

Von interkultureller zu kulturreorientierter Bildung und Erziehung

**Versuch einer theoretischen und begrifflichen
Orientierung**

Von der Philosophischen Fakultät
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
zur Erlangung des Grades einer
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte

Dissertation

von

Ina Baumann, M.A., StR'

geb. am 26.02.1971 in Gehrden

2015

Referent: **Prof. Dr. Hans Bickes, Deutsches Seminar**

Korreferentin: **Prof. Dr. Steffi Robak, Institut für Berufspädagogik
und Erwachsenenbildung**

Tag der mündlichen Prüfung: **30.06.2015**

Zusammenfassung

Während die Begriffe ‚Kultur‘, ‚Interkulturalität‘ und ‚interkulturelle Kompetenz‘ in bildungspolitischen Vorgaben noch breite Verwendung finden, tendieren wissenschaftliche Diskurse über kulturelle Diversität zunehmend zu alternativem Sprachgebrauch. Die vorgelegte Dissertation möchte klären, welchen Mehrwert die Verwendung dieser Begriffe in beiden Kontexten erbringen kann, und damit zugleich Lösungshilfen für Fragen und Probleme der Praxis anbieten.

Dazu wird im zweiten Kapitel zunächst ein semiotisch und diskurstheoretisch fundiertes Verständnis von Kultur als Bindeglied der Gruppe(n) zum Individuum entwickelt. Dieses legt die Basis für die Entwicklung differenzierter Überlegungen in Kapitel drei zu spezifischen Anforderungen, die die Konfrontation mit fremdkulturellen Bezügen an ein Individuum stellt. Eine kritische Reflexion der herrschenden Auffassung von Kompetenz und Bildung führt zu Beginn des Kapitels vier zu einem Kompetenzmodell, mit dessen Hilfe anschließend konkrete Lernziele für einen konstruktiven kommunikativen Umgang mit Interkulturalität und für eine ‚kulturelle Mündigkeit‘ anwendungsorientiert dargeboten sowie Vorschläge zu deren Einbindung in schulische Curricula und in Schulentwicklung unterbreitet werden können.

Der Begriff der ‚Kulturenorientierung‘ bezeichnet dabei grundsätzlich die Überschneidung eines Teils der Lernziele kultureller und interkultureller Bildung und Erziehung. Darüber hinaus aber verleiht er der Schlussfolgerung Ausdruck, dass der gesamte Lernbereich in Zielsetzung und Inhalten einen wichtigen Baustein des allgemeinen, demokratischen Bildungsauftrags der Schule und gegenwärtig diskutierter pädagogischer Ansätze darstellt.

Der Fokus schulpraktischer Ausführungen liegt auf dem niedersächsischen Gymnasium, die Ergebnisse sind jedoch auf andere Schulformen und Bundesländer übertragbar.

Entsprechend ihrer Praxisorientierung ist die Arbeit nicht von einzelnen Theorien geleitet, sondern sie bezieht Ansätze aus verschiedenen Disziplinen ein und ergänzt diese mit eigenen Überlegungen. Dabei wird zwecks besserer Übersichtlichkeit nicht immer eine ausführliche Diskussion einzelner Forschungsansätze vorangestellt, sondern werden diese oftmals in Verknüpfung mit eigenen Überlegungen zielorientiert eingebracht.

Schlagnworte: Kultur, Interkulturalität, Interkulturelle Kompetenz

Abstract

The terms ‚culture‘, ‚interculturality‘, and ‚intercultural competence‘ are still very common terms to be found in German school legislature. However, German academic discourse on cultural diversity has mostly moved on to alternative language uses. The purpose of this thesis was to determine the value added by the yet customary terms and, by doing so, to offer an approach to questions and problems of teaching and school development in this field.

To this end, the second chapter develops a profound conception of culture as a linking element between the group and the individual. This understanding serves as a basis for the third chapter’s reflections on the specific challenges that have to be met by individuals when being confronted with references to foreign cultures.

As a last piece in the puzzle, a critical reflection of the predominant understanding of ‚competence‘ and the German term ‚Bildung‘ (English near translations are education or literacy) at the beginning of chapter four leads to a generic model of competence.

Based on these three perspectives, the paper eventually presents specific and well-structured learning objectives for constructive social interaction as well as for fostering ‚cultural maturity‘. It closes with a framework curriculum for culturally oriented education and with suggestions for measures to be taken in school development.

The paper’s understanding of being culturally mature and ‚culturally oriented‘ includes cultural as well as intercultural knowledge and skills. Both are an indispensable part of the schools’ core task of democratic citizen education and they add to presently discussed pedagogical approaches such as diversity education.

Being practically oriented, the thesis is not based on certain theories, but integrates approaches from several disciplines in its own considerations. For reasons of clarity and coherence, many of the included research approaches cannot be fully introduced and discussed, especially when only particular aspects of them are relevant for the given context.

Although the focus of analysis and of practical reflections is on the school form ‚Gymnasium‘ (high school) in Lower Saxony (Germany), the findings can be transferred to any school in any federal state in Germany and in great parts to other European countries.

Keywords: culture, intercultural competence, diversity

Inhalt

1 Zum Stand des Umgangs mit kultureller Vielfalt an der Schule	8
1.1 Kulturelle Vielfalt an den Schulen.....	9
1.1.1 Zahlen und Fakten.....	9
1.1.2 Schulische Praxis.....	13
1.1.3 Gesellschaftlicher Kontext	18
1.2 Ansätze der interkulturellen Pädagogik	22
1.2.1 Chronologischer Überblick	22
1.2.2 Zentrale Begriffe.....	32
1.2.3 Offene Fragen	36
1.3 Analyse der gesetzlichen Vorgaben.....	38
1.3.2 Bildungspolitische Vorgaben.....	52
1.3.3 Zusammenfassung	81
1.4 Zum Vorgehen in dieser Arbeit.....	85
2 Erste theoretische Grundlegung: Kultur	88
2.1 Der Kulturbegriff in den Wissenschaften.....	90
2.2 Begriffsschließung	113
2.2.1 Kultur als Konvention	113
2.2.2 Kultur im Diskurs	142
2.2.3 Zusammenfassung	173
2.3. Kultur und Subjekt	181
2.3.1 Kulturelles Lernen	181
2.3.2 Kulturelle Orientierung und Identität.....	191
2.3.3 Funktion.....	199
2.4 Zusammenfassung.....	215
3 Zweite theoretische Grundlegung: Interkulturalität	222
3.1 Begriffsschließung	223
3.1.1 Sprachliche Abgrenzung	223
3.1.2 Inhaltliche Bestimmung	228

3.1.3 Differenzdimensionen.....	239
3.2 Umgang mit Interkulturalität	244
3.2.1 Die affektive Ebene.....	246
3.2.2 Die kognitive Ebene	279
3.2.3 Die Handlungsebene.....	317
3.3 Allgemeine Schlussfolgerungen für schulisches Handeln.....	333
3.3.1 Gemeinsame Werteorientierung	336
3.3.2 Welt- und Menschenbild	343
4 Kulturenorientierung schulischer Bildung und Erziehung.....	348
4.1 Begriffliche Erfassung schulischen Lernens.....	349
4.1.1 Kategorisierung	350
4.1.2 Strukturierung.....	381
4.2 Kulturenorientierter Unterricht	390
4.2.1 Lern- und Entwicklungsziele.....	390
4.2.2 Curriculare Überlegungen.....	435
4.3 Gestaltung von Schulkultur	477
4.3.1 Theorien und pädagogische Ansätze	482
4.3.2 Institutionelle Strukturen	492
4.3.3. Ausblick.....	509
5 Resümee.....	513
Literaturverzeichnis	522
Wissenschaftlicher und beruflicher Werdegang	536
Erklärung.....	537
Anhang	538
Glossar definierter Ausdrücke	539
Checkliste ‚Qualitätsmerkmale interkultureller Schulentwicklung‘ (Schanz, Claudia/ Ina Baumann 2011).....	545

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1 Kinder mit Migrationshintergrund.....	10
Abbildung 2 Diversity Wheel.....	29
Abbildung 3 KC Englisch	63
Abbildung 4 IKK im KC Englisch (2006).....	63
Abbildung 5 IKK im KC Französisch (2009)	68
Abbildung 6 IKK im KC Spanisch (2009).....	69
Abbildung 7 Fragestellungen zu interkultureller Kompetenz II	84
Abbildung 8 kulturelles Eisbergmodell.....	95
Abbildung 9 Hofstede (2001): Zwiebelmodell	95
Abbildung 10 Hofstede (2001): Ebenen mentaler Programmierung.....	97
Abbildung 11 Hofstede (2001): Werte einer Kulturdimension	103
Abbildung 12 Hofstede (2001): aus den Werten abgeleitete Normen bei Hofstede	104
Abbildung 13 Kulturelle Funktionsebenen.....	129
Abbildung 14 Kulturelle Konventionen und ihre spezifischen Leistungen	141
Abbildung 15 Strukturgebende Wirkung der Kultur im sozialen Diskurs	151
Abbildung 16 Kultur und Diskurs.....	156
Abbildung 17 Definition Kultur.....	180
Abbildung 18 kulturelle Konventionen – kulturelle Modelle.....	195
Abbildung 19 Rolle der Kultur für das Subjekt	214
Abbildung 20 Definition Interkulturalität.....	243
Abbildung 21 Verläufe interkulturellen Fremderlebens	258
Abbildung 22 Entwicklungsziele interkultureller Bildung	271
Abbildung 23 Leitlinien interkultureller Schulentwicklung.....	273
Abbildung 24 Altersentsprechende Bildungsinhalte.....	274
Abbildung 25 erste Schritte im Umgang mit Interkulturalität	282
Abbildung 26 Hilfreiches Wissen zur Einschätzung der Interkulturalität	283
Abbildung 27 Bereiche einer erweiterten Situationswahrnehmung.....	290
Abbildung 28 Bereiche der Unbestimmtheit interkultureller Interaktion.....	292
Abbildung 29 Verstehensfokusse	304
Abbildung 30 Reflexivität im Umgang mit Interkulturalität.....	308

Abbildung 31 Bedingungen, Aspekte und Effekte des Personenverstehens in der interkulturellen Situation	313
Abbildung 32 Leitlinien für die Schulgemeinschaft.....	317
Abbildung 33 Handlungsbezogene Lernziele in den Bildungsvorgaben	318
Abbildung 34 Verhalten bei Interkulturalität mit Machtasymmetrie.....	327
Abbildung 35 Faustregeln für interkulturelles Handeln.....	332
Abbildung 36 Definition Kompetenz	362
Abbildung 37 Schönhut (2005): Modell IKK	365
Abbildung 38 Allgemeines Kompetenzmodell I	367
Abbildung 39 Allgemeines Kompetenzmodell II	368
Abbildung 40 allgemeines Komponentenmodell 'Kompetenz'.....	370
Abbildung 41 Definition Erziehung	374
Abbildung 42 Bereiche schulischer Erziehungsziele	375
Abbildung 43 Definition Bildung	380
Abbildung 44 Definition Mündigkeit.....	381
Abbildung 45 Strukturmodell individueller Lernprozesse	383
Abbildung 46 Struktur schulischer Lernprozesse und -ziele	388
Abbildung 47 Definition kulturelle Bildung.....	391
Abbildung 48 Generische Ziele kultureller Bildung.....	393
Abbildung 49 Kulturspezifische Ziele kultureller Bildung	395
Abbildung 50 Definition Kulturkompetenz	395
Abbildung 51 Graphisches Modell Kulturkompetenz	399
Abbildung 52 Definition kulturelle Mündigkeit	402
Abbildung 53 Definition interkulturelle Erziehung	407
Abbildung 54 Definition interkulturelle Bildung	409
Abbildung 55 Lernziele interkultureller Bildung I	410
Abbildung 56 Lernziele interkultureller Bildung II	411
Abbildung 57 Definition interkulturelle Kompetenz.....	412
Abbildung 58 Graphisches Modell interkulturelle Kompetenz.....	415
Abbildung 59 Byram (1997): Intercultural Competence Model	423
Abbildung 60 Kupka et al. (2007): Rainbow Model of ICC	425

Abbildung 61 Vorteile des vorliegenden IKK-Modells	427
Abbildung 62 Definition Kommunikationskompetenz	429
Abbildung 63 Struktur kulturenorientierter Bildungsziele.....	430
Abbildung 64 Entwicklungsziele kulturenorientierter Bildung und Erziehung	431
Abbildung 65 Bennett (1986): Developmental Model of Intercultural Sensitivity	440
Abbildung 66 King/ Baxter Magolda (2005): Intercultural Maturity Model	441
Abbildung 67 Führung (1996): Spiralmodell interkulturellen Lernens	443
Abbildung 68 Deardorff (2006): Modell interkultureller Kompetenzentwicklung	444
Abbildung 69 Leenen/ Grosch (2000): Phasenmodell interkulturellen Lernens	447
Abbildung 70 Leistungsüberprüfung kulturenorientierter Bildungsinhalte	476
Abbildung 71 Kulturenorientierung als Baustein inklusiver Schulentwicklung	492
Abbildung 72 Ebenen einer kulturenorientierten Schulkultur	502
Abbildung 73 Planungsfragen kulturenorientierter Schulentwicklung	503
Tabelle 1 Offene Fragen zu den Gegenständen der interkulturellen Pädagogik.....	37
Tabelle 2 Zusammenfassung KMK-Empfehlung (1996)	57
Tabelle 3 Konglomerat Rahmenpläne	60
Tabelle 4 Struktur der Arbeit auf der Grundlage der ermittelten Fragestellungen.....	87
Tabelle 5 Gesamtüberblick Kulturverständnis	221
Tabelle 6 Einflussfaktoren auf die Haltung gegenüber Fremdkulturen.....	268
Tabelle 7 Mögliche affektive Reaktionen auf Interkulturalität	269
Tabelle 8 Erziehungsziele nds. Schulgesetz.....	375
Tabelle 9 Komponentenmodell Kulturkompetenz.....	399
Tabelle 10 Komponentenmodell interkulturelle Kompetenz	414
Tabelle 11 Rahmenplan ‚kulturenorientierte Bildung‘	462
Tabelle 12 Entwurf zur horizontalen Durchgängigkeit kulturenorientierter Bildung	466
Tabelle 13 Integration kulturenorientierter Inhalte in das Fach Deutsch	468

In Gedenken

*an meinen Vater und an seinen Vater vor ihm,
die Frieden um sich schufen,
indem sie nie danach strebten,
Menschen zu durchschauen oder zu verändern,
sondern immer danach,
sie zu verstehen und zu unterstützen.*

1 Zum Stand des Umgangs mit kultureller Vielfalt an der Schule

Im Zuge der wieder anwachsenden Einwanderung nach Deutschland leben 2014 auch die bildungspolitische und die wissenschaftliche Debatte um den Umgang mit sprachlicher und kultureller Differenz an Schulen merklich auf. Dabei werden begriffliche Diskrepanzen zwischen dem wissenschaftlichen und dem politischen Diskurs wahrnehmbar: Während man auch in neueren Fassungen bildungspolitischer Vorgaben am Begriff der interkulturellen Bildung und Erziehung festhält und häufig auf den Kulturbegriff zurückgreift¹, hat sich der wissenschaftliche Diskurs inzwischen vermehrt alternativen Konzepten wie Transkulturalität zugewandt und betrachtet kulturelle Differenz im Kontext von Diversität häufig als eine unter vielen Differenzkategorien.

Diese Arbeit geht den Fragen nach, welchen Mehrwert die Fokussierung auf die Begriffe ‚Kultur‘ und ‚Interkulturalität‘ im Kontext aktueller Diskurse um schulische Bildung und Institutionsentwicklung noch bieten kann und welche Rolle diese Begriffe entsprechend in der Erziehungswissenschaft, aber auch in anderen Wissenschaften und vor allem in schulischer Praxis spielen sollten. Sie möchte also eine grundlegende Orientierung hinsichtlich dieser Begriffe bieten und so zugleich zu einer fundierten Handlungs- und Diskussionsbasis für Praxis und Theorie beitragen.

Aufgrund dieser Zielsetzung kann ihre Leistung nicht vornehmlich in einer theoriegeleiteten Diskussion spezifischer Einzelaspekte liegen. Sondern das Ziel muss sein, verschiedene Ansätze aus relevanten Fachdisziplinen in Bezug auf verschiedene Aspekte so zu präzisieren und zusammenzuführen, dass am Ende ein operationalisierbares, stimmiges Gesamtkonzept steht.

Um den Praxisbezug angemessen herstellen zu können, wird in Kapitel 1 konkret an gegenwärtige schulpolitische und -praktische Gegebenheiten angeknüpft: Zunächst wird die Beschäftigung mit dem Thema aus der Praxis heraus legitimiert, wobei erste Problemfelder deutlich werden. Anschließend werden offene Fragen zu diesem Thema nicht nur in

¹ Vgl. Kultusministerkonferenz. *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013)*. Berlin, 2013.

fachwissenschaftlichen (1.2), sondern auch in gesetzlichen und untergesetzlichen Vorgaben (1.3) identifiziert, woraus dann (1.4) der genaue Aufbau der Arbeit abgeleitet wird.

Im Einzelnen befasst sich Kapitel 2 mit der Diskussion des Kulturbegriffs (2.2) und der Beziehung von Kultur und Subjekt (2.3), Kapitel 3 baut darauf mit der Erschließung des Begriffs ‚Interkulturalität‘ (3.1) und des Umgangs mit ihr (3.2) auf. Kapitel 4 führt die zuvor gewonnen Erkenntnisse nach einer ergänzenden Diskussion des Kompetenz- und Bildungsbegriffs (4.1) in didaktischen Überlegungen zu Lernzielen und Curricula (4.2) sowie zur Schulentwicklung (4.3) zusammen.

Differenziertere Angaben zur inhaltlichen Strukturierung finden sich nach der Analyse relevanter Aspekte und Fragen am Ende des vorliegenden Kapitels (1.4).

1.1 Kulturelle Vielfalt an den Schulen

Eine Förderung interkultureller Kompetenz in der Schule geschieht in der Regel nicht in geplanter und strukturierter Weise, obwohl die unterrichtlichen Vorgaben dies als Querschnittsaufgabe ausdrücklich für alle Fächer verlangen². Woran liegt es, dass sich die Umsetzung der vorhandenen Zielvorgaben im schulischen Alltag nicht durchzusetzen vermag? Mangelndes Interesse der Politik, der Pädagogik oder der Lehrkräfte³ ist sicherlich kein Grund, denn die hohe Bedeutung und Aktualität des Themas ist unter den im Bildungssystem Beschäftigten weitgehend unstrittig.

1.1.1 Zahlen und Fakten

Schon aus einigen Daten, die von der Öffentlichkeit stark rezipiert wurden und zu vielfältigen politischen Reaktionen geführt haben, leitet sich ein Gebot der Beschäftigung mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt an Schulen ab.

So zeigen neben den Erfahrungen der Schulen insbesondere Zahlen aus Erhebungen des statistischen Bundesamtes und aus viel diskutierten internationalen Vergleichen von

² Vgl. Kultusministerkonferenz. *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013)*. Berlin, 2013. S. 4

³ Im Allgemeinen bemüht sich die Arbeit um einen geschlechtsneutralen bzw. beide Geschlechter einbeziehenden Sprachgebrauch. Nur in Einzelfällen, wie z. B. in einigen Tabellen, wird die männliche Form als neutrale gewählt.

Schülerleistungen in Studien wie PISA⁴, dass kulturelle Vielfalt vielerorts längst der Normalfall ist.

Die Bundeszentrale für politische Bildung fasst die Ergebnisse des Mikrozensus 2011 vom statistischen Bundesamt auf ihrer Webseite zusammen. Hier heißt es, dass im Jahr 2011 15,96 Millionen der insgesamt 81,75 Millionen Einwohner in Deutschland einen Migrationshintergrund [...] hatten. Von diesen seien 54,9 Prozent Deutsche und 45,1 Prozent

Ausländer gewesen. Ein Drittel dieser Gesamtzahl sei in Deutschland geboren.⁵

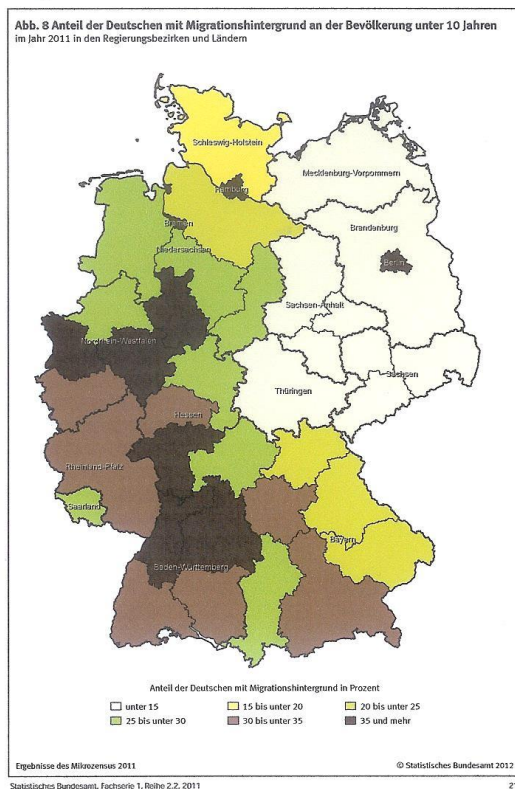


Abbildung 1 Kinder mit Migrationshintergrund

Die Daten aus PISA 2009 zeigen nun, dass inzwischen fast 26 Prozent der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland aus zugewanderten Familien stammen. [...] Der Anstieg des Anteils an Migrantinnen und Migranten in Deutschland ist vor allem auf eine relative Zunahme der zweiten Generation zwischen den PISA-Erhebungen in den Jahren 2000 und 2009 zurückzuführen. Ebenso gestiegen ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil.⁶

⁴ *Programme for International Student Assessment*. Initiator ist die OECD. Seit 2012 hat das neu gegründete Zentrum für internationalen Vergleichsstudien (ZIB) an der TU München das nationale Projektmanagement in Deutschland übernommen.

⁵ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, „Die soziale Situation in Deutschland“ <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i>, (15.03.2013)

⁶ Klieme, Eckhard et al. *PISA 2009 – Bilanz nach einem Jahrzehnt. Zusammenfassung*. <http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/ergebnisberichte> (15.03.2013). S. 11

Abbildung 1 zeigt, dass auch bei den unter 10-jährigen im überwiegenden Teil Niedersachsens 25 bis 30 Prozent einen Migrationshintergrund besitzen.

Aufgrund der weltweiten Krisen (im Jahre 2014 insbesondere in Syrien und der Ukraine), des gestiegenen Zuzugs von Bürgern aus der EU (insbesondere Rumänien und Bulgarien) sowie durch die Suche nach qualifizierten Arbeitskräften auch im Ausland ist davon auszugehen, dass diese Tendenz sich verstärken wird. Sie wird auch durch die jeweilige demographische Entwicklung der deutschen Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund unterstützt.

Die Zahlen an sich haben noch keine Aussagekraft hinsichtlich der gesellschaftlichen oder schulischen Situation. Sehr schnell können zugewanderte Menschen Sprache und Kultur ihrer neuen Heimat so umfassend für sich annehmen, dass ihre Herkunft weitgehend irrelevant wird. Die PISA-Vergleichsstudie jedoch zeigte mehrfach, dass ein Migrationshintergrund in Deutschland eine größere Rolle spielt als in anderen Ländern. In der Zusammenfassung der Ergebnisse der PISA-Erhebung 2009 heißt es:

In den PISA-Erhebungen 2000, 2003 und 2006 waren die Lesekompetenz sowie die mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund deutlich geringer als die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund. Dieser Unterschied war in der Regel auch dann noch zu beobachten, wenn man den sozioökonomischen Status und das Bildungsniveau der Eltern in den Analysen berücksichtigte [...]⁷

Was nicht gleichermaßen bekannt ist, jedoch den politischen Willen zur Investition in den Bereich schwächen könnte:

Zusammenfassend konnten sich Jugendliche mit Migrationshintergrund seit PISA 2000 im Lesen signifikant und substanziell verbessern. Der positive Trend fällt in der ersten Generation größer aus als in der zweiten Generation.⁸

Aber dennoch gilt auch weiterhin:

Insgesamt sind trotz dieser Verbesserungen auch in PISA 2009 die mit einem Migrationshintergrund verbundenen Disparitäten weiterhin bedenklich groß. Diese Kompetenznachteile gehen einher mit gering ausgeprägten sozioökonomischen und

⁷ Ebd., 11f.

⁸ Ebd., 13

kulturellen Ressourcen, was allerdings nicht ausreicht, um die Disparitäten in der Lesekompetenz zu erklären. [...] ⁹

Dies spiegelt sich auch in der besuchten Schulform wider. Leider besuchten im Jahre 2008 von den 10 bis 20 Jahre alten Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund 28% die Hauptschule, während es bei den Schülern ohne Migrationshintergrund nur 12% waren. Während sich beide Gruppen bei der Realschule in etwa die Waage halten, besuchten 40% der Kinder ohne Migrationshintergrund und nur 32% derer mit Migrationshintergrund das Gymnasium. ¹⁰

Man sollte aber vorsichtig damit sein, zu behaupten, die Leistungen der Kinder mit Migrationshintergrund seien generell unterdurchschnittlich, denn hier gibt es durchaus große Unterschiede zwischen verschiedenen nationalen bzw. ethnischen Gruppen sowie – wie in einem Zitat bereits erwähnt - Korrelationen mit sozialer Herkunft und Stellung.

Daten zu nationaler Herkunft liegen nur über die Menschen mit fremdem Pass vor, die als Ausländer bezeichnet werden. Sprachlich und kulturell sind diese in Deutschland bei weitem keine homogene Gruppe: Die türkischen Einwohner bilden mit fast einem Viertel die größte Gruppe. 13 Prozent kommen aus Kroatien, Serbien, Bosnien, Herzegowina und Kosovo. 6,7 stammen aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion, die meisten aus Russland und der Ukraine. 12,3 Prozent stammen aus Asien. Italiener ¹¹ sind 7,5 Prozent, Polen 6,8 Prozent und Griechen 4,1 Prozent. Aus Afrika und Amerika stammen lediglich je 4 Prozent der ausländischen Einwohner. ¹²

Insgesamt betrachtet jedoch besteht auf jeden Fall ein signifikanter Zusammenhang von Migrationshintergrund und Schulleistung, dessen Ursachen Politik und Pädagogik seit einiger Zeit zu beheben bemüht sind.

⁹ Ebd.

¹⁰ Statista GmbH. „Anteile der Schulformen bei Schülern (10-20 Jahre) mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland im Jahre 2008“. <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/156911/umfrage/schueler-mit-und-ohne-migrationshintergrund-2008-schulform/> (15.03.2013)

¹¹ Die Arbeit bemüht sich im Allgemeinen um gendersensible Formulierung, verfährt jedoch flexibel: Wo immer der Lesefluss durch die Nennung sowohl des Femininums als auch des Maskulinums gehemmt würde, wird das Maskulinum als neutrale Form für männliche und weibliche Personen verwendet!

¹² Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung. „Ausländische Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit.“ <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61631/staatsangehoerigkeit> (15.03.2013)

1.1.2 Schulische Praxis

Sprachliche und fachbezogene Fördermaßnahmen finden für alle Kinder mit Förderbedarf durchaus statt. Fachliche Förderung aber greift bei vielen Kindern mit Migrationshintergrund offenbar weniger als bei ihren Mitschülern ohne Migrationshintergrund. Ein Grund dafür sind selbstverständlich häufig die geringeren Deutschkenntnisse. Diese sind es auch, die im schulischen Alltag besonders deutlich als Hindernis erkennbar sind (übrigens auch bei einem Teil der Kinder ohne Migrationshintergrund) und denen durch unterrichtliches Handeln direkt begegnet werden kann, so dass sich Lehrkräfte und Schulen intensiv des Themas Sprachbildung annehmen.

An der Sprache allein kann der geringere Bildungserfolg jedoch nicht liegen, denn viele Kinder mit eigener Migrationserfahrung beweisen laut der soeben genannten Zahlen in zunehmendem Maße, dass die sprachliche Hürde an sich durchaus zu bewältigen ist.

Die Annahme, dass weitere gravierende Barrieren für erfolgreiche schulische Bildung auf anderer Ebene liegen müssen, wird durch die alarmierende Tatsache gestützt, dass in Deutschland die Kinder mit eigener Migrationserfahrung im Durchschnitt bessere Leistungen erbringen als diejenigen der zweiten Generation, deren Anteil an der Bevölkerung wächst.

Die Verfasserin arbeitet in dem Projekt DaZNet¹³ des niedersächsischen Kultusministeriums mit Lehrkräften zusammen, die sich mit dieser Thematik auseinandersetzen, da sie an ihren Schulen mit einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund arbeiten. Im Folgenden werden Praxiserfahrungen und -eindrücke wiedergegeben, die nicht nur von der Verfasserin selbst stammen, sondern im gemeinsamen Erfahrungsaustausch von verschiedenen Lehrkräften gleichermaßen berichtet wurden und Basis effektiver gemeinsamer Werkstattarbeit bildeten.

In der Schule ist über sprachliche Hürden hinaus eine deutliche Diskrepanz zwischen vielen Erwartungen, Entscheidungen, Erziehungsmethoden und dem Kommunikationsverhalten vieler fremdkulturell orientierter Eltern und denen der großen Mehrheit der Lehrkräfte feststellbar. Aus Sicht der Lehrkräfte sind Eltern mit Migrationshintergrund besonders häufig nicht für notwendig

¹³ DaZNet steht für „Netzwerk für Deutsch als Zweit- und Bildungssprache, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung in Niedersachsen“

erachtete Gespräche erreichbar bzw. kooperieren bei Leistungs- oder Verhaltensproblemen nicht wie gewünscht. Aus Elternsicht fehlt es einfach häufig an Transparenz über schulische Gepflogenheiten (z. B. wie und unter welchen Umständen wer anzusprechen ist, wie im Falle von Krankheit vorzugehen ist, was auf Elternsprechtagen geschieht etc.) und pädagogische Konzepte (warum fährt man auf Klassenfahrt etc.), aber auch an Vertrauen. Die Schwelle zu echter Kooperation ist schon allein dadurch hoch. Zudem gibt man fremdkulturellen Respektpersonen nicht unbedingt gerne Einblick in eigene Lebensumstände und Erziehungsmethoden, die dann möglicherweise von ihnen kritisiert oder jedenfalls mit Unverständnis betrachtet werden. Distanz ist in solchen Fällen häufig Selbstschutz. So müssen viele Schüler mit divergierenden Erwartungen seitens der Schule einerseits und seitens des Elternhauses andererseits umgehen. Die Überforderung, die das häufig darstellt, kann zu verringertem Leistungswillen oder sogar zu einem als unangemessen empfundenen oder aggressiven Verhalten der Schüler führen.

Auch offene Konflikte können durch unterschiedliche Rollenvorstellungen und unterschiedliche Vorstellungen von Unterricht entstehen, und zwar nicht nur zwischen Schülern untereinander bzw. mit Lehrern oder zwischen Schule und Elternhaus, sondern auch innerhalb der Elternschaft oder zwischen Kindern und ihren Eltern.

Verständigung und Kooperation aller Beteiligten (Schule, Lehrkräfte, Eltern, Schüler) sind in der Schule offenbar eine zentrale Bedingung, um das gemeinsame Ziel des bestmöglichen Bildungsabschlusses und der Entfaltung der Persönlichkeit eines Schülers zu erreichen. Wo mehr Information benötigt wird und mehr verhandelt werden muss, dort ist diese Verständigung zugleich schwieriger aber auch wichtiger als in homogenen Gruppen, in denen die Erwartungen den tatsächlichen Gegebenheiten grundsätzlich entsprechen.

Nimmt man als vorläufige Arbeitsdefinition interkultureller Kompetenz diejenige, die Thomas¹⁴ vorschlägt, so wird deutlich, dass interkulturelle Kompetenz darauf abzielt, eben diese Verständigung zu ermöglichen:

die Fähigkeit, den interkulturellen Handlungsprozess so (mit)gestalten zu können, dass Missverständnisse vermieden oder aufgeklärt werden können und gemeinsame

¹⁴ Thomas, Alexander. „Interkulturelle Kompetenz - Grundlagen, Probleme und Konzepte“, in: *Erwägen, Wissen Ethik*, 14 (1), 2003, S. 141 zitiert in: Rathje, Stefanie. „Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts“ in: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2006. http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_rathje.pdf (15.07.2013)

Problemlösungen kreiert werden, die von allen beteiligten Personen akzeptiert und produktiv genutzt werden können.

Dass das Thema ‚Förderung interkultureller Kompetenz‘ dennoch nur sehr schwer und daher selten Eingang in Schulentwicklungsprozesse findet, liegt nach den Erfahrungen in der Netzwerkarbeit an mehreren Faktoren.

Zunächst einmal ist Entscheidungsträgern und Kollegium oft nicht hinreichend deutlich, was interkulturelle Kompetenz eigentlich ist, selbst wenn die Kerncurricula ihrer Fächer die Vermittlung verlangen. Viele Fremdsprachenlehrer verstehen darunter zum Beispiel vornehmlich landeskundliches Wissen und die Beherrschung von kommunikativen Gepflogenheiten des Ziellandes. Andere haben die verkürzte Vorstellung, es gehe lediglich um die Fähigkeit, das eigene Verhalten für Menschen aus bestimmten Kulturkreisen deren Erwartungen so anzupassen, dass man sie nicht unwissentlich vor den Kopf stößt. Sie denken dabei besonders an Elterngespräche. Insgesamt wird das Thema in der Regel als ‚zu wenig greifbar‘ und ‚schwer vermittelbar‘ empfunden, und wo keine klare Vorstellung von dem eigentlichen Ziel herrscht, dort können auch Maßnahmen nicht sinnvoll geplant werden. Selbst wenn Maßnahmenkataloge für interkulturelle Schulentwicklung zur Verfügung gestellt werden, bleibt also häufig Rat- und entsprechend Tatenlosigkeit bestehen.

Zwar werden Fortbildungen zu dem Thema angeboten. Aber hier kommt ein zweiter Faktor zum Tragen: Grundsätzliche Einwände und Bedenken verhindern oft die Bereitschaft, sich mit diesem Thema überhaupt intensiver zu beschäftigen. Engagierte Kollegen und Multiplikatoren müssen typischerweise mit Meinungen insbesondere von Kollegen und Kolleginnen ohne Migrationshintergrund umgehen, die in etwa so lauten wie diese fingierten Äußerungen:

- „Man kann nicht automatisch von einer Herkunftskultur auf den einzelnen Menschen schließen. Daher nützt es wenig, etwas über den Umgang mit bestimmten Kulturen zu wissen. Es verführt nur zur Anwendung von Stereotypen.“
- „Wenn wir alles respektieren müssen, nur weil es ‚kulturell‘ ist, versinken wir im Werterelativismus. Ich bin ausdrücklich gegen bestimmte Traditionen anderer Kulturen und finde es wichtig, dazu zu stehen!“

- „Das Ziel ist doch letztlich die Integration in unsere Kultur. Warum soll ich dann das Ausleben der fremden Kultur hier in Deutschland noch unterstützen? Ich sehe meine Aufgabe vielmehr darin, die Schüler mit unserer Kultur vertraut zu machen.“

Die Einwände beziehen sich häufig auch direkt auf den zugrunde liegenden Kulturbegriff:

- „Wir müssen einfach jeden Menschen so ernst nehmen, wie er sich präsentiert, und dabei ist es egal, ob etwas kulturbedingt oder individuell ist. Der Kulturbegriff ist daher überflüssig. Er erbringt keinen Mehrwert.“
- „Was ist überhaupt Kultur? Kann man nicht letztlich alles zu Kultur erklären heutzutage? Wo ist da die Grenze?“ (Oft ist diese Einstellung kombiniert mit einem demonstrativen Festhalten am engen Kulturbegriff, d. h. an der Definition von Kultur als ‚Hochkultur‘).
- „Der Kulturbegriff ersetzt doch bloß den Rassebegriff!“

Solche Bedenken und Einwände, die Begriffe wie ‚Interkulturalität‘ von vorneherein negativ besetzen, verhindern die Bereitschaft, selbst interkulturelle Kompetenz zu erwerben und sie als Lehrkraft auch bei den Schülern zu fördern. Sie müssen ernst genommen werden und sachlich überzeugend entkräftet werden, bevor man an den Erwerb und die Vermittlung interkultureller Kompetenz durch diese Lehrer und Lehrerinnen denkt. Auch die Vermittlung eines differenzierten Kulturbegriffs könnte dabei sehr helfen und vielleicht einige der zuerst genannten Einwände gegenstandslos machen.

Natürlich gibt es auch diejenigen Lehrkräfte mit und ohne Migrationshintergrund, die bereit sind, Fortbildungen zu interkultureller Sensibilisierung oder interkultureller Konfliktbearbeitung bzw. zu Elterngesprächen oder unterrichtlicher Binnendifferenzierung zu besuchen, um die Probleme zu bewältigen. Sie stellen anschließend in der Regel jedoch leider fest, dass sie zwar etwas gelernt haben und vielleicht persönlich bereichert aus der Fortbildung herausgehen, dass sich dadurch aber an der für sie belastenden Situation in der Praxis wenig ändert, da erstens die Fortbildungen eher erfahrungsorientiert sind statt konkrete Hilfen für den Alltag zu geben und da zweitens die individuelle Ebene allein nicht ausreicht – Schule muss sich als Institution entwickeln.

Einige Schulen mit hohem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nehmen sich dies vor und machen sich auf den Weg der interkulturellen Schulentwicklung. Sie engagieren sich für sprachbildenden Unterricht in allen Fächern, schaffen durch äußere

Gestaltung eine ‚Willkommenskultur‘ und eröffnen z. B. ein Elterncafé oder bieten Themenabende an. In dem erwähnten Projekt organisieren sich Schulen in mehreren Städten Niedersachsens in Netzwerken, die sich außerdem über ihre sprachbildende und interkulturelle Schulentwicklung miteinander austauschen.

Auch hier aber scheint es gegenwärtig, dass nur eine kleine Minderheit der Schulen, die bereit sind, strukturell auf unterschiedliche Bedürfnisse und Perspektiven einzugehen, tatsächlich eine für alle spürbare und entlastende Veränderung erreicht – und dies auch nur bei größtem zeitlichen Aufwand engagierter Lehrkräfte und sehr aktiver Unterstützung der Schulleitung. Ein möglicher Grund dafür ist, dass bei einer Konzentration auf die organisatorische Ebene wiederum die individuelle Ebene entweder außer Acht gelassen wird oder mit einer einmaligen ‚Sensibilisierung‘ des gesamten Kollegiums ‚erledigt‘ wird. So bleiben die eigentlich trennenden Bedenken, Vorurteile und Fragen unausgesprochen und ungeklärt. Wenn aber kulturelle Bedenken und Ängste der Lehrerinnen und Lehrer hinter der Unterstützung der Veränderungen an der Schule versteckt werden können und man trotz aller Aktivitäten am Ende doch immer wieder auf seine alten Erklärungsmuster und Stereotype zurückfällt, bleibt alles andere Kosmetik, denn letztlich sind die persönlichen Beziehungen entscheidend.

Strukturelle und individuelle Maßnahmen also greifen meist nicht ausreichend ineinander, sondern es findet nur eine der beiden Ebenen Beachtung.

Die Mehrheit der Schulen entfernt sich von der gesamten Thematik gegenwärtig sogar eher als dass sie sich ihr auch nur durch ‚Kosmetik‘ annähert. Hier spielt ein dritter, ein ganz pragmatischer Faktor, eine Rolle: Da die Schulen sich zu Beginn dieses Jahrzehnts mit der Aufnahme der Kinder aus den aufgelösten Förderschulen konfrontiert sehen, rückt das Thema Inklusion in den Mittelpunkt. Viele Schulen folgen dabei dem Ansatz der diversity education, der in 1.2. näher erläutert wird und mit verschiedensten Formen der Heterogenität im Allgemeinen umgeht. Tatsächlich sind z. B. Individualisierung und Differenzierung unterrichtliche Maßnahmen, die jeglicher Art von Vielfalt besser entsprechen als andere: Größere Binnendifferenzierung kommt selbstverständlich auch Kindern mit sprachlichen Problemen zugute. So hilfreich dies aber grundlegend ist, so wird dabei nicht mehr nach Spezifika der verschiedenen Differenzlinien gefragt. Es wird zu klären sein, ob dies für den Bereich der Interkulturalität schädlich ist oder nicht.

Was letztlich beinahe alle Schulen gemeinsam haben (sogar diejenigen, die sich in Netzwerken der interkulturellen Schulentwicklung besonders widmen), ist der verschämte und daher entwicklungshemmende Umgang mit dem gesamten Themenbereich der Sprachbildung und der Interkulturalität. Eine Schule möchte in der Regel nicht dafür bekannt sein, dass sie sich im interkulturellen Bereich besonders engagiert, denn der damit verbundene Hinweis auf einen erhöhten Anteil von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund wird (wahrscheinlich berechtigt) als schädigend für das Image der Schule empfunden. Das Bildungsniveau, so die antizipierte Wahrnehmung von Eltern, sei an diesen Schulen niedriger, gewaltsam ausgetragene Konflikte häufiger. Dies ist ein Grund dafür, warum Maßnahmen – wenn überhaupt – meist nur zaghaft und im Stillen ergriffen werden.

„Andersein“ und „Unterschiedlichsein“ wird natürlich (schon seit langem) dennoch im Unterricht thematisiert, insbesondere im Deutschunterricht, im Ethik-Unterricht (auch „Werte und Normen“ genannt) oder in Stunden des sozialen Lernens. Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass man voneinander lernen kann und dass der unterschiedliche Erfahrungsschatz eine Bereicherung für die anderen sein kann. Auch sind Gewaltprävention und Demokratieerziehung alte Bekannte. Fördert man dadurch vielleicht bereits interkulturelle Kompetenz bei den Schülerinnen und Schülern? Wenn es so ist, so äußert es sich leider nicht in einer verbesserten Kooperation der verschiedenen Gruppen in der Schulgemeinschaft.

Für die schulische Praxis also könnte ein Konzept des Umgangs mit kultureller Vielfalt dann Barrieren für erfolgreiche Lehr-/Lernprozesse abbauen, wenn es auf allen Ebenen greift: Es müsste Vorbehalte und Ängste aufgreifen, die Frage nach den spezifischen Anforderungen kultureller Heterogenität beantworten sowie eine entsprechende Anleitung für zielführendes unterrichtliches, organisatorisches und zwischenmenschliches Handeln bieten.

1.1.3 Gesellschaftlicher Kontext

Kultur verweist auf Kontexte außerhalb der einzelnen Schule. So sind Bildungspolitik und Integrationspolitik automatisch eng miteinander verknüpft: Geht es auf Schulebene um bessere Bildung, so ist der gesellschaftliche Hintergrund die Ressourcennutzung (höhere Bildungsabschlüsse für mehr Kinder bedeuten mehr dringend benötigte Fachkräfte für die Zukunft). Schulisch geht es darum, gemeinsam an der Erreichung eines Ziels arbeiten zu können, indem alle Beteiligten sich einbringen (dürfen) und Verantwortung übernehmen (dürfen).

Gesellschaftlich geht es um die Wahrung des sozialen Friedens und nicht zuletzt darum, den demokratischen Rechtsstaat aufrecht zu erhalten, indem man eine aktive und kompetente gesellschaftliche Teilhabe aller Bürger erreicht. Interessanterweise geht es bei alledem immer letztlich um erfolgreiche Kommunikation. Woran genau scheitert diese häufig?

Die Kommunikationsprobleme zwischen Schülern, Eltern und Lehrern sowie die Interessenskonflikte der Schulen bilden ‚in nuce‘ eine gesamtgesellschaftliche Problematik ab, die mehr Beachtung finden muss:

Wie der Publizist Mark Terkessidis in seinem Buch *Interkultur* (2010) darstellt, sind viele Bürger ohne Migrationshintergrund tiefgreifend verunsichert bezüglich des wirtschaftlichen und kulturellen Wandels. Viele fürchten um die Erhaltung dessen, was vielfach als kulturelles Erbe, als deutsche Werte oder deutsche Leitkultur bezeichnet wird und fühlen sich nicht nur von äußeren Einflüssen sondern auch durch feindselige Äußerungen gegenüber westlicher Lebensweise innerhalb der Gesellschaft bedroht. Die Vielfalt erscheint einem großen Anteil dieser Bevölkerungsgruppe als schleichende Desintegration und weckt Ängste vor Kontrollverlust¹⁵, während zugleich an alten Vorstellungen und sprachlichen Gepflogenheiten festgehalten wird: Zugewanderte werden noch immer bzw. zunehmend als Störung im Normalablauf betrachtet, ‚Integration‘ bedeutet für die meisten Einheimischen Anpassung der anderen an eigene Normvorstellungen. Man spricht noch immer von ‚Ausländern‘ ungeachtet des Geburtsortes, sofern jemand fremd aussieht, und setzt bei ihm ein häufig nicht vorhandenes Herkunftswissen voraus sowie schreibt ihm einen Identitätskonflikt zu (der diesen häufig erst hervorruft). Dabei wird von vielen Deutschstämmigen ein vorgeblich homogenes, durch deutsche Eigenschaften, Werte und Normvorstellungen ausgezeichnetes ‚Wir‘ konstruiert, das einem von diesen Attributen in defizitärer Weise abweichendem ‚Sie‘ gegenübersteht. Und dies ist nur die individuelle und noch nicht die strukturelle Ebene der Diskriminierung, in der sich die individuelle letztlich manifestiert.

Trotz intensiver Bemühungen der Landesregierung, mehr Abiturienten mit Migrationshintergrund zum Lehramtsstudium zu bewegen und trotz guten Willens vieler Schulen, Lehrkräfte mit Migrationshintergrund einzustellen, so dass die Lehrerschaft die Schülerschaft in etwa abbildet und den Schülern entsprechende Identifikationsfiguren bietet,

¹⁵ vgl. Terkessidis, Mark. *Interkultur*. Berlin, 2010. S. 18

gehören die meisten Lehrerinnen und Lehrer noch zu dieser Mehrheitsgesellschaft ohne Migrationshintergrund. Es darf also nicht verwundern, dass unter ihnen dieselben Ängste und Vorbehalte zu finden sind wie im Rest der Bevölkerung – jedoch sollte es in ihrer besonderen Verantwortung liegen, die Fähigkeit, interkulturelle Handlungsprozesse zu gestalten, zu entwickeln.

Viele Bürger mit Migrationshintergrund erfahren durch diese Denk- bzw. entsprechende Verhaltensmuster der Mehrheitsgesellschaft strukturell und persönlich eine alltägliche, oft latente Ausgrenzung, auch wenn sie sich keiner Gruppe von Migranten und keiner von der Mehrheit abweichenden Kultur zugehörig fühlen. Sie machen die Erfahrung, dass ihnen Normalität nicht zugestanden wird, sondern ihnen Differenzen bzw. Defizite unterstellt werden und sie eher als Angehörige ethnischer Gruppen angesehen werden denn als Individuen. Ihrer gesellschaftlichen Partizipation werden Hürden in den Weg gestellt, die sie selbst bei gutem Willen häufig resignieren lassen. Erfahrungen bei Einschulung oder Schullaufbahneempfehlung sowie im schulischen Alltag gehören von klein auf dazu. Terkessidis spricht hier von einer „Entantwortung“ und einer „Entgleichung“¹⁶, und zwar nicht nur durch Rückwärtsgerandete, sondern auch von Wohlmeinenden, deren „liberal guilt“ die Betroffenen in die Rolle des moralisch einwandfreien Opfers drängt.¹⁷

Umgekehrt gibt es natürlich auch seitens vieler Migranten Grundhaltungen, die einer erfolgreichen Integration a priori entgegenstehen. Ein Kind, das sich von vorneherein am Rande der Gesellschaft sieht und sich benachteiligt fühlt, ist tendenziell jedoch wenig motiviert, seinen Weg innerhalb dieser eher feindseligen Kultur zu finden, sondern wird empfänglich sein für die Angebote anderer Gruppen, ein positives Selbstbild zu entwickeln. Gesellschaftlich betrachtet ist es die Mehrheitsgesellschaft, in der Schule sind es die Pädagogen und die Institution, die in Vorleistung treten müssen, weil sie in der dominanten Position sind. Diese sind jedoch noch nicht bereit und in der Lage dazu. Ihre Ängste, Vorstellungen und Meinungen werden von Politik und Medien noch nicht hinreichend aufgegriffen.

¹⁶ vgl. Terkessidis 2010, 83f und 216

¹⁷ vgl. ebd., 129

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass es letztlich sowohl in Schule als auch in Gesellschaft immer um Verständigung zwischen Menschen geht. Diese wird durch Ängste, Vorbehalte und Wissensdefizite gegenüber Fremdkulturellem und Interkulturalität als solcher auf beiden Seiten, aber auch durch bestehende Machtverhältnisse behindert. Ein genauer Blick auf diese Hindernisse und eine echte Auseinandersetzung damit, um sie zu überwinden, ist für eine erfolgreiche Arbeit an Schulen in der heutigen Gesellschaft ein unverzichtbarer erster Schritt. Es ist zu erwarten, dass weitere Maßnahmen sich leicht anschließen und tatsächlich wirksam sind, wenn dieser gründlich und gemeinsam getan wird.

Wozu brauchen wir eine Förderung interkultureller Kompetenz in der Schule?

Es reicht nicht aus, dass alle dieselbe Sprache beherrschen. Es muss auch ein Weg gefunden werden, sich damit zu verständigen.

1.2 Ansätze der interkulturellen Pädagogik

Für die schulische Arbeit sind ein genauer Blick auf Lernhindernisse und die Diskussion möglicher Lösungen in erster Linie von der Pädagogik zu erwarten, die sich als Theorie der Praxis versteht. Eine Betrachtung von neueren Ansätzen der interkulturellen Pädagogik bzw. deren Differenzen kann helfen, offene Fragen zu identifizieren.

1.2.1 Chronologischer Überblick

In der Pädagogik hat sich - mangels Berücksichtigung der interkulturellen Thematik im wissenschaftlichen Mainstream - Ende der 60er Jahre ein Teilbereich herausgebildet, der sich heute meist interkulturelle Pädagogik nennt und dessen Gegenstand man als die interkulturelle Bildung und Erziehung bezeichnet. Ausgehend von den Problemen der Praxis und unter Einbeziehung aktueller gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Diskussionen versucht die interkulturelle Pädagogik, die Ursachen für Leistungs- und Integrationsdefizite zu identifizieren und vor allem Wege zu finden, damit umzugehen.

Von dem damaligen Zeitpunkt an beginnt das, was Marianne Krüger-Potratz die „sichtbare Geschichte der interkulturellen Bildung als Fachrichtung innerhalb der Erziehungswissenschaft“¹⁸ nennt. Die Frage jedoch, so Krüger-Potratz und andere Darstellungen, wie mit zugewanderten Schülern umzugehen ist, sei „Teil der Schulgeschichte seit Ende des 18. Jahrhunderts“¹⁹, da man zu dieser Zeit begann, alle Kinder²⁰ gemeinsam zu unterrichten statt einzeln zu unterweisen. Die Frage selbst ist also so alt wie das Bildungswesen, da es Migration immer gegeben hat. Die Beschäftigung damit aber geschah zunächst vornehmlich auf politischer Ebene und kann bei einer Betrachtung der Pädagogik vernachlässigt werden.

¹⁸ Krüger-Potratz, Marianne. *Interkulturelle Bildung – Eine Einführung*. Münster/ New York/ München/ Berlin, 2005. S. 55

¹⁹ Krüger-Potratz 2005, 55

²⁰ Vgl. Krüger-Potratz, Mariann/ Helma Lutz. „Sitting at a crossroads – rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen“ In: *Tertium comparationis* 8 (2002) 2. S.82. Hier wird vom Projekt „Schule für alle Landeskinder“ im Verlauf der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts berichtet. Von Anfang an seien institutionelle Strukturen hinsichtlich ihrer ‚Mittelschichtorientierung‘ und Benachteiligung bestimmter Kinder kritisiert worden. Dabei ging es z. B. auch bereits um den heute als ‚bildungssprachlich‘ bezeichneten Sprachgebrauch in der Schule.

Bezüglich der Zeit ab den 1960er Jahren kritisiert Krüger-Potratz die übliche chronologische Darstellung der Ansätze, da diese den Eindruck einer „Fortschrittsgeschichte“²¹ erwecken könnte, die es so nicht gebe. Die verschiedenen Zugänge existierten noch immer nebeneinander, nur habe sich der Forschungsbereich ausdifferenziert, so dass ältere Ansätze keine so umfassende Geltung mehr beanspruchen könnten.

Herzog und Makarova²², die Krüger-Potratz rezipiert haben, bleiben einführend dennoch bei der chronologischen Form der Darstellung. Auf diese Weise werden nämlich die praktischen Anlässe für die theoretischen Ansätze deutlich, so dass diese an Legitimität gewinnen, auch wenn sie heutigem Konsens zuwiderlaufen. Die Pädagogik nämlich darf durchaus an ihren Erfolgen in der Praxis gemessen werden.

Krüger-Potratz' zweiter Einwand gegen die chronologische Darstellung jedoch, dass nämlich eine Einbeziehung politischer Maßnahmen bei der Darstellung vermieden werden muss, soll weitgehend berücksichtigt werden.

Es gibt, wie sie darstellt, verschiedene Versuche, die Geschichte der interkulturellen Pädagogik in Phasen einzuteilen. Als erster habe dies Nieke 1986 getan²³. Da es in diesem Abschnitt in erster Linie um eine Erarbeitung der Grundfragen geht, um die sich die wissenschaftlichen Diskurse drehen, und da Krüger-Potratz letztlich keinen der Versuche als richtig oder optimal bewertet, wird auf die Diskussion verschiedener Phasen nicht näher eingegangen, sondern das Augenmerk darauf gerichtet, die wichtigen Gedankenströmungen in Bezug auf die Praxisprobleme zu skizzieren.

Die vorhandenen Ansätze unterscheiden sich insbesondere hinsichtlich:

- der Zielgruppe (nur Kinder mit Migrationshintergrund in der Ausländerpädagogik, überwiegend Kinder ohne Migrationshintergrund in der antirassistischen Erziehung und alle Beteiligten in der interkulturellen Erziehung)
- ihres Ziels der Assimilation/ Integration oder der gleichberechtigten Verständigung

²¹ Krüger-Potratz 2005, 43

²² Herzog, Walter/ Elena Makarova „Interkulturelle Pädagogik“ in: Straub, Jürgen/ Arne Weidemann/ Doris Weidemann (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, 2007. S. 261-272

²³ Vgl. Nieke, W. „Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik.“ In: *Die Deutsche Schule* 78, 1986. S. 462-473

- ihres identifizierten Ursachenschwerpunkts für Leistungsdefizite, nämlich interkultureller Differenzen oder sozio-struktureller Diskriminierung
- ihrer Betrachtung von kultureller Vielfalt als problematisch oder als Ressource
- ihrer Betonung von Differenz oder von Gemeinsamkeiten (man spricht auch von begegnungs- und konfliktorientierten Ansätzen)

Die Konfliktpunkte weisen Parallelen zu denen in der Lehrer-, Schüler-, Elternschaft und bei Ministerialbeamten auf. Auch in der Wissenschaft gibt es offenbar unterschiedliche Auffassungen zu Ursachen und entsprechend zu Wegen und Zielen. Die Geschichte dieser Pädagogik verdeutlicht somit auch allgemeine gesamtgesellschaftliche Strömungen, die fortdauernd konkurrieren, obwohl sie zum Teil wissenschaftlich als veraltet gelten, und die daher noch berücksichtigt werden müssen.

Die zunächst sogenannte Ausländerpädagogik entstand dadurch, dass 1964 die allgemeine Schulpflicht für ausländische Kinder eingeführt worden war. Es hatte sich zu dieser Zeit herausgestellt, dass die nach dem Krieg angeworbenen ausländischen Arbeitskräfte keineswegs, wie gemäß des ‚Rotationsprinzips‘ geplant, nach einigen Jahren in ihre Länder zurückkehrten, sondern vielmehr weitere Familienangehörige nachzogen.²⁴ Die Lehrkräfte standen angesichts der plötzlich gestiegenen Menge ausländischer Kinder vor ähnlichen Problemen wie die heutigen. Herzog/ Makarova formulieren, sie „suchten nach pädagogischen Antworten für den Umgang mit ihrer Klientel“ und „Die sprachlich-kulturelle Heterogenität wurde als Störung der ‚homogenen‘ Kultur der einheimischen Majorität wahrgenommen.“ Dies klingt negativ, weil hier Sprache und Kultur in einem Zuge genannt werden, und ist auch so gemeint. Man spricht von einer anfänglichen ‚Defizitorientierung‘ der Pädagogik, welche heute vehement abgelehnt wird. Jedoch sind die sprachlichen Defizite noch heute tatsächlich ein Problem im Unterricht. So ist diese Defizitorientierung der damaligen Ausländerpädagogik vielleicht nicht so vollkommen verwerflich wie es in den geschichtlichen Überblicken durchgehend dargestellt wird. Selbst wenn Mehrsprachigkeit als Ressource wertgeschätzt wird, führen Defizite in der Beherrschung der deutschen Bildungssprache zu Nachteilen im Lernprozess und behindern z. B. auch Irritationen über Verhaltensweisen im Alltag die Verständigung.

²⁴ Vgl. z. B. Reviere, Ulrike. *Ansätze und Ziele interkulturellen Lernens in der Schule: ein Leitfaden für die Sekundarstufe*. Frankfurt am Main, 1998. Und: Lischke, Ursula. „Rassismus macht Schule trotz Interkulturalität – Zur Beziehung von Multikulturalität, Interkulturalität und Rassismus.“ In: Auernheimer, Georg/ Gstettner, Peter (Red.). *Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Jahrbuch für Pädagogik 1996*. Frankfurt am Main 1996.

Damals war es außerdem nicht verwunderlich, dass zunächst an der Assimilationspolitik festgehalten wurde und dass die Zielgruppe die ausländischen Kinder selbst waren, denn bis zu diesem Zeitpunkt hatte es in Deutschland noch keinen Widerspruch zu der Idee gegeben, dass Neuankömmlinge sich in die existierende Kultur eingliedern (wollen) müssen.

Erst Ende der 70er und vor allem zu Beginn der 80er Jahre wurden, so Herzog/Makarova, „die Probleme der strukturellen Eingliederung von Einwanderern sichtbar.“²⁵ Die kompensatorischen Maßnahmen, die man bis dahin ergriffen hatte, waren nicht so wirkungsvoll wie erhofft. Zudem wurden die Kinder durch die einseitige Zurückführung auftretender Probleme auf diese Gruppe und durch die Separation in Sprachlernklassen u. Ä. eher weiter ausgegrenzt als besser integriert. Weiterhin wurden auch in anderen Bereichen „der Assimilationsansatz und das damit verbundene monokulturelle Gesellschaftsmodell kritisiert (vgl. Diehm/Radtke 1999).“²⁶ So wurde 1980 die sogenannte Defizithypothese, die diese Schüler als benachteiligt und hilfsbedürftig behandelte und damit stigmatisierte, scharf angegriffen.

Ihr wurde die Differenzhypothese entgegengestellt, die betont, dass sich nicht die ausländischen Schüler einseitig anpassen müssten, sondern dass alle Schüler und Schülerinnen lernen sollten, mit Pluralität in Schule und Gesellschaft umzugehen. Weiterhin müsse auch die gesellschaftliche Situation der ‚Fremden‘ beachtet werden, die oft die Ursache von Problemen darstelle. Man erkannte an, dass „kulturelle und sprachliche Vielfalt in modernen Gesellschaften Normalität ist und [...] die Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation eine ‚Schlüsselqualifikation‘ für alle Kinder und Jugendlichen“²⁷. Damit begann die „interkulturelle Erziehung“,

die alle Schüler befähigen will, sich und ihre Umwelt kritisch wahrzunehmen. Durch diese Reflexion sollen sie in die Lage versetzt werden, sich für das Fremde zu öffnen, um sich so in interkulturellen Situationen angemessen verhalten zu können. Zum anderen sollen sie auch lernen, gesellschaftlich-politische Probleme als solche zu erkennen, um auch diese entsprechend modifizieren zu können.²⁸

²⁵ Herzog/Makarova 2007, 262

²⁶ Herzog/Makarova 2007, 262

²⁷ Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). *Sichtwechsel – Wege zur interkulturellen Schule – ein Handbuch*. Hannover, 2000. S. 22

²⁸ Reviere, Ulrike. *Ansätze und Ziele interkulturellen Lernens in der Schule: ein Leitfaden für die Sekundarstufe*. Frankfurt am Main, 1998. S. 24. Die Informationen des vorhergehenden Absatzes sind ebenfalls dieser Arbeit entnommen (vgl. S. 13-25).

Es wird also nicht nur gefragt, welche Probleme die Minderheit hat (oder macht), sondern auch, welche Schwierigkeiten die Mehrheit mit dem ‚Fremden‘ hat (und macht). Zielgruppe des pädagogischen Ansatzes waren nun also alle Schüler. Der Leitgedanke war Differenz statt Defizit und als Ursache für Probleme wurde nicht das Individuum, sondern wurden strukturelle Gegebenheiten identifiziert.

Im Zusammenhang mit der größeren Betonung der Differenz, also des Verschiedenseins statt des Abweichens von einer Norm, wurden auch kulturelle Unterschiede anders bewertet. Dies gilt besonders für Ansätze der ‚antirassistischen Erziehung‘, die aber weniger in der Schule als vielmehr in der Jugendarbeit eine Rolle spielt. Der sich dabei teilweise durchsetzende Kulturrelativismus verlangt, alle Kulturen zunächst einmal als gleichwertig anzuerkennen. Ihm gegenüber steht der Universalismus, der Kultur als etwas allen Menschen Gemeinsames sieht, das nur unterschiedlich ausgeprägt ist: „Der (interkulturellen) Erziehung wird aufgetragen, zur Überwindung der Eingebundenheit in partikuläre Kulturen beizutragen.“²⁹ Wieder andere Ansätze warnen vor dem Kulturbegriff allgemein, da sie die eigentlichen Ursachen bei sozialstrukturellen Problemen sehen und befürchten, dass ‚Kulturalisierung‘ davon ablenke.³⁰ Die Auffassungen stehen sich bis heute gegenüber.

Im Jahre 2005 stellte Krüger-Potratz jedoch auch fest, dass inzwischen in bestimmten Punkten weitgehend Konsens herrschte, und zwar unter anderem darin, dass...

- interkulturelle Bildung und Erziehung sich an alle richte (und zwar nicht nur an alle Schüler, sondern auch an alle Erwachsenen)
- sie eine Schlüsselqualifikation für jeden Einzelnen und eine gesellschaftliche Querschnittaufgabe sei
- sie Teil allgemeiner Bildung sei und auf Veränderung von Deutungsmuster, Einstellungen und Haltungen ziele.
- Sie außerdem auf eine Veränderung ausgrenzender und diskriminierender Strukturen im Bildungswesen ziele, unter anderem der Idee von sprachlicher und kultureller Homogenität als Normalfall.

²⁹ Herzog/Makarova 2007, 268

³⁰ Vgl. ebd., 267

- die Schule eine Bildung initiere, die danach fortgesetzt werden müsse und in einer adäquaten Politik Unterstützung und Weiterführung erfahren müsse³¹

Mit der Auffassung interkultureller Bildung als Querschnittsaufgabe hat sich die interkulturelle Bildung soweit durchgesetzt, dass Qualitätsstandards und Leitfäden zur interkulturellen Schulentwicklung aufgestellt werden, die überwiegend strukturelle Indikatoren enthalten. (Eine aktuelle Veröffentlichung hierzu ist *Interkulturelle Schulentwicklung- Ein Leitfaden für Schulleitungen* von Cornelsen aus dem Jahre 2013.)

Umgekehrt aber wird die Existenzberechtigung der interkulturellen Pädagogik als gesonderter Fachbereich auch gerade durch den Perspektivwechsel dahin, dass Interkulturalität in allen Bereichen mitgedacht und berücksichtigt werden sollte, immer fraglicher. Schon im Jahre 2002 fordern Krüger-Potratz/Lutz, dass die „Erziehungswissenschaft insgesamt die Komplexität ihres Gegenstandsfeldes mit der ihm eigenen Widersprüchlichkeit und Brüchigkeit theoretisch zu fassen“³² versucht und sich auf diese Weise entscheide „welcher spezieller Fachrichtungen es überhaupt noch bedarf“³³. Es müsse ein Instrumentarium herausgebildet werden,

das es erlaubt, der individuellen wie kollektiven unterschiedlichen Verschiedenheit von Menschen und ihren Lebensformen und somit der Komplexität der Disziplin gerecht zu werden.³⁴

Sie kritisieren, dass die auf bestimmte Differenzmerkmale spezialisierten Fachrichtungen (neben der interkulturellen wäre dies zum Beispiel auch die Geschlechterforschung) „der jeweils eigenen Leitdifferenz Priorität einräumen und somit ihrerseits Gefahr laufen, diese isoliert zu betrachten und sich auf diese Weise selbst zu isolieren“³⁵.

Tatsächlich ist es gar nicht erklärtes Ziel interkultureller Pädagogik, ihre Überlegungen in die Gesamtheit bestehender schulischer Bildungsinhalte und –methoden einzuflechten, sondern manche Ansätze stellen ihnen ihre Ideen sogar eher entgegen.³⁶ So muss die interkulturelle

³¹ Krüger-Potratz 2005, 31

³² Krüger-Potratz/ Lutz 2002, 85

³³ Ebd.

³⁴ Ebd.

³⁵ Ebd., 88

³⁶ vgl. Reviere, 1998 und Lischke, 1996.

Pädagogik eher noch dafür kritisiert werden, dass sie teilweise zur Schaffung eines für die Schüler wahrnehmbaren Widerspruchs in schulischer Bildung beiträgt, der die Glaubwürdigkeit der schulisch vermittelten Wertorientierung mindert: Insbesondere die schulische Funktion der Enkulturation wird in den interkulturellen Ansätzen entweder außer Acht gelassen, problematisiert oder sogar verurteilt, so dass bisher ausgerechnet die Vertreter einer interkulturellen Pädagogik dazu beigetragen haben, dass der Bildungsauftrag zunehmend zum Spagat, wenn nicht zur Zerreißprobe schulischen Selbstverständnisses wurde. Konzepte interkultureller Erziehung mit dem Ziel der Vermittlung von gesellschaftlichen Werten wie Gewaltverzicht und Toleranz wirken den eigenen Zielen kontraproduktiv entgegen, wenn sie die interkulturelle Erziehung gegen die Vermittlung ‚eigener Kultur‘ ausspielen oder die Kritik einer ‚monokulturellen‘ Perspektive allzu plakativ auf ihre Fahnen schreiben. Denn auch hier wird oft nicht hinreichend definiert, was mit eigener Kultur gemeint ist, was genau also verändert oder gestrichen werden soll. Die pauschale Forderung nach einer „multikulturellen Perspektive“³⁷ suggeriert, dass deutsche Geschichte und Hochkultur, die natürlich eine Relevanz für die Gegenwart und das kulturelle Leben dieses Landes haben, keine besondere Berücksichtigung mehr finden dürfen. Lehrkräfte aber sehen sich und Schüler überfordert bzw. reagieren ablehnend, wenn sie den Eindruck bekommen, das Eigene leugnen zu müssen und eine multikulturelle Perspektive einnehmen zu müssen, für die sie nach eigener Wahrnehmung gar nicht befähigt sind, da sie mit anderen Kulturen nicht genügend vertraut sind.

Die sogenannte ‚diversity education‘ kommt den Forderungen von Potratz-Krüger/ Lutz entgegen. Sie ist nicht der interkulturellen Pädagogik zuzurechnen, sondern ordnet diese in den größeren Zusammenhang des Umgangs mit verschiedensten Minoritäten ein. Ihre Wurzeln werden entsprechend auf die amerikanische Bürgerrechtsbewegung der 60er Jahre zurückgeführt, direkter aber ist sie abzuleiten aus dem ‚diversity management‘ für Unternehmen. Weil dieser Ansatz aktuell großen Einfluss z. B. auf Leitfäden interkultureller Schulentwicklung hat und auch in der Wissenschaft umfassend rezipiert wird, soll er an dieser Stelle ebenfalls erläutert werden. An Attraktivität für die Praxis gewinnt diversity education in Deutschland sicherlich vor allem durch die Anforderungen der Inklusion, der sich die Schulen angesichts der Auflösung der Förderschulen gegenübersehen. Diversity education, die Diversität mit

³⁷ Vgl. Lischke, 1996, 66

eingängigen ‚diversity wheels‘ wie dem dargestellten erfasst³⁸, geht von Kultur als einer von vielen möglichen Dimensionen der Verschiedenheit aus. Allen Eigenarten der Kinder (und anderer Akteure) müsse zwar zunächst besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, um zu erkennen, worin Barrieren bestehen und wo man also ansetzen muss, um sie abzubauen und Teilhabe zu fördern. Dann jedoch wird Vielfalt jeglicher Art als Ressource betrachtet, Stigmatisierung soll also verhindert werden. Statt jede einzelne Form der Unterschiedlichkeit



Abbildung 2 Diversity Wheel

(auch Gender, Alter, Behinderungen...) isoliert ‚bewältigen‘ zu wollen, wird vielmehr ganz allgemein gefragt, wie die Einzelnen sich in ihrer Eigenart an der Gestaltung des sozialen Zusammenlebens beteiligen können.

Dieser Ansatz löst die Fronten um Mono- oder Multikultur, um Eingliederung oder Zusammenwachsen also schlicht dadurch, dass er von einer jeweils individuellen Schulkultur ausgeht, die von allen gemeinsam entwickelt und gestaltet wird.

Dabei werden drei Ebenen der strukturellen Entwicklung unterschieden. Die Schule als Institution (Institutionsentwicklung), die Auswahl und Qualifikation des Personals (Personalentwicklung) und der Unterricht (Unterrichtsentwicklung). Hier wird also nicht nur bei der interkulturellen Kompetenz der einzelnen Kinder durch bestimmte Unterrichtsinhalte oder –methoden angesetzt, sondern es wird vor allem strukturell gedacht.

³⁸ Abb. 2 aus: John Hopkins University & Medicine. Diversity Leadership Council. „Diversity Wheel.“ (19.10.2014)

Um zu verdeutlichen, wie dieser Ansatz aufgegriffen wird und was also gegenwärtig in der Praxis ankommt, sei der in England viel benutzte Index für Inklusion³⁹ als Beispiel genannt, auch wenn er ursprünglich von der Politik in Auftrag gegeben wurde. Der Begriff „interkultureller“ Bildung oder Erziehung wird dort völlig vermieden. Schlüsselbegriffe sind Inklusion, Barrieren für Lernen und Teilhabe, Ressourcen für die Unterstützung von Lernen und Teilhabe sowie Unterstützung von Vielfalt. Bereits daran wird deutlich, dass alle Kinder gleichermaßen angesprochen werden. Es wird bezüglich der Kinder, die vormals „sonderpädagogisch“ gefördert wurden, ein soziales statt medizinisches Modell von Lernschwierigkeiten und Behinderungen verfolgt, so dass sie mit Kindern anderer kultureller Herkunft gemeinsam haben, dass ihre Hindernisse des Lernens in der Situation liegen oder durch Interaktion entstehen.

Es geht insgesamt darum „Schulen zu unterstützenden und anregenden Orten für alle zu machen, intern Gemeinschaften zu bilden, die zu Leistungen anspornen und diese auch zu feiern, zudem Gemeinschaften nach außen zu bilden, indem man mit anderen Einrichtungen zusammenarbeitet und so vor allem Bildungsmöglichkeiten und soziale Bedingungen im Umfeld verbessert.“ Ziel sei „inklusive Kulturen zu schaffen, inklusive Strukturen zu etablieren und inklusive Praktiken zu entwickeln“.⁴⁰

Unter der Schaffung einer „inkluisiven Kultur“ verstehen die Verfasser Fragen der Wahrnehmung und Einstellung, sie schreiben auch, die Schulgemeinschaft solle eine gemeinsame Philosophie der Inklusion haben. Allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft soll die gleiche Wertschätzung entgegen gebracht werden, jeder soll respektvoll und partnerschaftlich als Mensch betrachtet werden, man hilft sich gegenseitig. Unterschiede werden als Chancen für das gemeinsame Lernen und als Probleme betrachtet, die es zu überwinden gilt, es besteht Vertrauen in die Entwicklungskräfte aller Beteiligten und der Wunsch, niemanden je zu beschämen. Betont wird die gemeinschafts- und wertebildende sowie leistungssteigernde Funktion von Schule. Alle Kinder beteiligen sich an Aktivitäten außerhalb der Klasse und es werden hohe Erwartungen an sie gestellt.

Schüler werden ausdrücklich als ganze Person betrachtet, Inklusion also nicht nur auf einen Aspekt der Person bezogen wie z. B. auf eine Beeinträchtigung oder auf Deutsch als Fremdsprache. Kinder, die sich in einer Hinsicht unterscheiden, können in anderer auch viel

³⁹ Vaughan, Mark (Hrsg.) *Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*.

Entwickelt von Tony Booth und Mel Ainscow. Centre for Studies on Inclusive Education (UK), 2002. Deutsche Bearbeitung von Ines Boban und Andreas Hinz. Halle-Wittenberg, 2003.

⁴⁰ Vaughan 2002, 14.

gemeinsam haben mit Mitschülern. Gemeinsam finden alle heraus, welche Ressourcen in den jeweils Beteiligten liegen – in Schülern, Eltern, Kollegen und örtlichen Gemeinden.

„Inklusive Strukturen“ verankern bedeute Inklusivität als Bezugsrahmen zu etablieren für alle „inkluisiven Praktiken“, die eine Steigerung der Teilhabe aller Schüler an Kultur, Unterricht und Gemeinschaft der Schule und eine Verringerung des Aussonderungsdrucks z. B. durch Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe fördern – dies z. B. durch Projekte, die Barrieren überwinden und Veränderungen bewirken, die auf Vielfalt eingehen. Möglichkeiten, Barrieren im Unterricht abzubauen, werden z. B. in Binnendifferenzierung und im Mit- und Voneinander Lernen (kooperatives Lernen) gesehen. Unterschiedlichkeit soll hier genutzt werden, die Planung soll im Team (um alle Kompetenzen zu nutzen und sich gegenseitig zu helfen) und auf Vielfalt hin geschehen, Schüler sollen Subjekte ihres eigenen Lernens sein.

Außerhalb des Unterrichts soll vor allem institutionelle Diskriminierung abgebaut werden, sollen Fortbildungsangebote für Mitarbeiter gemacht werden, die ihnen helfen, auf Vielfalt einzugehen, sollen Mobbing und Gewalt abgebaut werden und sollen Maßnahmen vor allem koordiniert und Ressourcen „gerecht“ verteilt werden.

Zur Annäherung an das Thema innerhalb einer Schule werden Fragen angeboten, die die Schulgemeinschaft sich stellen möge. Sie beziehen sich darauf, wer auf welche Art von Barrieren für Lernen und Teilhabe in der Schule trifft, was dabei helfen kann, sie zu überwinden und welche Ressourcen nutzbar sind bzw. mobilisiert werden können, um beides zu unterstützen. Zur differenzierten Selbstevaluation werden Indikatoren angeboten, die die bereits erläuterten Aspekte enthalten.

In Deutschland gibt es Anklänge an den Diversityansatz z. B. in Annedore Prengels Buch „Pädagogik der Vielfalt“, in dem diese die Gemeinsamkeiten der Auseinandersetzung um Gender, um Kultur/ Migration und die um die Sonderpädagogik hervorhebt und als Kernpunkt die Frage nach dem Umgang mit Differenzen im Allgemeinen identifiziert.⁴¹(Sie ist dabei differenzorientierter als der englische Ansatz, der die Gemeinsamkeiten betont.)

Die Reaktionen sind sehr geteilt. Diversity education enthält eine umfassende Zielformulierung für institutionelles Handeln. Es beschreibt den erwünschten Idealzustand von gemeinsamem, respekt- und vertrauensvollem zielgerichtetem und möglichst effektivem Handeln von Individuen innerhalb einer demokratischen Institution. Aus Perspektive von Krüger-Potratz/ Lutz

⁴¹ Vgl. Krüger-Potratz 2005, 149

könnte man sagen, er beschreibt die notwendige Grundhaltung an der Schnittstelle („crossroads“) aller Spezialisierungen, die Wissenschaft und Praxis für die vorhandene Komplexität öffnet, ohne eine Differenzlinie zu priorisieren.

Aber kann sie sie ersetzen? Der Ansatz bietet zum Beispiel keine Antworten darauf, auf welche Weise das Vertrauen, die Wertschätzung und der Respekt zu erreichen sind, wenn sie fehlen, oder wie die Gemeinschafts- und Wertebildung in der Schule erfolgreich sein kann, wenn sie familiären Vorstellungen entgegensteht. Er betrachtet ausschließlich Individuen innerhalb einer Institutionen, aber führt die Betrachtung von Kultur als individuelle Eigenart und das Ausblenden außerschulischer Machtstrukturen und Kulturen auf den richtigen Pfad? Wie genau ist eine inklusive Schulkultur gestaltet bzw. in wie weit kann sie tatsächlich vollkommen inklusiv und frei von sozialen oder kulturellen Barrieren sein? Es wird zu klären sein, wie sachgerecht und zielführend es ist, Kultur derart „gleichzuschalten“ mit anderen Faktoren wie Geschlecht und Behinderungen. Kann man mit allen wirklich ähnlich verfahren? Ist eine derart pragmatische wie schlichte Forderung nach „Abbau von Barrieren“ von der Schule als Institution, die schon in ihren Strukturen gesellschaftliche Machtstrukturen widerspiegelt, im kulturellen Bereich überhaupt in ausreichendem Umfang leistbar? Müsste sie sich, um hier völlig barrierefrei zu sein, nicht noch viel grundsätzlicher selbst hinterfragen?

Offensichtlich gibt es z. B. bei Behinderungen keine Vorbehalte, sich zu informieren und damit bewusst umzugehen, und Fortbildungen zu speziellen Behinderungen oder zu speziellen Bedürfnissen von Jungen und Mädchen sind sicherlich im schulischen Alltag unmittelbar umsetzbar und wichtig. Hinsichtlich des Umgangs mit kultureller Diversität aber gibt es, wie oben beschrieben, mehr Probleme und sie sind anders gelagert, sie liegen anscheinend nicht einfach in der „Besonderheit“ der Individuen als solcher. So sehr die in diesem Ansatz formulierten Ziele auch in die richtige Richtung weisen und eine Basis bieten, so wird doch zu überprüfen sein, ob Diversity Education eine Spezialisierung auf Interkulturalität ersetzt und inwieweit sie bezüglich dieses Bereichs überhaupt umsetzbar ist.

1.2.2 Zentrale Begriffe

In den Diskursen innerhalb der interkulturellen Pädagogik spielt die Bestimmung zentraler Begriffe ihres Gegenstands immer wieder eine wichtige Rolle. Herzog/Makarova kritisieren die Disziplin deshalb schon einleitend: „Ihre Begrifflichkeit ist daher oft unpräzise und instabil.“⁴²

⁴² Herzog/Makarova 2007, 261

Auch Gogolin/ Krüger-Potratz sehen die Unbestimmtheit, begründen bzw. verteidigen sie aber mit der Nähe der Pädagogik und ihrer Fachbegriffe zum alltäglichen Sprachgebrauch⁴³ und damit, dass Fachwortschätze sich grundsätzlich immer durch die fachwissenschaftliche Diskussion verändern⁴⁴.

Dies gilt sogar für das Adjektiv ‚interkulturell‘ (Herzog/ Makarova: „Wenig Klarheit besteht bezüglich des Begriffs der Interkulturalität“⁴⁵), obwohl die Fachwissenschaft sich nach ihm benennt. Den interkulturellen Ansätzen innerhalb der gleichnamigen Pädagogik ist zwar der oben zitierte Konsens über ihren Forschungsgegenstand gemeinsam. Was aber die Bedeutung des Wortes selbst angeht, so schlussfolgern Gogolin/ Krüger-Potratz nach Erläuterungen zur Vielfalt seiner Verwendung noch immer:

Mit dem Begriff ‚interkulturell‘ ist also zunächst Unübersichtlichkeit verbunden, und es erfordert einige Erfahrung und Sorgfalt, das jeweils genau Gemeinte identifizieren zu können.⁴⁶

Was im wissenschaftlichen deutschen und französischen Gebrauch lediglich gesichert scheint, ist, dass ‚interkulturell‘ eher wechselseitige Beziehungen bezeichnet, während ‚multikulturell‘ eher „zur Beschreibung des Faktums kultureller und sprachlicher, ethnischer und nationaler Heterogenität in der Gesellschaft oder in der Schule benutzt wird.“⁴⁷

Als Methode der Verständnisklärung schlagen sie vor, jeweils die Funktion herauszufiltern, die mit dem Kernbegriff ‚Kultur‘ verbunden wird.⁴⁸

Bezüglich des Kulturbegriffs scheint Konsens zu herrschen, dass Kultur aus Ideen und Werten bestehe, die sich bestimmten Gruppen zuordnen lassen und die den Individuen Halt und Orientierung geben.⁴⁹ Erste Ansätze, deren Ziel Assimilation ist, haben eher einen statischen Kulturbegriff, denn man stellt sich vor, dass Neuankömmlinge an etwas Bestehendem teilhaben, sie lernen Kultur wie ein Handwerk. Außerdem erscheint das Individuum von seiner Kultur

⁴³ Vgl. Gogolin/ Krüger-Potratz 2010, 109

⁴⁴ Vgl. Krüger-Potratz 2005, 179

⁴⁵ Herzog/ Makarova 2007, 267

⁴⁶ Gogolin/ Krüger-Potratz 2010, 114

⁴⁷ Ebd.

⁴⁸ Vgl. ebd.

⁴⁹ Vgl. Herzog/ Makarova 2007, 266

determiniert, es gehört ihr zwangsläufig an. Wie oben bereits erläutert, finden Kulturrelativisten, alle Kulturen (ebenfalls statisch und deterministisch konzeptionalisiert) sollten gleichberechtigt anerkannt werden, Universalisten wollen Kulturgebundenheit überwinden (statisch, aber nicht deterministisch) und wieder andere warnen davor, überhaupt von Kultur zu sprechen, da es von den eigentlichen Problemen ablenke. Krüger-Potratz bezeichnet die Fragen, was Kultur sei und wie Kulturzentrismus einerseits und Kulturalisierung des Anderen andererseits überwunden werden können, entsprechend als Hauptprobleme in der Forschung zu interkulturellem Lernen⁵⁰.

Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz sind ebenfalls nur in Grundzügen definiert. Herzog/ Makarova stellen fest: „Die Befähigung zu interkultureller Kommunikation kann als interkulturelle Kompetenz bezeichnet werden.“⁵¹ Meistens (!) sei eine Erweiterung der allgemeinen psychosozialen Fähigkeiten für eine adäquate und erfolgreiche Meisterung von Interaktionen in multikulturellen Kontexten damit bezeichnet.⁵² Damit aber endet der Konsens.

Keine eindeutige Meinung liefert die Fachdiskussion im Hinblick auf die Frage, ob es sich dabei um ein Gefüge spezifischer Einzelkompetenzen oder eine homogene Schlüsselkompetenz handelt. Nach einem Vorschlag von Mecheril (2002) sollen bei der interkulturellen Kompetenz nicht spezifische Kenntnisse über einzelne Kulturen im Vordergrund stehen, sondern der reflexive Umgang mit Kultur generell.⁵³

Es wird also wieder zurückverwiesen auf einen ebenfalls umstrittenen Begriff. Auch hier gibt es, wie Herzog/Makarova weiter ausführen, Stimmen, die den Begriff vollständig ablehnen, da er beobachtbare Verhaltensweisen durch eine angeblich dahinter liegende Kompetenz erkläre, die aber selbst nicht nachweisbar sei. Weiter wird kritisiert, dass es meist die Mehrheitsangehörigen seien, die interkulturelle Kompetenz erwerben sollen, und dass dahingehende Angebote meist zu Kulturalisierungen neigten – Kritikpunkte, die den Begriff an sich eigentlich nicht betreffen.

Zum interkulturellen Lernen – ein Begriff, der hauptsächlich auf Akkulturationsprozesse angewendet wird und nicht notwendig auf den Erwerb interkultureller Kompetenz - werden Stufen- und Sequenzmodelle angeboten, die weiter unten in dieser Arbeit aufgegriffen werden.

⁵⁰ Vgl. Krüger-Potratz 2005, 157

⁵¹ Herzog/ Makarova 2007, 264

⁵² Vgl. ebd.

⁵³ Ebd.

Ebenfalls ein zentraler Begriff ist der der kulturellen Identität. In enger Anlehnung an den Kulturbegriff geht es auch hier um die Diskussion, ob Identität homogen und konsistent ist oder ob sie heterogen und wandelbar ist. Hierbei wird sogar von multiplen Identitäten ausgegangen, wobei eher Identifizierungen gemeint sind. Die Diskussion zielt vor allem darauf ab zu entscheiden, ob ein Einwanderer ‚zwischen zwei Kulturen‘ lebt und dadurch in eine ‚Identitätskrise‘ geraten kann oder ob es eher als Bereicherung zu sehen ist, sich verschiedenen Kontexten zugehörig zu fühlen und aus ihnen zu schöpfen. Nicht immer wird die subjektive Konstruktion kultureller Identität dabei klar getrennt von kultureller Zugehörigkeit oder Teilhabe selbst.⁵⁴

Insgesamt muss festgestellt werden, dass die Fragen, was unter Kultur und interkultureller Kompetenz zu verstehen sei, von der Pädagogik nicht so beantwortet werden, dass man sie in den vielfältigen Kontexten schulischen Handelns (z. B. auch die Interpretation literarischer Werke) gleichermaßen und differenziert anwenden bzw. weitere Überlegungen darauf aufbauen könnte. Vielmehr sind sie meist programmatisch an bestimmte Lösungsansätze für die mangelnde Integration an Schulen und für die Leistungsdefizite der Schüler mit Migrationshintergrund gebunden. Damit sind sie meist normativ und teilweise sogar moralisierend. So wird Kultur beispielsweise unter Rückbezug auf die Antike als einigendes Band europäischer Völker verstanden, wenn es darum geht, den Europagedanken zu fördern⁵⁵. Sie wird in der Ausländerpädagogik überwiegend als Nationalkultur verstanden, an die man die Zuwanderer im Sinne einer Lebensorientierung binden möchte. In begegnungsorientierten interkulturellen Ansätzen, in denen man durch den Dialog mit dem Anderen auch sich selbst erkennen soll, wird Kultur als dynamischer, intern heterogener Ideenbestand einer Gemeinschaft aufgefasst, ihre Grundformen oder Dimensionen als universell.

Kultur soll nicht als (fertiges) Produkt, sondern als Produktion begriffen werden, d. h. als eine Herstellung oder Hervorbringung, die auf aktive Subjekte verweist, die mit- oder gegeneinander soziale Wirklichkeit erzeugen (vg. Herzog 2001).⁵⁶

Wie sie dann aber Orientierung bieten kann, wie bestimmten kulturellen Aspekten mehr Gewicht zukommt als anderen und wieso man überhaupt Anlass haben kann, von kulturellem Wandel zu sprechen, bleibt dabei offen. Da also die pädagogischen Ansätze immer von der angenommenen

⁵⁴ Vgl. Herzog/Makarova 2007, 265

⁵⁵ Vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2010, 115

⁵⁶ Herzog/Makarova 2007

Problemlage bzw. deren Ursache und ihrer angestrebten Lösung her argumentieren, ist es folgerichtig, dass gesellschaftstheoretisch orientierte Ansätze nur noch fragen, wer zu welchen Zwecken den Kulturbegriff wie verwendet⁵⁷ und nicht, was denn unter Kultur eigentlich zu verstehen sei. Dies führt aber noch weiter fort von der wichtigen Aufgabe, differenzierte und schlüssige Konzepte anzubieten, auf die sowohl im Umgang miteinander als auch in Bezug auf Unterrichtsinhalte gebaut werden kann.

1.2.3 Offene Fragen

Auch in der Erziehungswissenschaft gibt es die Forderung nach umfassenden und differenzierenden Konzepten pädagogischen Handelns, die sich schon aus der Betrachtung schulpraktischer Probleme ergab. Aus diesen entwickelten sich in jüngster Zeit Ansätze, die diesen Anspruch zwar grundsätzlich erfüllen, dabei jedoch nicht näher auf Spezifika einzelner Differenzlinien eingehen. Geklärt werden muss,

- ob diese Ansätze hinsichtlich kultureller Differenz ergänzt werden müssen oder ihre Ansprüche hinsichtlich kultureller Differenzen vielleicht nur eingeschränkt umsetzbar sind.

Es ist also die Frage nach der Notwendigkeit eines interkulturellen Schwerpunkts innerhalb der Erziehungswissenschaft zu untersuchen. Dafür aber muss zunächst – auch diese Anforderung ergab sich aus der Betrachtung von Praxisproblemen ebenso wie aus der Analyse der Forschungsansätze – der Gegenstand der interkulturellen Pädagogik differenzierter, fundierter erschlossen werden.

Aus 1.2. ergeben sich hinsichtlich des Gegenstands der interkulturellen Pädagogik folgende Fragen:

Fragen zum Kulturbegriff

- Was ist ‚Kultur‘? Ist sie z. B. Produkt oder Prozess?
- Kann Kultur als individuelles Merkmal betrachtet werden?
- Wie verhält sich Kultur zu sozialen Strukturen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen?
- Welche Bedeutung hat Kultur für Menschen (inwiefern weist sie über den Menschen hinaus)?
- Welche Gefahren birgt die Verwendung des Kulturbegriffs? (Kulturalisierung...)

⁵⁷ Vg. Ebd, 124

Fragen zu Interkulturalität I

- Was ist ‚Interkulturalität‘?
- Inwieweit kann eine Schulkultur ‚inklusiv‘ sein und damit allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft gleiche Bedingungen bieten?
- Inwiefern kann Interkulturalität Ursache für Leistungsdefizite sein/ welche Barrieren entstehen durch sie?
- Welche Chancen bietet Interkulturalität im schulischen Alltag?
- Was ist ‚interkulturelle Kompetenz‘? Gibt es sie überhaupt als homogene Schlüsselkompetenz oder handelt es sich eher um ein Konglomerat mehrerer Einzelkompetenzen?
- Was lernt man beim ‚interkulturellen Lernen‘?
- Was ist ‚kulturelle Identität‘ und wie hat man sich Identität im Allgemeinen vorzustellen?

Tabelle 1 Offene Fragen zu den Gegenständen der interkulturellen Pädagogik

Ein schlüssiger Kulturbegriff ist offenbar die Basis für alles Weitere. Wenn er nicht überzeugt, dann können auch Konzepte, die sich auf Kultur beziehen, nicht tragen. Insbesondere die Frage nach ihrer Verortung in Individuum oder Gruppe sowie die nach dem Verhältnis des Individuums zur Kultur (Stichwort ‚Identität‘) und nach dem Verhältnis von Kultur und sozialen Machtverhältnissen scheinen der Klärung zu bedürfen, um seinen Mehrwert gegen seine Schwächen abwägen zu können. Denn speziell der interkulturellen Fachrichtung werfen Krüger-Potratz/ Lutz außerdem vor, in nahezu allen Ansätzen Machtfragen auszuklammern und damit das Eigene unhinterfragt zu lassen.⁵⁸ Es ist also auch in dieser Arbeit wichtig, zunächst ein **fundiertes Kulturverständnis** anzubieten.

⁵⁸ Vgl. Ebd., 87

1.3 Analyse der gesetzlichen Vorgaben

Für LehrerInnen sollte es nicht nötig sein, verschiedene wissenschaftliche Ansätze miteinander zu vergleichen und für sich zu bewerten, weil an allen Schulen und in allen Fächern dieselben Ansätze vertreten werden sollten und nicht diejenigen, die individuelle Lehrkräfte gerade rezipiert haben und von denen sie individuell überzeugt sind. Besonders an einer einzelnen Schule ist es wesentlich, dass aus einer klaren Haltung heraus der Umgang mit kultureller Verschiedenheit bewusst und gemeinsam gestaltet sowie überzeugend vorgelebt wird statt dass widersprüchliche Signale an die Schüler gehen.

Die gesetzlichen und untergesetzlichen verbindlichen Vorgaben, die zu diesem Zweck von den Kultusministerien erlassen werden, müssten entsprechend klare Handlungsanweisungen mit Erläuterungen geben.

Sind wissenschaftliche Ansätze hier vielleicht so ausgewählt, kombiniert und ergänzt worden, dass bei einer gewissenhaften Berücksichtigung der Vorgaben im Alltag eine klare Orientierung für Unterrichts- und Institutionsentwicklung besteht? Welcher Kulturbegriff wird hier vertreten und welche Lernziele werden hinsichtlich der Forderung nach interkultureller Kompetenz formuliert? Finden sich vielleicht politische Antworten auf oben formulierte Fragen? Oder tragen die Vorgaben vielmehr zur Verwirrung an den Schulen bei, weil auch sie unklar und widersprüchlich sind?

Nach einer einleitenden Darstellung alltäglicher Probleme und der Analyse wissenschaftlicher Lösungsansätze darf ein Blick auf die bildungspolitische Ebene nicht fehlen, um ein vollständiges Bild vom Stand des Umgangs mit kultureller Vielfalt an Schulen zu gewinnen.

Neumann und Reuter haben die Lehrpläne der Bundesländer Bayern und Berlin unter Betrachtung bestimmter Fragestellungen daraufhin untersucht, „ob und in welcher Form neuere Lehrpläne für das Aufgabengebiet interkulturelle Bildung kompetenzorientierte Standards enthalten.“⁵⁹ Sie kommen zu dem Schluss, dass in Bayern „die interkulturelle Perspektive im Lehrplanentwurf der Hauptschule gegenüber der Fassung von 1997 zurückgenommen wurde“⁶⁰

⁵⁹ Neumann, Ursula/ Lutz Rainer Reuter. „Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen – neuere Entwicklungen.“

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 6. Frankfurt am Main, 2004. S. 803

⁶⁰ Neumann/ Reuter 2004, 810

und interkulturelle Aspekte in Berliner Lehrplänen „in widersprüchlicher Weise berücksichtigt werden“⁶¹:

Die Texte benennen in der Regel Ziele interkultureller Pädagogik, aber die Struktur des Wissenserwerbs und des Aufbaus von Handlungskompetenz in unterschiedlichen Situationen wird nur unspezifisch erfasst – wenn etwa von der Begegnung mit dem Anderen eine Klärung des eigenen Standpunkts erwartet wird. Die angestrebten Ergebnisse schließlich sind in der Regel nicht formuliert.⁶²

Als hoffnungsvollen Ausblick und Forschungsauftrag formulieren sie immerhin:

Wenn Rahmenpläne zur interkulturellen Erziehung einem Kompetenzmodell folgen, entwickeln diese offenbar eine dynamische und systematisierende Wirkung für fachbezogene Bildungspläne [...]

Und:

Der schwierige Schritt von der Zielformulierung zur Konkretisierung in Unterrichtsinhalten, -methoden und wissensbasierter Handlungsfähigkeit gelingt dann besser, wenn genauer bestimmt wurde, was unter interkultureller Kompetenz zu verstehen sei.⁶³

Ihr Ergebnis, dass auch in den Vorgaben keine eindeutige Begriffsverwendung stattfindet und dass genauere Hinweise zum Vorgehen bei der Kompetenzförderung zu unspezifisch bleiben, soll in diesem Abschnitt an den bildungspolitischen Vorgaben Niedersachsens überprüft werden. Findet sich hier mehr Klarheit und Orientierung als in Bayern und Berlin? Die Betrachtung der Kerncurricula (Lehrpläne) wird auf die Schulform Gymnasium beschränkt. Der eng gefasste exemplarische Fokus der gesamten Arbeit auf eine Schulform dient vor allem dazu, die Überlegungen möglichst konkret und praxisbezogen zu gestalten: Es wird die Gesamtheit aller Vorgaben Berücksichtigung finden, die für eine konkrete Schule von Bedeutung wären.

Die Auswahl des Gymnasiums begründet sich zum einen in der persönlichen Erfahrung als Lehrkraft an dieser Schulform, zum anderen aber in der besonderen Herausforderung (da sie bei hohem Bildungsniveau gleichzeitig noch am weitesten von einer Anpassung an aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen entfernt ist) und den besonderen Möglichkeiten (Auseinandersetzung der Schüler und Schülerinnen mit bzw. Reflexion von gesellschaftspolitischen, psychologischen und begriffstheoretischen Konzepten insbesondere in

⁶¹ Neumann/ Reuter 2004, 814

⁶² Neumann/ Reuter 2004, 815

⁶³ Neumann/ Reuter 2005, 815

der Oberstufe), die diese Schulform bietet. Von dieser Perspektive aus müsste dann ggf. didaktisch reduziert werden.

Wo die Ergebnisse von Neumann/ Reuter bestätigt werden müssen und Widersprüche bzw. Unklarheiten auftreten, sollen weitere Fragen spezifiziert werden, deren Beantwortung für eine Umsetzung der Förderung in der Schule wesentlich sind.

Da Rahmenpläne von Neumann/ Reuter als hilfreich bezeichnet wurden, Niedersachsen jedoch keinen Rahmenplan für interkulturelle Bildung besitzt, wird ein kurzer Blick auf die existierenden Rahmenpläne den auf niedersächsische Vorgaben ergänzen. Die Frage dazu ist, welche Eigenschaft der Pläne die „systematisierende Wirkung“ erzielt. Lediglich Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern haben etwas Entsprechendes vorzuweisen. Thüringen gab 1999 zwar „Empfehlungen für das fächerübergreifende Thema Erziehung zu Gewaltfreiheit, Toleranz und Frieden“ heraus, diese beschränken sich jedoch vornehmlich auf Sozialkompetenzen und gehen nicht auf die besonderen Charakteristika interkultureller Kontakte ein.

Bevor die eigentlichen Unterrichtsvorgaben analysiert werden, wird noch ein Exkurs auf die gesellschaftspolitische Ebene unternommen: Beim Bereich Interkulturalität nämlich greifen die Kompetenzbereiche zweier Ministerien ineinander. Integration ist Sache des Innenministeriums, das schulische Bildung und Erziehung als eine von mehreren Integrationsmaßnahmen betrachtet. Die konkrete Ausgestaltung der Bildung obliegt den Kultusministerien der Länder, wobei sie sich an nationalen Bildungsstandards und anderen Beschlüssen der länderübergreifenden Kultusministerkonferenzen orientieren.

Da für die Schule als staatliche Institution letztlich Vorgaben aus allen Bereichen bindend sind und da die gesellschaftspolitische Zielsetzung, welcher die schulische Bildung dienen soll, als wichtiger Rahmen für zielgerichtetes und einheitliches Handeln identifiziert wurde, sollten auch diejenigen zentralen Erlasse der Integrationspolitik in die Betrachtung einbezogen werden, die die Schule betreffen. Damit sich individuelle Kompetenz im Umgang mit Interkulturalität auch außerschulisch entwickeln und dann wirklich greifen kann, muss sie schließlich auch gesamtgesellschaftlich auf fruchtbaren Boden fallen. Dafür müssen die bildungs- und integrationspolitischen Ziele übereinstimmen. Wenn hier bereits erste Widersprüche auftreten, wird mangelnde Glaubwürdigkeit, werden ungeschickte Politikeräußerungen und werden fortgesetzte Diskriminierungserfahrungen den Erfolg pädagogischer Bemühungen stark behindern.

1.3.1 Integrationspolitische Vorgaben

1.3.1.1 Ziele

Auf Bundesebene ist das zentrale Dokument zum Umgang mit kultureller Vielfalt der Nationale Integrationsplan⁶⁴. Hier und anderswo scheint inzwischen die Vision von einer demokratischen Gesellschaft integrationspolitischer Konsens zu sein, in der verschiedene Lebensentwürfe miteinander frei konkurrieren dürfen. In der entworfenen Gesellschaft verleugnet das einzelne Individuum seine Wurzeln nicht, ist jedoch bereit, sie zu hinterfragen und darüber hinauszuwachsen. Ungehindert durch Barrieren, die ihm den Zugang zu bestimmten Arbeitsfeldern oder Bildungschancen verwehren würden, entfaltet es letztlich seine Möglichkeiten optimal, indem es von der Vielfalt der sich ihm präsentierenden Lebensentwürfe profitiert.

Man erkennt also notgedrungen längst an, dass Gesellschaft und Kultur nicht statisch sind, sondern in stetigem Wandel. Zugewanderte werden auf dem Papier als selbstverständlicher Teil der Gesellschaft betrachtet, Ziel sei der gleichberechtigte und selbstbestimmte Bürger. Eingeschränkt wird die Selbstbestimmung lediglich hinsichtlich der Werte des Grundgesetzes und der Menschenrechte, diese stünden nicht zur Disposition.

So verhält es sich auch in einem Memorandum der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Marieluise Beck, vom September 2005 mit dem Titel *Integrationspolitik als Gesellschaftspolitik in der Einwanderungsgesellschaft*⁶⁵. Hier ist erklärtes Ziel, mit der „gesellschaftlichen Vielfalt umzugehen und sich aufnahmefähig zu machen“⁶⁶, also noch mehr Migration zulassen zu können. Es wird festgestellt, dass man keine Wahl mehr habe, es gehe nur noch um das Wie der Integration. Zur Durchsetzung einer besseren Integration werden Maßnahmen zur Chancengleichheit (darunter Investition in Bildung „und Entwicklung von sprachlicher, kultureller, sozialer und professioneller Kompetenz jedes Einzelnen“⁶⁷), Rechtsgleichheit, Rechtssicherheit, zur politischen Teilhabe, zum Spracherwerb, zur Förderung

⁶⁴ Presse- und Informationsamt der Bundesregierung – Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.). *Nationaler Integrationsplan – Neue Wege, neue Chancen*. Berlin, 2010.

⁶⁵ vgl. Beck, Marieluise. *Integrationspolitik als Gesellschaftspolitik in der Einwanderungsgesellschaft*. – *Memorandum der Beauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration*. Berlin, 2005. S. 4

⁶⁶ Beck 2005, 3

⁶⁷ Ebd., 5

der Integration vor Ort, Bekämpfung von „Armut- und Ausländerkonzentration“ und zur „Einbürgerung des Islam“ gefordert. Soweit sind die Voraussetzungen zu sinnvollen Maßnahmen geschaffen, die Ziele sind der Situation angemessen, fortschrittlich und konsensfähig.

Die Politik scheint ihre Verantwortung, hinsichtlich der Gestaltung kultureller und ethnischer Vielfalt im Nationalstaat klar Stellung zu beziehen und aktiv zu werden, auf dem Papier erkannt zu haben und dabei in eine konstruktive und zukunftsfähige Richtung zu weisen.

Auch die Schlüsselrolle von Schule wurde in der Integrationspolitik erkannt. In Niedersachsen findet die schulische Vermittlung ‚interkultureller Kompetenz‘ im *Handlungsprogramm Integration*⁶⁸ des Innenministeriums Erwähnung. Hier wird unter Punkt 2.3 „Schule“ ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Förderung interkultureller Kompetenz laut niedersächsischem Schulgesetz Teil der Allgemeinbildung „und wesentliches Bildungs- und Erziehungsziel in allen Schulen und Schulformen“ sei: „In allen Fächern und Bildungsgängen sind interkulturelle Aspekte und Fragestellungen zu berücksichtigen und zu bearbeiten.“⁶⁹ Denn interkulturelle Bildung leiste „einen wesentlichen Beitrag zur Prävention von Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und fundamentalistischen Einstellungen“. Es werden die Fakten zu den Schulabschlüssen aufgeführt und es wird dann festgestellt: „Es ist zugleich ein vordringliches Interesse des Landes, vorhandene Fähigkeiten und Begabungen aller Kinder zu nutzen und auszuschöpfen“. Interkulturelle Bildung wird hier als Zusätzliches zum bisher in Schule Vermittelten verstanden.

Die Existenz des Handlungsprogramms *Integration* zeigt das bereits vorhandene Problembewusstsein der Landesregierung, die einleitend zunächst richtig und selbstkritisch festhält: „Integration ist ein langfristiger und vielschichtiger Prozess, der alle Lebensbereiche einschließt. In der Vergangenheit hat es bei der Integration [...] auch Defizite gegeben“⁷⁰ und weiter: „Integration als Querschnittsaufgabe erfordert Koordinierung und Überwindung von Fragmentierung. Notwendig ist eine ganzheitliche Betrachtung von Integration“⁷¹. Dies lässt sich auch auf die oft beklagte Zusammenarbeit der Ministerien beziehen. So stellte zum Beispiel für

⁶⁸ Nds. Ministerium für Inneres, Sport und Integration. *Handlungsprogramm Integration*. Hannover, 2008.

⁶⁹ Ebd., 21

⁷⁰ Ebd., 7

⁷¹ Ebd., 8

die interkulturelle Öffnung der Landesverwaltung und die Umsetzung der von der Landesregierung unterschriebenen „Charta der Vielfalt“ an Schulen das Innen- dem Kultusministerium (und den anderen Ministerien für ihre jeweiligen) ein Budget zur Umsetzung der Maßnahmen zur Verfügung. Die Maßnahmen werden regelmäßig in einer Arbeitsgruppe aller Ministerien abgestimmt. Integration wird also tatsächlich als Querschnittsaufgabe gesehen.

1.3.1.2 Wege

Da die Integrationspolitik in ihren Zielen den interkulturellen Ansätzen zu folgen scheint, lohnt sich ein genauerer Blick auf die Wege, die eingeschlagen werden sollen. Angeregt von den Perspektiven Neumanns und Reuters⁷² seien

1. die Adressatenorientierung (auf wen zielen die Maßnahmen?) und damit verknüpft auch das durchscheinende Verhältnis des Staates zur dominanten Kultur
2. die Individuums- oder Gesellschaftsorientierung (wird das Individuum in den Vordergrund gestellt oder werden strukturelle Gegebenheiten und verschiedene gesellschaftliche Gruppen berücksichtigt)

analysiert.

Die Frage nach den Adressaten integrativer Maßnahmen ist in den Integrationsplänen eher allgemein gehalten und weitgehend offen gelassen. Zunächst erscheint es, als richte sich die Politik an alle Bürger: Der Nationale Integrationsplan der Bundesregierung⁷³ spricht durchaus die Gesamtbevölkerung an und formuliert als Anforderungen an die ‚Aufnahmegesellschaft‘ „Akzeptanz, Toleranz, zivilgesellschaftliches Engagement und die Bereitschaft, Menschen, die rechtmäßig bei uns leben, ehrlich willkommen zu heißen“ und sogar „Veränderungs- und Verantwortungsbereitschaft“, also die Bereitschaft, auch Eigenes kritisch zu hinterfragen und für Wandel offen zu sein. Die Länder betonen, Integration setze „eine Kultur des gegenseitigen Respekts“ voraus und „die Bereitschaft zum ehrlichen Dialog“, sie sei mehr als ein einseitiger Prozess der Anpassung. Man erkennt an, dass es „auch von den sozialen Bedingungen und Barrieren“ abhängt, ob „Migrantinnen und Migranten ihre Kompetenzen zur Geltung bringen können“. Das Handlungsprogramm Integration formuliert ähnlich:

⁷² Neumann/ Reuter 2004, 806 f.

⁷³ Bundesregierung (Hrsg.). *Der Nationale Integrationsplan – Neue Wege - Neue Chancen*. Berlin, 2007. Die folgenden Zitate sind den Seiten 13-14 entnommen.

Unmittelbarer Adressat der Integrationspolitik ist auch die einheimische Bevölkerung Niedersachsens, die mit ihrer Integrationsbereitschaft ein vom gegenseitigen Verständnis geprägtes gemeinsames Leben fördern soll [...] ⁷⁴

Doch abgesehen davon, dass zu hinterfragen wäre, wer denn ‚einheimisch‘ sei und zur ‚Aufnahmegesellschaft‘ zählt, sind klare Maßnahmen, um deren Integrationsbereitschaft zu fördern, kaum festzustellen.

Fast alle aufgeführten konkreten Maßnahmen zielen auf das „Fördern und Fordern“ der Integrationsbereitschaft und –fähigkeit, auf die Akkulturation der Migranten (Integrationskurse, frühkindliche sprachliche Förderung, Hilfe für Frauen z. B. gegen Zwangsheirat, Altenhilfe, Sportangebote...). Es werden lediglich einige normative Forderungen an die Menschen gestellt:

Von der einheimischen Bevölkerung wird erwartet, dass sie ihren Beitrag dazu leistet, indem sie (...) ihre kulturellen und sozialen Kompetenzen als Bereicherung erkennt sowie Mehrsprachigkeit als Chance begreift und fördert, sich auch im Alltag kulturell öffnet und Chancen der Begegnung mit Migrantinnen und Migranten für sich und die Kinder nutzt (...). ⁷⁵

Die Anforderungen an die interkulturellen Kompetenzen der sogenannten ‚Aufnahmegesellschaft‘ bleiben vage: Was genau bedeutet es in diesem Kontext, jemanden ‚ehrlich willkommen zu heißen‘ oder ‚verantwortungsbereit‘ zu sein oder sich ‚im Alltag zu öffnen‘? Auch wird nicht ausgeführt, worin eigentlich die Chancen der Mehrsprachigkeit ihrer Mitbürger für die Versicherungsangestellte oder den Bauarbeiter bestehen – oder auch nur die Chancen der Begegnung. Wie soll dies vermittelt werden?

Darüber hinaus werden unreflektiert Begriffe benutzt, die bekanntermaßen nicht unproblematisch sind, wie der der Toleranz, die nicht immer positiv ist, sondern auch Macht demonstrieren und sichern kann.

Sowohl auf inhaltlicher als auch auf sprachlicher Ebene lässt sich der Eindruck nicht vermeiden, dass es bezüglich des Verhältnisses von Staat und Dominanzkultur lediglich um Diplomatie geht und nicht um tatsächliche Bemühungen um Neutralität gegenüber verschiedenen Kulturen.

⁷⁴ Niedersächsisches Ministerium für Inneres, Sport und Integration (Hrsg.). *Handlungsprogramm Integration – Maßnahmen zur Förderung der Integration von Migrantinnen und Migranten*. Hannover, 2003. S. 5

⁷⁵ Ebd., 8

Eine kurze Betrachtung deutscher Lebenswirklichkeit unterstützt den Eindruck, dass man den Begriff der ‚Leitkultur‘ zwar diplomatisch meidet, jedoch die Dominanz der abendländisch-christlichen Kultur, die nämlich als konstituierender Bestandteil der nationalen Identität gesehen wird, mehr oder weniger latent unterstützt. Anders als z. B. Frankreich oder die USA, wo die Republik bzw. der demokratische, „freie“ Staat als solcher ein Gegenstand des Stolzes ist, erinnern staatliche Feiertage in Deutschland nicht an Unabhängigkeit, Staatsgründung oder andere positive Ereignisse auf einem selbst erkämpften Weg zu mit Stolz von allen vertretenen Prinzipien. Sondern der dritte Oktober, nicht einmal von allen begrüßt, hat eher einen schmerzlichen Hintergrund und beendete im Grunde lediglich einen selbstverschuldeten Missstand. Alle anderen Feiertage sind religiösen Ursprungs, auch wenn dieser für viele Mitglieder der Mehrheitskultur bereits in den Hintergrund gerückt ist und die Traditionen und Feierlichkeiten säkularisiert sind (so dass sie, dem muss stattgegeben werden, vielfach problemlos von Deutschen anderer Religion übernommen werden). So wird sogar die Bestimmung zum Karfreitag, dass nicht getanzt werden darf, mehrheitlich als überholt und störend empfunden.

In Deutschland bietet sich die Nation als neutraler und alle Gruppen verbindender Gegenstand des Stolzes, der Zusammengehörigkeit und der gemeinsamen Rituale nicht in gleichem Maße an wie in anderen Ländern. Deutschland baute seine nationale Identität aufgrund der erst spät überwundenen Kleinstaatlichkeit auch schon vor dem dunklen Kapitel des Nationalsozialismus in besonderem Maße auf die Kultur, insbesondere die Hochkultur (Kunst, Musik, Literatur) und die christlich-humanistische Bildungstradition. Diese werden durch politische Vorgaben für die Schule (vgl. nds. Schulgesetz weiter unten) befördert.

Auch ist und bleibt die deutsche Sprache als ‚Kulturgut‘ ein zentraler Schlüssel zur Einheit der Nation und zur nationalen Identität des Einzelnen. Die Sprachenpolitik wird sich mit Sicherheit in absehbarer Zeit nicht dahingehend verändern, dass andere Sprachen im öffentlichen Leben gleichberechtigt neben der deutschen anerkannt würden, sondern ihre Nutzung bleibt auf den familiären oder religiösen Zusammenhang beschränkt, lediglich einige Informationsbroschüren werden auch in anderen Sprachen angeboten. In Niedersachsen wird die Politik sprachlicher Assimilation jetzt sogar wieder verstärkt verfolgt.

Dazu steht nicht im Widerspruch, dass die Landesregierung im Kabinettsbeschluss zur interkulturellen Öffnung der Landesverwaltung vom 06.05.2008 im Kontext der Unterzeichnung der „Charta der Vielfalt“ das Thema der interkulturellen Kompetenz zu einem zentralen Anliegen

in Bezug auf die Bediensteten erklärt. Gemeint sind eher die Bediensteten ohne Migrationshintergrund, hier kehrt sich die Adressatengruppe also scheinbar um. Unter Punkt 1 verkündet man die Absicht, „die interkulturelle Kompetenz der Landesbeschäftigten zu intensivieren“⁷⁶ und unter Punkt 2 heißt es: „Die zuständigen Ressorts ergänzen durch geeignete Maßnahmen, erforderlichenfalls durch Änderung der Ausbildungsvorschriften, die Ausbildungsinhalte um die Aufnahme eines Moduls zur Förderung der interkulturellen Kompetenz.“⁷⁷

Die anschließende explizite Bezugnahme auf den Bildungsbereich möchte ich trotz ihrer Länge komplett zitieren, weil sie konkret alle Maßnahmen auflistet, die hier aus der gegebenen Situation Niedersachsens heraus überhaupt kurzfristig möglich sind:

Die Förderung der interkulturellen Kompetenz kommt insbesondere zur Unterstützung der Schulen [...] in Betracht. Vorhandene Ansätze wie bspw. im Bereich der Lehrkräfte sollten intensiviert werden. Die Qualifikationen der Fachberaterinnen und Fachberater für interkulturelle Bildung, die Schulen mit einem hohen Schüleranteil mit Migrationshintergrund unterstützen, und die der herkunftssprachlichen Lehrkräfte können dabei hilfreich sein. Angebote zur Förderung der interkulturellen Kompetenz für Schulleitungen – insbesondere auch zur Unterstützung der Gestaltung von Schulentwicklungsprogrammen – und auch für Schulinspektoren sind hierfür ein Beispiel. Besondere Angebote zur Förderung der interkulturellen Kompetenz sollen von allen Aus- und Fortbildungseinrichtungen des Landes entwickelt werden. Das betrifft [...] die Studienseminare für Lehramtsanwärter.⁷⁸

Im Erlass *Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache* vom 21.07.05 wird die Neuorientierung bei der Arbeit der herkunftssprachlichen Lehrkräfte – ein problematischer Bereich - genauer definiert als zuvor, indem ihre Aufgabe als ‚Integrationsmittler‘ konkretisiert wird. Hier werden Möglichkeiten der Arbeit auch mit einheimischen Schülern eröffnet: So können sie mit einem Teil ihrer Arbeitszeit auch eingesetzt werden für interkulturelle, bilinguale und mehrsprachige Arbeitsgemeinschaften,

⁷⁶ Kabinettsbeschluss zur interkulturellen Öffnung der Landesverwaltung und zur „Charta der Vielfalt“ vom 06.05.2008, Punkt I.1

⁷⁷ Ebd., II

⁷⁸ Ebd., II

für den Paralleleinsatz mit anderen Lehrkräften im Fachunterricht und für fachbezogene und fächerübergreifende Projekte.⁷⁹

Es geht bei der Förderung interkultureller Kompetenz von Staatsbediensteten im Grunde um die Förderung der „Aufnahmefähigkeit“ des Staates, um Konflikt- und Gewaltvermeidung. Eine Gesellschaft, die mit ihrer Kultur eine Anziehungskraft auf Neuankömmlinge ausüben möchte, sollte nicht schon bei der ersten Begegnung (Behörden) feindselig erscheinen, es sollten keine zusätzlichen Hürden für Integrationswillige bestehen, es sollte ihnen im Konfliktfall Gerechtigkeit widerfahren (Justiz) bzw. mit Respekt begegnet werden (Polizei) und es sollen ihnen alles nötige Wissen zugänglich sein (Schule), um sich nahtlos einzugliedern.

Aus der wiederholten Teilnahme an der erwähnten Arbeitsgemeinschaft ‚Charta der Vielfalt‘ aber weiß die Verfasserin, dass es in den einzelnen Ministerien – nicht nur an den Schulen - an Konzepten zur Umsetzung des politischen Willens mangelt: Man hat eine Vorstellung, welches Verhalten und welche Haltung der Bediensteten am Ende stehen soll. Aber man ist sich uneins, wie das Ziel zu erreichen sei und ergreift nur punktuell Maßnahmen, die sich gerade anbieten. Bisherige und öffentlich viel gelobte Kurse zur interkulturellen Sensibilisierung (besonders bei den Polizisten) führten nicht weit genug und halfen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern nicht wie erwartet bei den vorhandenen Alltagsproblemen.

Es wurde auch hier deutlich: Es gibt keine Vorstellung von dem theoretischen Ganzen, auf das man sich eigentlich bezieht. Die Sache an sich ist auch hier (ebenso wie an der Schule) für diejenigen, die sie umsetzen sollen, zu wenig greifbar, um wirklich relevant zu erscheinen, bleibt ‚Kosmetik‘ und als solche für viele Bediensteten eher eine lästige Zeitverschwendung.

Die fehlende theoretische Basis zeigt sich auch im Gebrauch des Kulturbegriffs in dem Nationalen Integrationsplan. Das Themenfeld (6) „Kultur und Integration“ wird eingeleitet mit den Worten:

Kultur ist eine wesentliche Grundlage unseres Zusammenlebens und verbindet Menschen verschiedener Herkunft. Deutschland ist eine europäisch gewachsene und über Jahrhunderte auch durch Migration geprägte Kulturnation. Ohne jahrhundertelange kulturelle Wechselwirkungen über staatliche Grenzen hinweg, ohne

⁷⁹ Niedersächsisches Kultusministerium. „Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache.“ Hannover, 21.07.05 in: Schulverwaltungsblatt 9/2005. S. 475-484.

die stete Aneignung von ursprünglich fremden kulturellen Einflüssen wäre Europa in seiner Vielfalt und seinen gemeinsamen Werten nicht denkbar. [...] Die Realität der Zuwanderungsgesellschaft ist auch eine kulturelle Herausforderung – Dialog ermöglicht Verständigung. [...] Integration beinhaltet die Bejahung kultureller Vielfalt. Erfolgreiche Integration setzt eine Kultur der Toleranz und des Miteinanders voraus [...] ⁸⁰

Dies klingt zunächst sehr progressiv, man betont die Prägung der bestehenden Kultur durch Migration und fördert weitere gegenseitige Beeinflussung. Aus dem Nebeneinander von „kultureller Vielfalt“ und „einer Kultur der Toleranz“ lässt sich darüber hinaus schließen, dass Kulturen in ihrer Vielfalt verschieden große Gruppen umfassen und Menschen verschiedenen Kulturen zugleich angehören können.

Es wird jedoch nicht transparent, warum Kultur Menschen verschiedener Herkunft eigentlich verbindet und was „Kulturnation“ bedeutet. Dies wird erst im Folgenden deutlich. Neben dem weiten Kulturbegriff, der vor allem im zitierten Absatz (und zwar in den Verbindungen „kulturelle Vielfalt“ „kulturelle Integration“, „kulturelle Einflüsse“, „kulturelle Wechselwirkungen“ und „Kultur der Toleranz“) vorkommt und sich offenbar auf Lebensweisen, Normen und Werte von Bevölkerungsgruppen verschiedener Herkunft bezieht, wird hier stellenweise auch ein enger Kulturbegriff als Synonym für ‚Hochkultur‘ angelegt (und zwar in Verbindung mit „Kulturarbeit“, „kultureller Bildung“, „Kulturinstitutionen“, „Kulturstiftung“, „Kultureinrichtung“.) Angesprochen werden in diesem Themenfeld vor allem Bildungs-, Jugend- und Kultureinrichtungen, es geht um die Förderung von Musik, Tanz, bildender Kunst, Darstellendem Spiel, es geht auch um Computerclubs, Museumspädagogik, Leseförderung und Sprachförderung. Eine klare Abgrenzung wird nicht vorgenommen. Durch die Diffusion des Begriffs wird vielmehr suggeriert, dass es Institutionen und Stiftungen gibt, die auf Kultur im weiten Sinne eingehen, was jedoch in der Realität kaum der Fall ist.

Wo von Kulturen im weiteren Sinne die Rede ist, entsteht im Allgemeinen jedenfalls der Eindruck, dass sie ein jeweils abgeschlossenes homogenes Ganzes bilden, das mit anderen solchen Einheiten aufgrund von Unterschieden grundsätzlich unvereinbar ist. Eine Begegnung der Einheiten bzw. ihrer Vertreter wird daher als konfliktträchtige besondere Herausforderung betrachtet, die nur mit entsprechenden Vorkenntnissen bewältigt werden kann.

⁸⁰ Bundesregierung (Hrsg.). *Der Nationale Integrationsplan – Neue Wege - Neue Chancen*. Berlin, 2007. S. 127

Eine Gruppenorientierung hinsichtlich der ergriffenen Maßnahmen ist in keinem Dokument feststellbar. Zur Kontrastierung ist hier der Vergleich mit Großbritannien interessant. Im Bekenntnis dazu, nach Barrierefreiheit zur optimalen Entfaltung individueller Möglichkeiten unabhängig von Herkunft, sozialer Stellung oder Kultur zu streben, hat die deutsche Politik sich von dort zahlreiche Anregungen geholt. Sie unterscheidet sich von der britischen Politik jedoch stark durch das Fehlen der ausdrücklichen Anerkennung und Unterstützung von kulturellen Gruppen. So verfolgt man in Großbritannien, insbesondere um das multikulturelle Birmingham, den Ansatz der „community coherence“, in dem einzelne ethnisch-kulturelle Gruppen zunächst als solche unterstützt werden (auch durch „affirmative action“, wozu wiederum ethnische Zugehörigkeit bei Schulanmeldung etc. erhoben wird), damit sie ihren Mitgliedern sozialen Rückhalt auch für gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Aufstieg bieten können.⁸¹ Im Gegensatz dazu heißt es im niedersächsischen Handlungsprogramm Integration zu den Maßnahmen zur Förderung der Integration von Migrantinnen und Migranten unter den Leitlinien sogar ablehnend:

Migrantinnen und Migranten müssen akzeptieren, dass die Bildung von Parallelgesellschaften für eine erfolgreiche Lebensgestaltung in unserer Gesellschaft kontraproduktiv ist und die Integrationsbereitschaft der einheimischen Bevölkerung negativ beeinflusst.⁸²

Zunächst sind normative Forderungen an die Bevölkerung natürlich ohnehin wenig hilfreich. Hier könnten sie aber sogar als diskriminierend empfunden werden, da die Migranten implizit in gewissem Maße selbst für das Verhalten der ‚Einheimischen‘ ihnen gegenüber verantwortlich gemacht werden. Sie könnten nicht integriert werden, solange sie eigene soziale Netzwerke nicht aufgeben. Wie es kommt, dass diese Netzwerke so große Bedeutung für diese Menschen erlangen und wie sie eventuell auch hilfreich sein könnten, wird nicht gefragt. Es wird stattdessen mit der – eigentlich veralteten – Kulturkontakthypothese argumentiert, wenn z. B. bei der Begründung der Bedeutung von Arbeitsplätzen für die Integration konstatiert wird, sie verschafften soziale Beziehungen und gesellschaftliche Anerkennung. (Die Geschichte vieler Einwanderer, z. B. der Italiener in den 60er Jahren, könnte uns eines Besseren belehren, was Förderung interkultureller Kontakte am Arbeitsplatz angeht.)

⁸¹ Vgl. z. B. www.cohesioninstitute.org.uk, die Verfasserin hatte Gelegenheit, sich vor Ort umfassend zu informieren.

⁸² Niedersächsisches Ministerium für Inneres, Sport und Integration (Hrsg.). *Handlungsprogramm Integration – Maßnahmen zur Förderung der Integration von Migrantinnen und Migranten*. Hannover, 2003. S. 6

Ein weiteres Argument für die Orientierung am Individuum jedoch ist nicht von der Hand zu weisen. Der Nationale Integrationsplan führt aus:

Migrantinnen und Migranten in Deutschland bilden keine homogene Gruppe. Deshalb sind Förderkonzepte gezielt an den Einzelnen, ihren Fähigkeiten, Fertigkeiten und ihrem Integrationsbedarf auszurichten.⁸³

Grundsätzlich ist eine gruppenbezogene Integrationspolitik in Deutschland wahrscheinlich tatsächlich schwer durchführbar, denn es ist richtig, dass die Einwanderung nach Deutschland aus einer größeren Zahl und aus sprachlich sowie kulturell unterschiedlicheren Ländern stattfindet als z. B. in England (hauptsächlich Commonwealth) oder Frankreich (ehemalige Kolonien). Daher fielen bei einer Integrationspolitik, die die größten Minderheiten besonders berücksichtigte, viele durch das Netz. (Auf regionaler Ebene kann es natürlich dennoch vorkommen, dass bestimmte Gruppen besondere Förderung auch durch Subventionen von kulturellen Einrichtungen etc. bekommen. Außerdem erfahren z. B. die Sinti und Roma aufgrund europäischer Vorgaben besondere Beachtung und Förderung.) Dass Gleichberechtigung hierzulande also ausschließlich als Gleichstellung des Individuums im öffentlichen Leben verstanden wird, während Kultur, Religion und Geschichte von Minderheiten Privatangelegenheit bleiben und streng von ihrer öffentlichen Identität als Staatsbürger getrennt werden, ist zunächst einmal eine teilweise nachvollziehbare Tatsache. Eventuell ergeben sich aus der Betrachtung von Kultur in dieser Arbeit Hinweise darauf, ob diese Strategie erfolgversprechend ist. Schließlich kann auch hinterfragt werden, ob die britische Praxis, den Migrationshintergrund bei der Einschulung abzufragen, nicht auch stigmatisiert und die Menschen auf Gruppen festlegt, mit denen sie sich vielleicht gar nicht identifizieren wollen.

Wie genau aber gestaltet sich die Orientierung am Individuum? Aufgrund der Wortwahl der genannten Dokumente liegt der Eindruck nahe, dass Diversität von der Politik lediglich im Sinne wirtschaftlicher Unternehmen, von denen dieser Gedanke auch übernommen wurde, als „Bereicherung“ gesehen wird. Geschätzt wird vor allem, dass Individuen unterschiedliche Lösungsansätze, Erfahrungen und Wissensbestände einbringen, um den „Ideenpool“ für Entwicklungen zu vergrößern. Immer wieder werden verborgene „Begabungsreserven und

⁸³ Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.), 2010. S. 14

Talente“ der Migranten erwähnt, die erkannt und ausgeschöpft werden sollten. Welche der Ideen für nützlich erachtet werden, behält man sich allerdings vor selbst zu entscheiden, und dass Menschen mehr sind als Ressourcen, wird resigniert als Tatsache hingenommen, man müsse „damit umgehen“. Letztendlich entsteht der Eindruck, dass man immer noch einzelne Arbeitskräfte statt Menschen ruft. Der Wert eines Menschen, der aus unterschiedlichsten Gründen keine Begabungen oder Ideen einbringt, bleibt ungeklärt.

Die Botschaften an die kulturellen Minderheiten erscheinen teilweise paradox: Institutionelle Diskriminierung soll erklärtermaßen abgebaut werden, Rechte von Minderheiten gesichert werden, Barrieren abgebaut werden - aber dennoch bleibt, dass der Staat eng mit einer Kultur verknüpft ist und sie somit zwar vielleicht nicht rechtlich und sozial, jedoch kulturell benachteiligt bleiben. Einerseits spricht man von einer diversen Gesellschaft und einer Wertschätzung der Vielfalt, duldet andererseits ihre Lebensweise und ihre Weltanschauung jedoch nur am Rande und als Privatsache. Für die Minderheiten ist diese Situation bedrohlich, womit sie zugleich eine Gefahr für den sozialen Frieden darstellt: Angehörige einer Minderheit sind auf die Toleranz der Mehrheit angewiesen, nicht jedoch umgekehrt, so dass ein Gefühl der Gleichberechtigung nicht aufkommen kann, sondern die Beziehung grundsätzlich auf Ungleichheit beruht, da die Mehrheit schon allein durch die gewährte Toleranz fortwährend ihre Macht demonstriert. Sprache und Kultur der Minderheit können sich unter dem Druck der Mehrheit darüber hinaus auflösen, sofern sie sich nicht strikt abgrenzt, was wiederum besondere Ablehnung provoziert. Für die Gruppe als solcher droht Gefahr also durch die Intoleranz der Mehrheitsgesellschaft ebenso wie von der Gleichgültigkeit und Entfremdung ihrer Mitglieder – und natürlich reagieren die Verantwortung tragenden Gruppenmitglieder darauf.

Aber auch die Mehrheitsbevölkerung ist durch die fehlende Eindeutigkeit nicht beruhigt und glaubt, in einer scheinbar noch offenen Situation ihren bedrohten Status Quo verteidigen zu müssen. Zwar wird eine allgemeine Zielsetzung formuliert, aber klare Begriffsdefinitionen und Handlungsmodelle zur Erreichung des Ziels werden nicht angeboten. Nicht nur handfeste finanzielle und strukturelle Bemühungen werden durch sprachliche Unklarheiten und Widersprüchlichkeiten gehemmt, sondern auch das gesellschaftliche Zusammenwachsen.

Von Gesetzen, Erlassen oder auch Presseerklärungen, die für vielfältige Kontexte anwendbar sein sollen, ist vielleicht nicht mehr als eine allgemeine Richtungsweisung zu erwarten. Der

Interpretationsspielraum und die Unklarheit dienen vielleicht auch dazu, einen allgemeinen Minimalkonsens zunächst einmal abzusichern und von dort aus ein Fortschreiten in der Praxis zu ermöglichen - zum Beispiel in der Schule.

1.3.2 Bildungspolitische Vorgaben

Werden die dargestellten gesellschaftspolitischen Rahmenvorgaben durch schulische konkretisiert? Im Folgenden soll das Augenmerk besonders darauf gerichtet sein, ob interkulturelle Kompetenz oder alternative Lernziele genannt sind und wenn ja, was genau dabei von den Schülern verlangt wird und wie die Vermittlung umgesetzt werden soll.

1.3.2.1 Rahmenvorgaben

Im niedersächsische Schulgesetz sind Begriffe wie ‚interkulturelle Kompetenz‘, ‚interkulturelle Bildung‘, ‚interkulturelle Erziehung‘, ‚Kulturkompetenz‘ o. Ä. nicht zu finden. Es beginnt (anders als Schulgesetze anderer Bundesländer) vielmehr mit einem eindeutigen kulturellen Bekenntnis, das die These kultureller Hegemonie vonseiten des Staates untermauert:

Die Schule soll [...] die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen weiterentwickeln. Erziehung und Unterricht müssen dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und der Niedersächsischen Verfassung entsprechen. Die Schule hat Wertvorstellungen zu vermitteln, die diesen Verfassungen zugrunde liegen.⁸⁴

Eine These der interkulturellen Pädagogik, das nationalkulturelle Interesse der Schule führe zwangsläufig dazu, dass diese im „Widerspruch zu einem progressiven Kulturverständnis im Sinn von Offenheit und Heterogenität“⁸⁵ stehe, scheint sich hier zu bestätigen. Interessant jedoch ist neben dem dehnbaren Begriff „auf der Grundlage“, dass derselbe Paragraph andererseits zu in einer pluralistischen Demokratie und in einer globalisierten Welt wichtigen Haltungen auffordert. Der Anspruch an allgemeinbildende Schulen, allen Schülerinnen und Schülern entsprechende Kompetenzen zu vermitteln, ist also keineswegs neu oder sogar revolutionär, sondern in gewissem Umfang sogar Grundlage des Bildungsverständnisses. So führt §2 des

⁸⁴ Nds. Kultusministerium. *Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG), Fassung vom 3. März 1998, zuletzt geändert durch Artikel 8 und 9 des Haushaltsbegleitungsgesetzes vom 15. Dezember 2005*. Hannover, 2006. §2

⁸⁵ Lischke 1996, 69

niedersächsischen Schulgesetzes⁸⁶ auf den o. g. Absatz folgend sogleich neben anderen auch die folgenden Fähigkeiten als Lernziele auf:

- nach ethischen Grundsätzen zu handeln sowie religiöse und kulturelle Werte zu erkennen und zu achten
- ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, Solidarität und der Toleranz [...] zu gestalten
- den Gedanken der Völkerverständigung, insbesondere die Idee einer gemeinsamen Zukunft der europäischen Völker, zu erfassen und zu unterstützen und mit Menschen anderer Nationen und Kulturkreise zusammenzuleben
- Konflikte vernunftgemäß zu lösen, aber auch Konflikte zu ertragen

Dieser für die Akteure des gegenwärtigen Streits um das Verständnis von Integration vielleicht scheinbare Widerspruch kann meines Erachtens auch so gedeutet werden, dass die hiesige traditionelle Wertebasis bereits konstitutive Elemente enthält, die den angestrebten Haltungen Tür und Tor zumindest weit offen halten und die genutzt werden können. Dabei sind natürlich klärende und konkretisierende Fragen zu stellen wie die nach der Vereinbarkeit der Ziele „Erziehung auf der Grundlage des Christentums“ und „Achtung religiöser und kultureller Werte“ anderer.

Dass die Schulgesetze für einen angemessenen Umgang mit kultureller Differenz grundsätzlich zumindest eine geeignete Grundlage bilden, setzte auch die Kultusminister-Konferenz in ihrer Zielformulierung der Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ am 25.10.1996 voraus, die seit Dezember 2013 in neuer Fassung vorliegt:

Die Achtung der Würde des Menschen und die Wahrung der Grundrechte sind Verfassungsnormen, die in den Schulgesetzen der Länder konkretisiert sind. Der dort formulierte Bildungsauftrag geht davon aus, dass alle Menschen gleichwertig und dass ihre Wertvorstellungen und kulturellen Orientierungen zu achten sind.

Interkulturelle Bildung wird also zunächst in der gewissenhaften Wahrnehmung des allgemeinen Erziehungsauftrags der Schule verwirklicht. Er fordert bei allen Schülerinnen und Schülern die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen,

⁸⁶ Nds. Kultusministerium. *Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG)*, §2 *Bildungsauftrag der Schule*. Fassung vom 3. März 1998, zuletzt geändert durch Artikel 8 und 9 des *Haushaltsbegleitungsgesetzes* vom 15. Dezember 2005. Hannover, 2006.

die dem ethischen Grundsatz der Humanität und den Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung, von Demokratie und Toleranz verpflichtet sind.⁸⁷

Die KMK-Konferenz vertritt hier zum wiederholten Male⁸⁸ die Differenzhypothese (verschiedene Kulturen sind gleichwertig, Differenz wird neutral bzw. als Bereicherung betrachtet) statt die in den Anfängen geltende Defizithypothese (ausländischen Kindern müsse einseitig geholfen werden sich erfolgreich in unsere Gesellschaft zu integrieren), die z. B. noch dem KMK-Beschluss von 1964 zum „Unterricht für Kinder von Ausländern“ zugrunde lag. Sie folgt den neueren Ansätzen der interkulturellen Pädagogik in der Erweiterung der Wirkungsabsicht und der Erweiterung der Zielgruppe auf alle Schüler, auch wenn weiterhin Individuen implizit auf ihre Kulturen festgelegt werden. Dies ist eine wichtige Weichenstellung. Ihre Empfehlung versteht sie als Orientierungsrahmen für die Bundesländer⁸⁹. Die Situation, für deren Bewältigung die Schüler befähigt werden sollen, ist nicht nur die innergesellschaftliche Heterogenität, sondern auch persönliche und berufliche internationale Mobilität⁹⁰. Damit geht sie perspektivisch über manche pädagogische Ansätze hinaus, der Schwerpunkt liegt aber auf der innergesellschaftlichen Heterogenität. Ausdrücklich werden bestehende Verunsicherungen durch „die Verteilung von Gütern, Angst vor sozialer Konkurrenz und dem Verlust der eigenen kulturellen Identität“ als Ausgangslage genannt⁹¹.

Da die Empfehlungen nur einen Rahmen darstellen sollen, haben die Länder jeweils den Auftrag, die Hinweise fachdidaktisch zu konkretisieren, es sind also wiederum keine ganz konkreten Angaben zu erwarten. Aber da die KMK die Ausgangslage ähnlich sieht wie in dieser Arbeit beschrieben und auch die internationale Perspektive einbezieht, erscheint dieses Dokument ein vielversprechender Ausgangspunkt zu sein. Sie enthält Anmerkungen zur Ausgangslage, zu den Zielen, zur Umsetzung, zu Inhalten und zu Didaktik und zu Methodik interkultureller Bildung und Erziehung.

⁸⁷ Kultusministerkonferenz. Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Berlin, 25. 10. 1996. S. 5

⁸⁸ Vgl. auch bereits „Erklärung zu Toleranz und Solidarität“ von 1992

⁸⁹ Kultusministerkonferenz 1996, 5

⁹⁰ Ebd., 3

⁹¹ Ebd., 4

Der Begriff der interkulturellen Kompetenz wird in den Empfehlungen benutzt und als Schlüsselqualifikation bezeichnet, spielt jedoch hinter interkultureller Bildung und Erziehung eine untergeordnete Rolle. Die Lernziele werden zunächst nicht als Bestandteile interkultureller Kompetenz aufgefasst. Stattdessen bleibt der Begriff etwas unklar. So wird geschrieben, Schule können dazu beitragen, dass Minderheiten vor Ausgrenzungen geschützt würden und dass kulturelle Vielfalt als Bereicherung und wünschenswerte Herausforderung empfunden werde.⁹² Direkt darauf folgt der Satzanfang: „Eine so verstandene interkulturelle Kompetenz...“ Daraus lässt sich schließen, dass interkulturelle Kompetenz bedeutet, kulturelle Vielfalt als Bereicherung und wünschenswerte Herausforderung zu empfinden.

An anderer Stelle jedoch wird ein Abschnitt eingeleitet mit den Worten:

Zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen sind Kenntnisse und Einsichten über die identitätsbildenden Traditionslinien und Grundmuster der eigenen wie fremder Kulturen eine notwendige Grundlage.⁹³

Hier wird erstens Wissen nicht als Bestandteil von Kompetenz erachtet und zweitens erscheint ‚Kompetenz‘ im Plural. Ob zwischen der Schlüsselqualifikation einerseits und den im Plural genannten Kompetenzen andererseits unterschieden wird, wird nicht deutlich.

Es kann aber festgehalten werden, dass interkulturelle Kompetenz jedenfalls nicht nur zu unmittelbarer Interaktion befähigen soll, sondern es auch um situationsübergreifende kognitive und affektive Fähigkeiten zum angemessenen Umgang mit kultureller Fremdheit geht.

Bezüglich des Kulturbegriffs ist die Rede von internationaler Jugendkultur und von der kulturellen Komplexität und Pluralität moderner Gesellschaften. Hier scheint ein sehr prozessualer Kulturbegriff vorzuliegen, einzelne Individuen scheinen immer an mehreren Kulturen teilzuhaben und sie mitzugestalten (so auch die Schulkultur). Andererseits aber ist die Rede von „bikulturellen Erfahrungen“ der Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft und von gegenseitiger Beeinflussung der Kulturen, was wiederum auf einen eher statischen und konfliktorientierten Ansatz verweist. An wieder anderen Stellen wird der Begriff durch „Lebensweisen“ und „lebensweltliche Orientierungen“ ersetzt. Konflikte werden als politisch und sozial verstanden, können aber „(auch) kulturell bedingt“⁹⁴ sein. Ein klarer Kulturbegriff ist also nicht zu erkennen.

⁹² Ebd., 6

⁹³ Ebd., 8

⁹⁴ Ebd., 10

Hier eine Übersicht weiterer Aspekte der KMK-Empfehlung zu interkultureller Bildung und Erziehung an der Schule (in Klammern jeweils die Seitenzahl, auf der die entsprechenden Hinweise zu finden sind), welche Rückschlüsse auf das bildungspolitische Verständnis interkultureller Kompetenz und ihrer Vermittlung auf Bundesebene zulassen:

Empfehlung „interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK, 1996)	
Lernziele (5f.)	<ul style="list-style-type: none"> • sich der eigenen kulturellen Sozialisation und Lebenszusammenhänge bewusst werden • über andere Kulturen Kenntnisse erwerben • Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen entwickeln • Anderen kulturellen Lebensformen und –orientierungen begegnen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen und dabei Ängste eingestehen und Spannungen aushalten • Vorurteile gegenüber Fremden und Fremdem wahr- und ernst nehmen • Das Anderssein der anderen respektieren • Den eigenen Standpunkt reflektieren, kritisch prüfen und Verständnis für andere Standpunkte entwickeln • Konsens über gemeinsame Grundlagen für das Zusammenleben in einer Gesellschaft bzw. in einem Staat finden • Konflikte, die aufgrund unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit entstehen, friedlich austragen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beilegen können
Entwicklungsziele (6)	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstvertrauen, stabile Ich-Identität, reflektierte Fremdwahrnehmung, Toleranz, Empfindung kultureller Vielfalt als Bereicherung
Inhaltliche Akzentuierungen (8f.)	<ul style="list-style-type: none"> • Wesentliche Merkmale und Entwicklungen eigener und fremder Kulturen • Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kulturen und ihre gegenseitige Beeinflussung • Menschenrechte in universaler Gültigkeit und die Frage ihrer kulturellen Bedingtheit • Entstehung und Bedeutung von Vorurteilen • Ursachen von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit • Hintergründe und Folgen naturräumlicher, wirtschaftlicher, sozialer und demographischer Ungleichheiten • Ursachen und Wirkungen von Migrationsbewegungen in Gegenwart und Vergangenheit • Internationale Bemühungen zur Regelung religiöser, ethnischer und politischer Konflikte

	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeiten des Zusammenlebens von Minderheiten und Mehrheiten in multikulturellen Gesellschaften.
Methodik/Didaktik (9ff.)	<ul style="list-style-type: none"> • Fächerverbindende Abstimmung und Kooperation, die Bezüge herstellt, Zusammenhänge und Wechselwirkungen bewusst macht. • Projektunterricht, Gemeinschaftsarbeiten • Simulationen, Rollenspiele • Öffnung der Schule, außerschulische Kontakte, persönliche Begegnungen • Nutzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht

Tabelle 2 Zusammenfassung KMK-Empfehlung (1996)

Am Rande ist wiederholt auch von der Erweiterung der eigenen Wahrnehmung, von einer differenzierten Wahrnehmung, reflektierter Klärung, Selbstreflektion, kritischer Beobachtung des eigenen Standpunkts und des eigenen Handelns, Perspektivwechsel und selbstkritischer Begegnung als notwendigen Voraussetzungen die Rede. Sie werden aber nicht zu den Kompetenzen gerechnet. Unter den Lernzielen tauchen sie teilweise wieder auf.

Inwiefern die Lernziele bereits unter anderem Vorzeichen in der Schule angestrebt werden, wird nicht reflektiert, sondern sie werden als neue und zusätzliche Ziele dargestellt. Sie werden als solche nicht einzelnen Inhalten oder Methoden zugeordnet oder zueinander in Beziehung gesetzt, obwohl sie auf kognitiver Ebene sehr eng miteinander verknüpft scheinen.

In anderer Hinsicht stellen sie eine ziemlich bunte Mischung dar. Einen Konsens zu finden bezieht sich auf eine Gruppe, alle anderen eher auf die einzelnen Schüler. Konflikte auszutragen bezieht sich auf das Handeln, andere Ziele sind kognitiv oder affektiv. Dabei geht es um Wissen, um Haltungen und um Reflektion bzw. Kritikfähigkeit.

Einzelne Lernziele sind auch an sich zu hinterfragen. Kann z. B. jemand ständig neugierig sein auf andere Kulturen? Kann man diese Neugier lernen? Was genau bedeutet ‚Perspektivenübernahme‘, wo es doch andererseits niemals vollständig möglich ist, die Wirklichkeit eines anderen zu erfassen und erst recht nicht, wenn dieser aus mir unbekanntem kulturellen und sozialen Zusammenhängen heraus die Welt betrachtet und beurteilt (etwas anderes anzunehmen wäre schließlich ethnozentrisch)? Oder wie weit muss Respekt gehen, bevor er zu Kulturrelativismus wird? Warum wird Empathie bei den interkulturellen Kompetenzen betont, wo sie doch eine Grundlage sozialen Handelns schlechthin darstellt?

Insgesamt scheint die Auflistung der Lernziele noch wenig durchdacht und fundiert. Sie ist eher als Wunschliste zu lesen.

Während die inhaltlichen Aspekte nur Akzentuierungen darstellen sollen (die Beispiele allerdings durchaus zusätzliche Inhalte einführen), erfordern die methodischen Maßnahmen ausdrücklich zusätzliche Bemühungen (die allerdings in das gesamtschulische Konzept eingliedert sein sollen).

Auf jeden Fall wird interkulturelle Bildung und Erziehung als Additivum zu bisherigen Inhalten und Methoden gesehen, zu denen sie jedoch nicht in Beziehung gesetzt wird. Es werden nur einzelne Anregungen für Inhalte gegeben. Eine umfassende Eingliederung wird dadurch erschwert.

Schaffen die Rahmenpläne Hamburgs und Mecklenburg-Vorpommerns Abhilfe, indem sie Lernziele systematischer darstellen und zu interkultureller Kompetenz in Beziehung setzen?

Mecklenburg-Vorpommern legt ein stärkeres Gewicht auf den Kompetenzbegriff als Hamburg, wobei betont wird, dass interkulturelle Kompetenz eine Handlungskompetenz sei, die auf mehreren Teilkompetenzen beruhe (s. Tabelle 3). Es wird versucht, den Begriff der interkulturellen Kompetenz in einem Komponentenmodell (Komponenten sind die Lernziele) näher zu bestimmen, indem man ihn gleichzeitig als den in der Schule bereits zu fördernden fächerübergreifenden Kompetenzen übergeordnet begreift und die Lernziele den untergeordneten altbekannten Kompetenzen zuordnet. Wissen ist hier als Teilbereich von Sachkompetenz nicht Voraussetzung, sondern Komponente von Kompetenz.

Dieses Modell ist ein Schritt zu einer besseren Systematisierung und Einordnung. Es wird allerdings kritisch zu hinterfragen sein, ob es angemessen ist, die interkulturelle Kompetenz als den anderen übergeordnet zu betrachten. Das hieße, dass jede die Teilkompetenzen betreffende Fähigkeiten auch zur interkulturellen Kompetenz beitrüge.

Hamburg unterscheidet zwischen „globalem Lernen“ und „interkultureller Erziehung“ (nicht Bildung!), wobei allerdings einige der Aufgaben globalen Lernens für interkulturelles Lernen ebenso wichtig sind und daher von mir in der folgenden Übersicht mit berücksichtigt werden.

Beide kategorisieren die Lernziele außerdem in drei vergleichbaren Gruppen („Teilkompetenzen“): Rezeption, Kognition und Handlung. In Mecklenburg-Vorpommern sieht man diese drei als Stufen des Kompetenzerwerbs, begreift sie also als aufeinander aufbauend und unterrichtet sie sukzessive, in Hamburg hingegen werden sie parallel jeweils spiralcurricular vertieft. Diese Ideen können als widerstreitende Stufenmodelle des Kompetenzerwerbs begriffen werden und sollten diskutiert werden. Dazu muss die Entwicklung des Kindes bedacht werden

und da Kinder nicht erst jahrelang Wissen erwerben, bevor sie ca. in der 8. Klasse dann langsam zu sozialen Wesen werden, liegt die Präferenz für die Hamburger Strategie hier nahe.

Diejenigen Lernziele für Ende Klasse 10, die in beiden Rahmenplänen Eingang gefunden haben und daher eine Art „Minimalkonsens“ darstellen, fasse ich in einer eigenen Tabelle zusammen, die die verschiedenen Kategorisierungen beider Länder berücksichtigt und sich sehr eng an den Begriffen und Formulierungen der Vorlagen orientiert.

	Sachkompetenz	Selbstkompetenz	Sozialkompetenz	Methodenkompetenz
Wahrnehmen/ Erkennen/ Verständnis	<ul style="list-style-type: none"> - Kenntnisse über die eigenen Lebensbedingungen und die in anderen Kulturen - Begründung gemeinsamer Normen aus unterschiedlichen Traditionen 	<ul style="list-style-type: none"> - Bewusstsein für die eigene Sozialisation, - Kenntnis eigener Stärken - Ausbildung von Selbstwertgefühl - Erkennen, welche Muster der eigenen Kultur das Selbstverständnis ausmachen 	<ul style="list-style-type: none"> - Wahrnehmung von Ähnlichkeiten und Unterschieden - Erkennen von Stereotypen und Vorurteilen 	
Deuten/ Empathie/ Verstehen		<ul style="list-style-type: none"> - Hinterfragen eigener Sichtweisen - Das eigene Handeln im Kontext der Lebensbedingungen, historischen Erfahrungen und Wertvorstellungen sehen - Distanz zu Fremdem abbauen ohne Eigenes aufzugeben 	<ul style="list-style-type: none"> - Wertschätzen kultureller Vielfalt - Neugier für Unbekanntes - Offenheit - Sich in andere einfühlen (Empathie) - Respektieren von Andersartigkeit - Fremdes Handeln im Kontext der Lebensbedingungen, historischen Erfahrungen und Wertvorstellungen sehen 	<ul style="list-style-type: none"> - Fremdes und eigenes Handeln analysieren, - Kulturelle Verhaltensmuster erfassen
Handeln/ Verständigung		<ul style="list-style-type: none"> - Unsicherheit ertragen 	<ul style="list-style-type: none"> - Konsens anstreben 	<ul style="list-style-type: none"> - Konflikte in einer interkulturellen

			Solidarische Verhaltensweisen entwickeln - Mitgestaltung der Verständigungsprozesse - Orientierungs- und Handlungsfähigkeit in Situationen außerhalb des eigenen Sozialgefüges	Begegnung friedlich lösen, - Gemeinsame Perspektiven und Aufgaben erarbeiten
--	--	--	--	---

Tabelle 3 Konglomerat Rahmenpläne

Die Lernziele aus der KMK-Empfehlung werden hier wieder aufgegriffen und teilweise etwas ausdifferenziert. Ihre Zuordnungen zu den vier Kompetenzen ändert jedoch nichts an ihren Überschneidungen, z. B. kann man eigene Vorurteile schlecht erkennen, ohne sie zugleich zu hinterfragen, denn der Begriff des Vorurteils impliziert seine Fragwürdigkeit. Auch kann man ein Bewusstsein eigener Sozialisation kaum haben, ohne Unterschiede zu anderen zu erkennen. Semantische Unschärfen tragen zur Verwirrung bei, z. B. könnte man bei „Begründung gemeinsamer Normen aus unterschiedlichen Traditionen“ annehmen, gemeinsame Normen entstünden nur, wenn unterschiedliche Traditionen aufeinander träfen. Entstehen Normen aus Traditionen? Zugrunde liegende Begriffe („Kultur“) werden nicht definiert und es bleiben Fragen offen (z. B. wie sich der Abbau von Distanz zu Fremdem ohne Aufgabe des Eigenen eigentlich gestaltet).

Dazu kommt, dass die Notwendigkeit der Einbeziehung von Methodenkompetenz durch starke Überschneidungen mit Sozialkompetenz fraglich wird (z. B.: Wie unterscheidet sich das aktive Anstreben von Konsens und die Mitgestaltung von Verständigungsprozessen grundlegend von der friedlichen Lösung interkultureller Konflikte?) und die der Sachkompetenz dadurch, dass sie nur eine der drei aufeinander aufbauenden Kategorien füllt (Erkennen/Wahrnehmen) und somit in Mecklenburg-Vorpommern streng genommen nicht spiralcurricular unterrichtet werden könnte. Wenn aber zwei Dimensionen wegfielen, stellte dies das gesamte Kompetenzmodell in Frage. Die Tabelle lässt jedoch grundsätzlich vermuten, dass sich ein Stufenmodell anbietet, da z. B. Sach- und Selbstkompetenz Grundlagen schaffen, auf die interkulturelles Handeln aufbaut.

Die Vorgaben des KMK-Beschlusses werden in diesen Lernzielen also nicht immer überzeugend systematisiert, aber die Rahmenpläne weisen darauf hin, dass es für die Umsetzung in der Schule wichtig ist zu klären:

- In welchem Verhältnis steht interkulturelle Kompetenz zu anderen Kompetenzen?
- Welche Lernziele können in welchen Fächern und zu welchem Zeitpunkt unterrichtet werden?

Auf der Suche nach Rahmenvorgaben aus dem niedersächsischen Kultusministerium lohnt sich eine kurze Erwähnung des im Jahre 2000 veröffentlichten Handbuchs *Sichtwechsel – Wege zur interkulturellen Schule*, einer nicht verbindlichen Publikation. Sie stellt eine recht umfassende Handreichung für Schulen dar, welche den interkulturellen Aspekt in ihr Schulprogramm aufnehmen wollen, und ist zugleich die bisher umfassendste Handreichung des niedersächsischen Kultusministeriums zum Thema der interkulturellen Bildung.

Der Begriff der Kultur spielt in *Sichtwechsel* eine sehr kleine Rolle. Er wird nicht für Gruppen verwendet, sondern hier wird von Minderheiten, Menschen mit Migrationshintergrund, Menschen aus anderen Herkunftsländern oder von Menschen, die unter anderen gesellschaftlichen und natürlichen Bedingungen leben, gesprochen. Auch wo man von Kultur sprechen könnte, wird, die Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre zitierend, z. B. von Lebensbezügen und –verhältnissen⁹⁵ gesprochen. Das Adjektiv „kulturell“ wird neben „religiös“ gebraucht und von diesem getrennt.

Neben der interkulturellen Schulentwicklung (die einzelnen, interessierten Schulen Hilfen zur Aufnahme und Umsetzung dieses Aspekts in ihrem Schulprogramm gibt) gibt das Handbuch auch der interkulturellen Bildung im Unterricht viel Raum. In einigen „Thesen zur interkulturellen Bildung“⁹⁶ wird zusammengefasst erläutert, dass interkulturelle Bildung die Entwicklung persönlicher Identität unterstützt, Respekt, Neugierde, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Orientierungen fördert und die Fähigkeit zur Wahrnehmung der eigenen Perspektive und zum Perspektivenwechsel stärkt. Sie spreche „Kopf, Herz und Sinne“ an. Diese und weitere Haltungen und Einstellungen werden nicht zu interkultureller Kompetenz gezählt, sondern sind zugleich Basis und Produkt. Ähnlich verhält es sich mit: „Auseinandersetzung mit eigenen emotionalen Barrieren gegenüber Fremdem, Aufgeben nationaler und eurozentrischer

⁹⁵ Niedersächsisches Kultusministerium. *Sichtwechsel – Wege zur interkulturellen Schule*. Hannover, 2006. S.72

⁹⁶ Ebd., 27

Orientierungen und Anpassungsvorstellung und die Fähigkeit, die Begegnung mit anderen Kulturen als Bereicherung zu begreifen.“

Interkulturelle Kompetenz wird zunächst sehr weit verstanden: „Interkulturelle Kompetenz schließt sowohl die Fähigkeit zur Kommunikation in einem multikulturellen Umfeld ein, als auch die Fähigkeit zur Erfassung globaler Zusammenhänge und die Bereitschaft, Verantwortung für das Zusammenleben in einem gemeinsamen europäischen Haus und in der Einen Welt zu übernehmen“.⁹⁷ An anderer Stelle in derselben Publikation wird jedoch auch der enge Begriff verwendet: „Interkulturelle Kompetenz, die Fähigkeit zur Kommunikation zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft, [...]“⁹⁸.

Solche unterschiedlichen Begriffsverwendungen werden nicht als störend empfunden, sondern „auf eine strenge Systematik der Begrifflichkeiten wurde [...] bewusst verzichtet“⁹⁹. Man will der einzelnen Schule nicht die Möglichkeit nehmen, „in schulinterner Fortbildung, in Fachkonferenzen oder in pädagogischen Ausschüssen“ „über den Gesamtzusammenhang interkultureller Bildung nachzudenken und eigene Akzente zu setzen.“ Dies haben offenbar auch die verschiedenen Kommissionen für die Erstellung der Kerncurricula tun müssen, wie im Folgenden deutlich werden wird. Schulen sind jedoch selbstverständlich damit überfordert, Defizite auszugleichen, die sogar der Nationale Integrationsplan beklagt: „Unterschiede bestehen auch hinsichtlich der Begrifflichkeiten, die in den Ländern Verwendung finden. Alle Länder setzen sich dafür ein, dass die vielschichtige Zuwanderungswirklichkeit auch sprachlich abgebildet wird [...]“¹⁰⁰

1.3.2.2 Fachliche Kerncurricula

Das neue Kerncurriculum **Englisch**¹⁰¹ bezeichnet „sprachliche und interkulturelle Handlungsfähigkeit“ als „übergeordnetes Ziel“¹⁰² und damit als untrennbar miteinander verbunden. Die speziell zur interkulturellen Handlungsfähigkeit notwendigen funktionalen kommunikativen Kompetenzen werden wiederum in vier Bereiche geteilt, von denen einer kommunikative Fertigkeiten, ein anderer interkulturelle Kompetenzen beinhaltet. Es werden also

⁹⁷ Ebd., 22

⁹⁸ Ebd., 73

⁹⁹ Ebd., 28, auch die folgenden Zitate.

¹⁰⁰ Ebd., 23

¹⁰¹ Nds. Kultusministerium. *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10 Englisch*. Hannover, 2006.

¹⁰² Ebd., 9

interkulturelle Handlungsfähigkeit und interkulturelle Kompetenzen voneinander unterschieden sowie kommunikative Kompetenzen von kommunikativen Fertigkeiten. Interkulturelle Kompetenzen werden folgendermaßen beschrieben:

Die Schüler sollen lernen fremdsprachliche Äußerungen vor dem Hintergrund ihrer eigenen kulturellen Identität zu deuten, zu werten und zu beurteilen. Sie eignen sich soziokulturelles Orientierungswissen an, entwickeln Interesse und Bewusstsein für eigene sowie andere Verhaltensweisen und gehen tolerant und kritisch mit kulturellen Differenzen um.¹⁰³

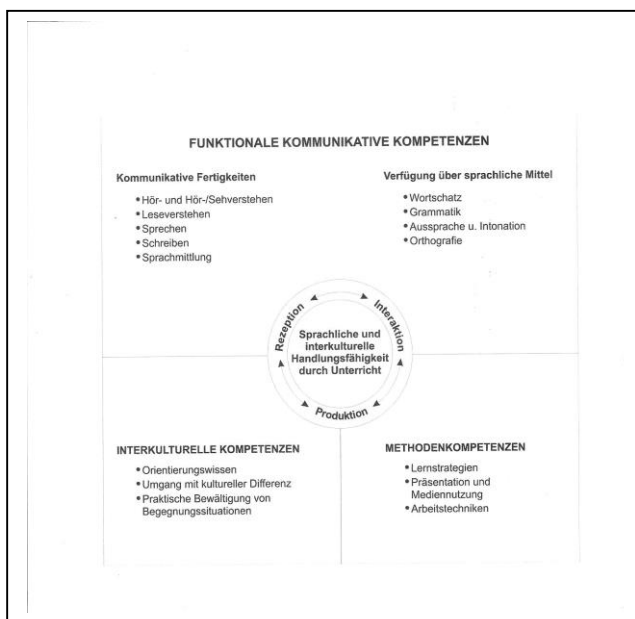


Abbildung 4 IKK im KC Englisch (2006)

Es wird von interkulturellen Kompetenzen im Plural gesprochen, weil sowohl das Orientierungswissen selbst, als auch die Fähigkeit zum Umgang mit Differenz und die praktische Bewältigung von Begegnungssituationen (zu der Kompetenzen eigentlich befähigen sollten) als Kompetenzen bezeichnet werden.

In der folgenden Darstellung von Teilkompetenzen nehmen die interkulturellen trotz der als übergeordnet bezeichneten Bedeutung allerdings nur eine von 43 Seiten ein. Sie sind auch nicht, wie

die sprachlichen Kompetenzen, nach Doppeljahrgängen aufgegliedert, obwohl der Unterricht diese Kompetenzen „systematisch“ vermitteln soll. Stattdessen werden zunächst die bereits zitierten Punkte nochmals genauer ausgeführt. Als interkulturelle Kompetenzen werden hier die Erkenntnis, dass Einstellungen und Handlungen kulturabhängig sind, und die Fähigkeit, anderen Wertesystemen und Verhaltensmustern tolerant und kritisch zu begegnen, bezeichnet. Durch den Erwerb dieses Wissens und dieser Fähigkeit werde die kulturelle Identität gestärkt. Toleranz sei eine Haltung, ein Denken bzw. ein Fühlen. Im Folgenden aber wird wiederum konstatiert, die Kompetenzen machten sich in diesen lediglich bemerkbar, Toleranz selbst wäre demnach also kein Bestandteil der Kompetenzen.

¹⁰³ Ebd., 10

Letztendlich wird nach der Feststellung, dass der Erwerb der interkulturellen Kompetenzen mit der Schulzeit nicht abgeschlossen sei, noch erwähnt, dass die Schüler „auf der Basis eines Orientierungswissens zu exemplarischen Themen und Inhalten [...] Interesse und Verständnis für andere kulturspezifische Denk- und Lebensweisen, Werte, Normen und Lebensbedingungen“ entwickeln und „lernen, mit kultureller Differenz umzugehen“ sowie „am gesellschaftlichen Leben der Kulturen der Zielsprache teilnehmen“ können. Ob diese Haltungen und Fähigkeiten ebenfalls zu interkultureller Kompetenz zählen und ob sie in der Schule vermittelt werden oder sich erst hinterher entwickeln, bleibt offen. Die Antwort ist wahrscheinlich, dass auch diese dazu gehören und die Schule sie vermittelt, zumal in den einleitenden allgemeinen Informationen zu den niedersächsischen Kerncurricula steht,

Kompetenzen umfassen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um Anforderungssituationen gewachsen zu sein.¹⁰⁴

Konkret werden danach folgende im Unterricht zu erwerbende „Kenntnisse und Fertigkeiten“ aufgelistet¹⁰⁵: Die Schülerinnen und Schüler...

- kennen elementare Kommunikations- und Interaktionsregeln ausgewählter englischsprachiger Länder und verfügen über ein entsprechendes Sprachregister, das sie in vertrauten Situationen anwenden können

Hier werden also die interkulturellen Kompetenzen wiederum in enger Verknüpfung mit sprachlichen als Kommunikationskompetenzen gesehen. Interaktionsregeln und die Wahl eines angemessenen Registers gehören von jeher zum Englischunterricht.

- sind neugierig auf Fremdes, aufgeschlossen für andere Kulturen, akzeptieren kulturelle Vielfalt und sehen sie als Bereicherung für ihr Leben

Zum dritten Mal wird hier gefordert, der Unterricht möge Denken und Fühlen positiv beeinflussen. Dies wäre eine geeignete Stelle, um genauer darzustellen, was z. B. unter „aufgeschlossen“ verstanden wird, worin die „Bereicherung“ besteht und wie diese Vermittlung geschehen soll (Beispiele für Unterrichtseinheiten werden an keiner Stelle der Kerncurricula geboten), damit diese Aspekte operationalisierbar sind.

¹⁰⁴ Ebd., 5

¹⁰⁵ ebd., 25

- sind bereit, sich auf fremde Situationen einzustellen und sich in Situationen des Alltagslebens angemessen zu verhalten

Hier wird das durch das Denken und Fühlen erreichte Verhalten beschrieben, der Punkt weist in der Praxis sicherlich Überschneidungen mit dem ersten auf. Da es aber als gesonderter Punkt aufgeführt wird, sollte davon ausgegangen werden, dass es gesondert vermittelt werden kann. Orientierung dazu wird nicht geboten.

- können sich in Bezug auf die Befindlichkeiten und Denkweisen in den Partner aus der anderen Kultur hineinversetzen
- können kulturelle Differenzen, Missverständnisse und Konfliktsituationen bewusst wahrnehmen, sich darüber verständigen und gegebenenfalls gemeinsam handeln

Es wird – sofern man nicht unterstellen will, dass die Schüler Persönlichkeit und Situation eines Menschen ohne Weiteres durchblicken können sollen und genau einschätzen können sollen, aufgrund welcher Komponente (Persönlichkeit, Situation oder Kultur) derjenige sich gerade auf eine bestimmte Weise verhält - fälschlicherweise vorausgesetzt, dass die Befindlichkeiten und Denkweisen des Partners vornehmlich durch seine Kultur geprägt sind und verstanden werden können, sobald man sich bestimmtes soziokulturelles Wissen angeeignet hat und die entsprechende Bereitschaft mitbringt. Das Gegenüber auf allgemeine Parameter seiner Kultur zu reduzieren ist kulturalisierend und somit äußerst kritisch zu betrachten.

- sind in der Lage, ungewohnte Erfahrungen auszuhalten und mit ihnen sinnvoll und angemessen umzugehen

„Sinnvoller“ und „angemessener“ Umgang wird an keiner Stelle genauer bestimmt. Es wird hier eine Persönlichkeitsstärke formuliert, von der man berechtigt nachfragen darf, ob der Englischunterricht sie „herzustellen“ in der Lage ist. Natürlich kann man Persönlichkeitsstärke als ein allgemeines Entwicklungsziel formulieren, wie es auch die KMK-Empfehlung tut. An dieser Stelle des KC jedoch werden im Allgemeinen nur solche Punkte aufgeführt, die hinterher auch nachprüfbar sein sollten:

Das Kerncurriculum beschreibt Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler erreichen und die sie in Kommunikationssituationen nachweisen müssen. Sowohl die Aufgaben als auch die Unterrichtsgestaltung sind so anzulegen, dass die Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzansprüche erfüllen können.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Ebd., 11

Wie aber prüft man solcherart beschriebene interkulturelle Kompetenzen? Soll man einem Schüler schlechte Noten geben, der intolerante Einstellungen äußert oder einfach nicht neugierig ist auf das Fremde, das man ihm präsentiert? Wie soll er authentischen ungewohnten Erfahrungen kontrolliert ausgesetzt werden? Ein in dieser Hinsicht besser umsetzbares und fraglos sinnvolles Lernziel ist:

- kennen gängige Sicht- und Wahrnehmungsweisen, Vorurteile und Stereotype des eigenen und des anderen Landes und setzen sich mit ihnen auseinander.

Offensichtlich zielen solche Kompetenzen auch auf spätere Berufstätigkeit. Jedoch sollen sie sich in der Sek I ausdrücklich nur auf die Bereiche Alltag und Lebensbedingungen, zwischenmenschliche Beziehungen sowie Werte, Normen, Überzeugungen und Einstellungen beziehen, was angesichts der Entwicklung und des Erfahrungsbereichs der Jugendlichen auch angezeigt ist.

Französisch ist in der Mehrheit der Fälle die zweite Fremdsprache. Das Kerncurriculum¹⁰⁷ wurde erst nach dem für das Fach Englisch fertig gestellt. Zum Bildungsbeitrag des Faches wird bezüglich der interkulturellen Kompetenzen ausgeführt:

Die Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Lebenswirklichkeiten in Frankreich und anderen frankophonen Ländern in Europa und weltweit ermöglicht einen Zuwachs an kulturellen Erfahrungen und fördert die Bereitschaft, die eigene gesellschaftliche Wirklichkeit sowie persönliche Sichtweisen und Haltungen zu reflektieren. Es werden die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, anderen Menschen mit Offenheit, Toleranz und Verständnis zu begegnen und so zu einer vorurteilsfreieren Sicht auf gesellschaftliche Phänomene und politische Entwicklungen gelangen.¹⁰⁸

In der Formulierung, nämlich in den Verben „ermöglicht“, „fördern“ und „werden Voraussetzungen geschaffen“, deutet sich eine größere Bescheidenheit als in dem KC Englisch an. Überprüft man dies an der Darstellung des Kompetenzbereichs „Interkulturelle Kompetenzen“¹⁰⁹, so wird dieser Eindruck gestärkt. Hier ist die Rede von einem lebenslangen

¹⁰⁷ Niedersächsisches Kultusministerium. *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10 Französisch*. Hannover, 2009.

¹⁰⁸ Ebd., 3

¹⁰⁹ Ebd., 12 (so auch alle folgenden Zitate bis zur nächsten Fußnote)

Lernprozess, der durch schulische Erfahrungen und Begegnungen nur „unterstützt“ wird. Trotzdem wird „interkulturelle Kompetenz“¹¹⁰ (hier plötzlich im Singular) zum obersten Ziel des Französischunterrichts erklärt und setzt sich aus allen anderen bereits im Fach Englisch aufgeführten Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammen. Auf die Nebenordnung der sprachlichen Handlungsfähigkeit (hier Synonym zu Kompetenz) wird sinnvollerweise verzichtet, da – wie ja im KC Englisch letztlich auch vorausgesetzt – diese ein notwendiger Bestandteil der Handlungsfähigkeit in einer interkulturellen Situation ist, sofern sie zwischen deutschsprachigen und zielsprachigen Kommunikationspartnern stattfindet. Die die Mängel des KC Englisch aufgreifende Darstellung wird fortgesetzt. So wird anhand der Beschreibung und in Form eines anschaulichen Eiffelturms ausgeführt, dass zur interkulturellen Kompetenz Wissen gehört („savoir“, sprachliches und sozio-kulturelles) und dass sie Haltungen („savoir être“) wie Offenheit, Toleranz und Empathiefähigkeit umfasst, die allerdings „persönlichkeitsbedingt“ seien. Ausdrücklich wird einschränkend zu bedenken gegeben, dass Lernfortschritte in diesen Bereichen nicht verlässlich und objektiv erfasst werden. Das heißt, dass diese Kompetenz in Leistungsüberprüfungen keine Rolle spielen kann. Ein weiterer Bestandteil interkultureller Kompetenz sei, dass das Wissen zur Bewältigung realer Kommunikationssituationen auch genutzt werde („savoir faire“). Der Bereich der Differenzwahrnehmung, der Perspektivenübernahme, des Erkennens und Reflektierens von Vorurteilen bildet (als „savoir comprendre“) den letzten Bestandteil. Neugier und Interesse zu wecken ist Aufgabe des Unterrichts und wird nicht als Bestandteil, sondern als Weg zur Kompetenzvermittlung betrachtet.

Die vier Bestandteile interkultureller Kompetenz bauen auf die für den Fremdsprachenunterricht üblichen kommunikativen Kompetenzen Lesen, Hören, Sprachmittlung, Sprechen und Schreiben. Diese wiederum werden durch sprachliche Mittel ermöglicht und bauen auf den Säulen sozialer und personaler Kompetenz sowie vorhandenen Sprachkompetenzen.

¹¹⁰ Ebd.

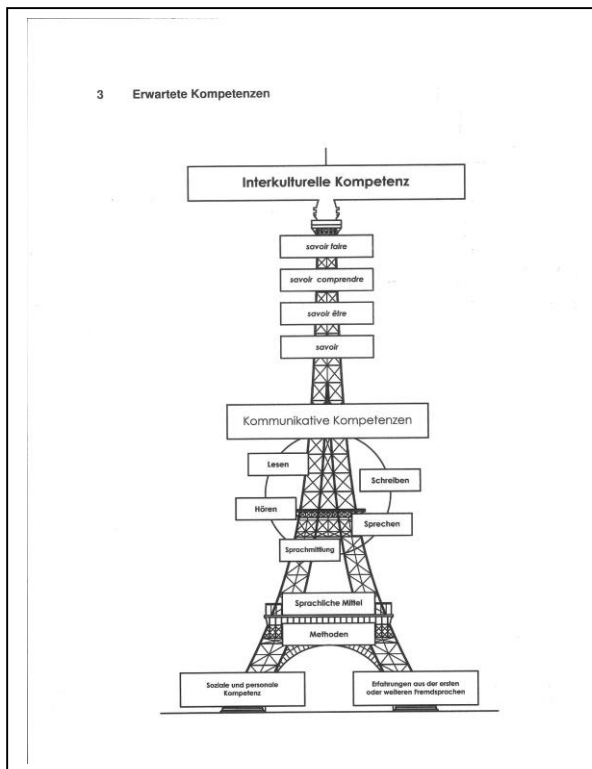


Abbildung 5 IKK im KC Französisch (2009)

Die Teilkompetenzen ähneln zwar den zuvor wiederholt genannten, sie sind jedoch zuvor wie beschrieben relativiert und zueinander in Beziehung gesetzt worden und werden außerdem mit Beispielen unterlegt. Im Anhang des KC werden darüber hinaus kurz Materialien, Aufgaben und Methoden aufgeführt, die „interkulturelle Lernprozesse anbahnen“¹¹¹ können. (Diese Auflistung ist jedoch eher wenig hilfreich und kann hier vernachlässigt werden.)

Das Kerncurriculum des Faches **Spanisch** ist das jüngste unter den Fremdsprachen, so dass die Kommission Gelegenheit hatte, sich mit denen der anderen Fremdsprachen auseinanderzusetzen. Dieses Curriculum ist das

einzige, das tatsächlich die Vermittlung interkultureller Kompetenzen spirallcurricular ausdifferenziert.

Das Dilemma des übergeordneten Ziels wird gelöst, indem man die Lösungen der KCs Englisch und Französisch kombiniert und von einer „interkulturellen fremdsprachigen Handlungsfähigkeit“ spricht¹¹², wobei „interkulturell“ hier eindeutig auf Kommunikation zwischen Menschen aus verschiedenen Nationen bezogen wird. Die „Handlungsfähigkeit“ erwächst wie in Englisch u. a. aus verschiedenen interkulturellen Kompetenzen, welche in einer Graphik¹¹³ als soziokulturelles Orientierungswissen (Kenntnissen), Umgang mit kultureller Differenz (Haltungen und Einstellungen) und Bewältigung von Begegnungssituation (Fertigkeiten) bezeichnet werden. Es wird wie im Fach Französisch einschränkend ausdrücklich festgestellt:

Haltungen und Einstellungen (wie z. B. Toleranz, Empathiefähigkeit, Multiperspektivität) sollen [...] angebahnt und weiterentwickelt werden; ohne sie ist

¹¹¹ Ebd., 33

¹¹² Nds. Kultusministerium. *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 6-10 Spanisch*. Hannover, 2009. S. 7

¹¹³ Siehe Abb. 8. Ebd., 10

interkulturelle Kompetenz und damit auch Handlungsfähigkeit nicht zu erreichen. Lernfortschritte in diesen Bereichen sind jedoch nicht standardisierbar und ohne den Realkontext nur begrenzt umzusetzen und nachzuweisen. Jahrgangsbezogene Standards werden daher nur für den Bereich der Kenntnisse und Fertigkeiten ausgewiesen.

Die als interkulturell bezeichneten Kenntnisse und Fertigkeiten hingegen können offensichtlich

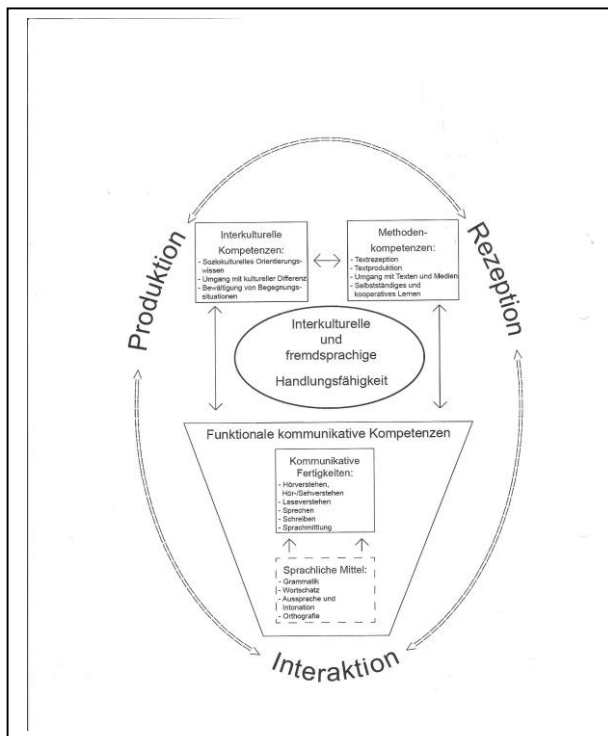


Abbildung 6 IKK im KC Spanisch (2009)

überprüft werden, was im FSU auch seit jeher geschieht. Daher konzentriert sich das Spiralcurriculum auch auf die Erweiterung des Wissens und der Bewältigung von Kommunikationssituationen. Im Laufe der Zeit erwerben die Schüler immer umfassendere Kenntnisse über „geografische, soziokulturelle, historische Bedingungen, Werte, Normen, Einstellungen sowie elementare Kommunikationsmuster und Interaktionsregeln“.¹¹⁴ Auf der Basis dieses Orientierungswissens lernen sie, die eigenen und fremden Lebenswelten und Einstellungen zunächst zu vergleichen, später zu erläutern, letztlich zu reflektieren und dadurch zunächst

einfache, dann komplexere und am Ende schwierige Begegnungssituationen zu bewältigen¹¹⁵, indem sie Gegensätze akzeptieren, die „eigene Kultur und eigene soziale Rolle mit Distanz betrachten“.¹¹⁶ Interessant ist es, hier ins Detail zu gehen, um mehr über das Wesen von Interkulturalität herauszufinden. Die Rede ist hinsichtlich des Wissens in den Zusammenfassungen für die Doppeljahrgänge von „soziokulturellem Orientierungswissen“, das sie zunehmend bezüglich der „Lebenswelt und Einstellungen“ oder des „Lebens- und Erfahrungshorizonts“ Jugendlicher und letztlich bezüglich „ausgewählter Aspekte des heutigen Spaniens“ und einiger lateinamerikanischer Staaten erwerben. Verbirgt sich dahinter wirklich mehr als das herkömmliche „Landeskunde“? In den Konkretisierungen werden Schule, Familie,

¹¹⁴ Ebd., 27

¹¹⁵ Vgl. ebd., 28

¹¹⁶ Ebd., 27, ebenso das folgende Zitat

Feste, Freizeitgestaltung, persönliche Lebensplanung, Ausbildung, Berufsfindung, Lebensbedingungen genannt. Was davon ist ‚sozio-‘ und was ist ‚-kulturell‘? Und warum gehört Soziales und Politisches zu (Inter-)Kulturellem? Vielleicht aber ist es so nicht gemeint, denn außer diesen Aspekten sollen die Schüler Kenntnisse über „kulturelle oder regionale Besonderheiten“ erwerben und später „kulturspezifische Aspekte in kulturellen Manifestationen aus der spanischsprachigen Welt“ erkennen und „in einen weiter gefassten kulturellen Zusammenhang ein“-betten. Getrennt von diesen kulturellen Aspekten sollen sie Einstellungen und Wertvorstellungen von Individuen erläutern und eine differenzierte Sichtweise dazu einnehmen.

Im KC **Latein**, ein als 2. Fremdsprache wieder mehr Zuspruch findendes Fach, findet sich eine weitere begriffliche Alternative, nämlich ‚Kulturkompetenz‘ statt ‚interkultureller Kompetenz(en)‘. Diese nimmt interessanterweise durchaus eine prominente Stellung ein:

Im Lateinunterricht wird Kulturkompetenz in der komparativ-kontrastiven Auseinandersetzung mit den in lateinischen Wörtern und Texten tradierten Sachverhalten und Vorstellungen entwickelt [...] Das Orientierungswissen befähigt die Schülerinnen und Schüler, die Rezeption der römischen Kultur von der Antike bis in die Gegenwart nachzuvollziehen, vielfältige Anknüpfungspunkte zu anderen Schulfächern bzw. Wissenschaften zu entdecken und ein Gespür für die voraussetzungsreichen und komplexen Zusammenhänge der heutigen Lebenswelt zu entwickeln. Die ausgeschärfte Wahrnehmung führt zu begründeten Stellung- und Standpunktnahmen sowie eventuell zu Standpunktwechseln. So können die Heranwachsenden weltoffen und vorurteilsfrei fremden Kulturkreisen begegnen und verantwortlich in einer multikulturellen Gesellschaft handeln¹¹⁷

Die Darstellung der Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Erreichung der Kulturkompetenz vermittelt werden sollen, ist differenziert nach Jahrgängen. Sie ist außerdem nach verschiedenen Bereichen gegliedert. Diese sind: 1. Inhalte (gemeint sind unterschiedliche Dimensionen des römischen Kulturraums und zwar: privater u. öffentlicher Raum, künstlerisch-kultureller Raum und kultisch-religiöser Raum¹¹⁸, entspricht dem französischen ‚savoir‘), 2. Fakten- und Sachwissen (eine Fehlbezeichnung, es geht hier eigentlich um Methodenkompetenz für

¹¹⁷ Nds. Kultusministerium. *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10 Latein*. Hannover, 2006.

¹¹⁸ Ebd., 29 f.

Aneignung und Darstellung des Inhaltswissens)¹¹⁹, 3. Historischer Diskurs (die Schüler sollen kulturelle Unterschiede erkennen und reflektieren¹²⁰, das französische ‚savoir comprendre‘), 4. Ethische Wertschätzung und existenzieller Transfer (die Schüler „gewinnen Einblick in die wechselseitige Abhängigkeit von Weltbild und Normen. Sie prüfen Werthaltungen kritisch.“ Außerdem wird formuliert, dass sie „fremde und eigene Wertvorstellungen voneinander abgrenzen, im Nebeneinander anerkennen, kritisch überprüfen und zukunftsfähig modifizieren“¹²¹, das Pendant zu ‚savoir être‘), hinzu kommen aufgrund der Fachspezifika 5. Ästhetische Wertschätzung (in der Begegnung mit römischer Kunst ästhetische Maßstäbe entwickeln)¹²², 6. Rezeption und Tradition (das Weiterwirken der römischen Antike in Wandel und Kontinuität feststellen und bewerten).¹²³

Bezüglich des vierten Teilbereichs lohnt es sich, die am Ende von Schuljahrgang 10 zu erreichenden Kompetenzen einzeln aufzuführen:

- beurteilen die kritische Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Wertetradition als dauernde Aufgabe.
- erläutern begründet die Bedingtheit ihres Weltbildes und ihrer Wertvorstellungen
- entnehmen der Auseinandersetzung mit fremden Wertvorstellungen Impulse für verantwortliches Handeln
- entwickeln zunehmend Bereitschaft, für ihre Wertvorstellungen einzustehen

In den Leistungsfeststellungen jedoch spielt Kulturkompetenz auch in Latein keine Rolle.

Es scheint, dass das Fehlen der Notwendigkeit, tatsächliche Kommunikationssituationen in der Zielsprache zu bewältigen, Raum gibt, um über die Unterschiedlichkeit von Weltbildern, Normen und Werten im Allgemeinen und über deren Bewertung nachzudenken. Dies könnte die Toleranz und Offenheit fördern, die die anderen Fächer schlicht fordern, in denen ein solches Nachdenken zugunsten der fremdsprachlichen Kommunikation an den individuellen Schüler zurückverwiesen wird. Allerdings greift das KC Latein doch etwas zu hoch, wenn es postuliert, die Schüler seien bei erfolgreicher Teilnahme am Unterricht anschließend vorurteilsfrei.

¹¹⁹ Ebd., 31

¹²⁰ Ebd., 32

¹²¹ Ebd., 33

¹²² Ebd., 34

¹²³ Ebd., 35

Die Betrachtung des **Deutschunterrichts** ist zentral, da er traditionell der Vermittlung deutscher Hochkultur (Dichtung, Literatur, Theater) verpflichtet ist und da in seinem Mittelpunkt die Auseinandersetzung mit Sprache steht. Die Medienkompetenz, die im Deutschunterricht vermittelt wird, ist ebenso zur selbstständigen Meinungsbildung und Partizipation in der Demokratie notwendig wie das Erlernen hermeneutischen Denkens, die Perspektivenübernahme (z. B. literarischer Figuren) und das sachliche und differenzierte Argumentieren. Die Schüler „erfahren die Bedeutung und Wirkung von Sprache, erwerben die Fähigkeit, sach-, situations- und adressatengerecht sprachlich zu handeln [...]“¹²⁴.

Hierbei sollen die verschiedenen Herkunftssprachen in den Lerngruppen besondere Berücksichtigung erfahren:

Diese Sprachen und die besonderen Kompetenzen ihrer Sprecherinnen und Sprecher werden als Bereicherung für den Deutschunterricht und als Anlass zu Sprachbetrachtungen und Sprachvergleichen aufgegriffen und genutzt.¹²⁵

An keiner Stelle wird auf eventuelle besondere Gegebenheiten bei interkultureller Kommunikation eingegangen. Bezüglich der Sprache sollen Schüler der Klasse 10 lediglich „die kulturelle Bedeutung von Sprache erfassen und [...] Ursachen und Funktionen in ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext“¹²⁶ reflektieren. Hiermit sind vornehmlich Sprachregister und sprachliche Trends gemeint. Immerhin kann der Punkt auf die Reflektion kultureller Identität und die Rolle der Sprache ausgeweitet werden, allerdings wäre das tendenziell eher Thema der Oberstufe.

Literatur soll „in ihrem jeweiligen historischen und gesellschaftlichen Kontext“ betrachtet werden, so dass sie u. a. „Zugänge zu verschiedenen Weltansichten“ ermöglicht. Wie weit diese Verschiedenheit gefasst ist, wird nicht präzisiert, ebenso nicht, ob die gewonnenen „Einblicke in die literarische Tradition“ nur die deutsche literarische Tradition bezeichnen oder umfassend gemeint sind (Anmerkung: Dies wird allerdings in der Oberstufe nachgeholt, in der internationale Literatur ein eigenes Modul darstellt). Man darf davon ausgehen, dass es sich um die deutsche Tradition handelt, da im weiteren Verlauf z. B. konkretisiert wird: „[...]verfügen exemplarisch über Kenntnisse einer bedeutenden literarischen Epoche vor 1900“¹²⁷. Außerdem enthalten die Literaturempfehlungen fast ausschließlich deutsche Lektüren.

¹²⁴ Nds. Kultusministerium. *Kerncurriculum für das Gymnasium Jahrgänge 5-10 Deutsch*. Hannover, 2006. 7

¹²⁵ Ebd., 7

¹²⁶ Ebd., 29

¹²⁷ Ebd., 26

Erklärtermaßen möchte der Deutschunterricht Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am kulturellen Leben anregen – dass für manche diesbezüglich größere Barrieren z. B. beim Besuch des Theaters bestehen als für andere und dass dem begegnet werden muss, wird nicht erwähnt. Von interkultureller Kompetenz ist nicht die Rede, sehr wohl jedoch von der „Ausbildung umfassender sozialer und personaler Kompetenzen“¹²⁸, deren Definition wiederum die Frage aufwirft, ob es nicht große Überschneidungen mit interkultureller Kompetenz gibt oder diese sogar aus ihnen bestehen könnte:

Der Erwerb von Sozialkompetenz ist dabei darauf gerichtet, mit Verantwortungsbewusstsein für sich selbst und andere in wechselnden sozialen Situationen handeln zu können sowie Kooperations- und Konfliktfähigkeit auszubilden. Personale Kompetenz umfasst zentrale Einstellungen, Werthaltungen und Motivationen. Sie bildet sich in kritischer Selbstwahrnehmung und Auseinandersetzung mit der Umwelt aus, schließt moralische Urteilsfähigkeit, Reflexion über Sinnfragen und ästhetische Wahrnehmungen ein.

Offenbar also ist der Deutschunterricht zwar sicherlich hilfreich für die Enkulturation, es hat aber hier noch keine Sensibilisierung hinsichtlich unterschiedlicher Voraussetzungen (auch z. B. bei Sprachbildung) und keine Erweiterung der Perspektive von deutscher Tradition auf eine internationale oder zumindest europäische stattgefunden, in die die deutsche ja durchaus fest eingebunden war und ist. Auch findet kein Vergleich mit Literaturformen anderer Kulturkreise statt o. ä. Die Vermittlung von Kenntnissen und Einsichten über die identitätsbildenden Traditionslinien und Grundmuster fremder Kulturen, wie die KMK es verlangt, findet also nicht statt.

Zentral für die Auseinandersetzung mit Werten, Wirklichkeit, Wahrheitsansprüchen und Begegnung mit Fremdem ist das Fach **Werte und Normen**, das gleichsam den Löwenanteil wichtiger Erziehung und Bildung leistet. Entsprechend nimmt das KC bei der Erläuterung des Bildungsbeitrags des Faches¹²⁹ unverzüglich Bezug auf den oben zitierten §2 des Niedersächsischen Schulgesetzes, dem es erklärtermaßen „in besonderem Maße Rechnung trägt“. Es weist auf eine oft tief greifende Unsicherheit der Kinder und Jugendlichen angesichts sich wandelnder Wertvorstellungen und teilweise widersprüchlicher Ansprüche verschiedener

¹²⁸ Ebd., 10

¹²⁹ Nds. Kultusministerium. *Kerncurriculum für das Gymnasium Jahrgänge 5-10 Werte und Normen*. Hannover, 2009. S. 7

Menschen oder Gruppierungen an sie selbst. Diesen Orientierungsproblemen wolle es „nachhaltig begegnen“, und zwar auf folgende Weise:

Auf der Grundlage einer weltanschaulichen Neutralität werden die wesentlichen Wertvorstellungen, Normen und ethischen Grundsätze vermittelt, die dem Grundgesetz, der Niedersächsischen Verfassung sowie dem Niedersächsischen Schulgesetz zugrunde liegen.

[...] ist allerdings zu betonen, dass das Fach Werte und Normen [...] durch eine prinzipielle Pluralität der unterschiedlichen Wahrheitsansprüche in Religionen und Weltanschauungen gekennzeichnet ist. [...] Grundsätzlich strebt der Unterricht [...] nicht an, eine verbindliche Antwort auf die Frage der richtigen Weltdeutung zu geben. Er leitet aber zur Reflexion über die verschiedenen Orientierungen in der Absicht an, diese nach dem Grad ihrer Plausibilität, ihrer sozialen Zumutbarkeit sowie ihres Sinnpotenzials zu unterscheiden. Er vermittelt den Schülerinnen und Schülern die Einsicht, dass es konkurrierende Wahrheits- und Weltauffassungen gibt. Diese erfordern einerseits eine Standortbestimmung und andererseits eine Haltung, die von Empathie und Toleranz geprägt ist. Der Unterricht [...] fördert dadurch die Bereitschaft zu verantwortungsbewusstem Handeln sich selbst und anderen gegenüber.¹³⁰

Es wurde an dieser Stelle in ungewöhnlicher Länge zitiert, weil hier die von staatlicher Seite angestrebte neutrale, Reflexion und Eigenverantwortung fördernde Haltung formuliert ist. Bemerkenswert ist: Die Erläuterung kommt völlig ohne die Vokabeln ‚Kultur‘, ‚interkulturelle Bildung‘, ‚Kompetenz‘ u. ä. aus, obwohl sie vieles vermitteln, das dazu gezählt werden könnte. Stattdessen wird von einem „Prinzip der Nachdenklichkeit“¹³¹ gesprochen, das eigenorganisiertes Wissen ermögliche. Hauptaufgaben seien, die Schüler für ethische Handlungsdimensionen zu sensibilisieren und ihre „Unterscheidungs- und Kritikfähigkeit“ zu entwickeln. Zusammenfassend wird konstatiert,

der Unterricht strebt das übergeordnete Ziel an, gesellschaftliche und persönliche Herausforderungen unter den Gesichtspunkten des guten und gerechten Lebens, der Freiheit und Verantwortung sowie der Pluralität und Menschenwürde zu interpretieren und zu bewerten.

¹³⁰ Ebd.

¹³¹ Ebd., 8

Entsprechend dem §2 des Nds. Schulgesetzes wird allerdings eingeräumt, dass, während der „kulturelle Erfahrungsraum“ und „weltanschauliche und religiöse Daseinsentwürfe“ in den Unterricht einzubeziehen seien, doch die christlich-abendländischen Traditionen eine größere Rolle spielen, da „sie seit Jahrhunderten die Wertvorstellungen, Normen und ethischen Grundsätze der hier lebenden Menschen geprägt haben und nach wie vor prägen.“¹³²

Innerhalb der Themenbereiche des Faches ist von Interesse, dass bei „Entwicklung und Gestaltung von Identität“ Kulturdimensionen nach Hofstede (Erläuterung in Kapitel 2) aufgegriffen werden, indem die Schüler individualistische und gemeinschaftsorientierte Lebensstile unterscheiden, dass beim Thema „Konflikte und Konfliktlösungen“ Migration, Terror und das Eisbergmodell sowie Motivation zur Toleranz und Übernahme anderer Perspektiven mögliche Inhalte darstellen, und dass es einen ganzen Themenbereich namens „Begegnung mit Fremdem“ gibt, in dem es um Vorurteile, deren Abbau und um Toleranz sowie die Bedeutung von Fremdheitserfahrungen „(Aufgeschlossenheit, kulturelles Lernen, Freundschaften, realistische Einschätzung)“¹³³ geht, und einen weiteren zu „Wahrheit und Wirklichkeit“.

Man könnte den Ansatz kritisch würdigen und fragen, ob er den richtigen Weg einschlägt: Lässt sich ein angemessener Umgang mit konkurrierenden Weltanschauungen und Werten erreichen, indem man Kriterien an die Hand gibt, die aus einer dieser Weltanschauungen abgeleitet sind? Unterrichtsbezogene Fragen können in dieser Arbeit nur ausblickend behandelt werden, aber die grundsätzliche Frage nach der Bestimmung von ‚Angemessenheit‘ sollte nicht ausgeklammert bleiben.

Leistet der **Religionsunterricht** Vergleichbares? Für den islamischen Religionsunterricht liegt zwar bereits ein Kerncurriculum für den Schulversuch in der Grundschule, Schuljahrgänge 1-4 vor, aber noch kein KC für die weiterführenden Schulen.

Das KC evangelische Religion legitimiert zunächst ausführlich den Religionsunterricht an Schulen, indem es auf der Basis von Thesen des Rats der Evangelischen Kirche argumentiert, religiöse Bildung sei wichtig für die eigene Verwurzelung und Identität der Kinder sowie für Verständigungsfähigkeit und Toleranz. Sie sei ein Recht der Kinder und Jugendlichen, und

¹³² Ebd., 11

¹³³ Ebd., 28

Glaubensüberzeugungen hätten große ethische Motivationskraft.¹³⁴ Außerdem fördere der Religionsunterricht in großem Umfang Sprach- und Reflexionskompetenz sowie Entscheidungskompetenz. Die Widersprüche zur Haltung des KC Werte und Normen sind eklatant, so dass fraglich ist, ob der formulierte Wunsch danach, dass sich Religions- und Ethikunterricht „wechselseitig als Dialogpartner verstehen“¹³⁵ zu verwirklichen wäre, zumal ja niemals dieselben Schüler in den Genuss beider Fächer kommen. Es wird wiederholt auf die Pluralitätsfähigkeit des Religionsunterrichts hingewiesen, er diene diesem Bildungsziel. Ferner wird der Anspruch erhoben, im „Sinne eines umfassenden Bildungsauftrags, dem es um die Bildung des ganzen Menschen geht“ das gesamte Schulleben zu prägen, z. B. durch Gottesdienste und Schulfeiern, weil so „über die Grenzen von Religionen und Kulturen hinweg das Engagement für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung gefördert wird“¹³⁶. Der Beschreibung der zu vermittelnden Kompetenzen und Inhalte ist zu entnehmen, dass die Pluralitätsfähigkeit wahrscheinlich aus folgenden Lernzielen abgeleitet wird: Im Rahmen der Deutungskompetenz religiöse Motive und Ausdrucksformen in der Kultur identifizieren und deuten, sich im Rahmen der Urteilskompetenz mit anderen Weltanschauungen „begründet auseinandersetzen“, „Zweifel und Kritik an Religion artikulieren und ihre Berechtigung prüfen“, sich zwecks Dialogkompetenz „der Perspektive von Menschen in anderen Lebenssituation und anderen religiösen Kontexten annähern und einen Bezug zum eigenen Standpunkt herstellen“ sowie mit jenen anderen „respektvoll kommunizieren und kooperieren“.¹³⁷ Bei den Inhalten gibt es zwei relevante Bereiche, beide im Rahmen des Themas „Ethik“: Unter „ich und die anderen“ wird die Notwendigkeit gemeinsamer Regeln vermittelt und die Einzigartigkeit und Würde jedes Menschen als christlicher (!) Grundwert vermittelt.¹³⁸ Bei „Miteinander leben – sich an Gerechtigkeit und Frieden orientieren“ geht es um Liebe, Gerechtigkeit und Frieden als zentrale Aspekte der Bergpredigt. Das KC katholischer Religionsunterricht (2009) ist vergleichbar und wird daher an dieser Stelle vernachlässigt.

¹³⁴ Vgl. Nds. Kultusministerium. *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion*. Hannover, 2009. S. 7 f

¹³⁵ Ebd., 8

¹³⁶ Ebd., 12

¹³⁷ Ebd., 16

¹³⁸ Ebd., 26

Insgesamt öffnet sich im Feld der Werte-Erziehung der innergesellschaftliche Blick auf Interkulturalität, der neben der Ethik und Weltanschauung auch den Aspekt der Identität und der Perspektivität mehr in den Mittelpunkt rückt, also das Individuum und seinen Prozess der Suche nach dem richtigen Lebensweg.

Da **Geschichte** eine besondere Rolle spielen sollte und vielfach die Einbindung von Migrationsgeschichte gefordert wurde, ist es interessant, auch hier genauer nachzuschauen. Bei der Erläuterung des Bildungsbeitrags des Fachs Geschichte darf der interkulturell sensibilisierte Leser Begeisterung empfinden, denn beinahe die gesamte Din A4-Seite wäre zitierwürdig. Die Schüler gewöhnen die „Fähigkeit, ihre geschichtliche Bedingtheit und die der sie umgebenden Welt zu erkennen“¹³⁹, „sich Alternativen zum Jetzt und Hier vorzustellen“, sie erhielten die Chance, den gegenwärtigen Standort kritisch zu reflektieren. Vermittelt werde, dass Geschichte stets „interessengeleitete (Re-)Konstruktion vergangener Ereignisse und Prozesse“ sei, und der Unterrichte verweise auf „die Vielfalt der in der Geschichte wirkenden Kräfte und auf die Offenheit des geschichtlichen Prozesses.“ Er vermittele daher „kein geschlossenes Weltbild“. Ganz klar und deutlich wird Stellung bezogen zur Wertediskussion, und zwar ganz im Sinne der oben gezeigten Integrationspolitik der Bundesregierung und des Schulgesetzes: Der Geschichtsunterricht

[...] leistet einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen. Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu Wertebewusstsein nach diesen unveränderlichen Grundprinzipien unseres verantwortlichen Handelns lässt aber auch immer neue Interpretationen der daraus folgenden Ordnungsregeln des zivilisierten Zusammenlebens in einem freien, demokratisch verfassten Rechtsstaat nicht nur zu, sondern erfordert sie geradezu, um nach den jeweils neueren, besseren Ordnungen zu suchen oder bewährte Ordnungen zu bewahren. Somit gehören Wertebeständigkeit und die Fähigkeit zum Ordnungswandel bei einem verantwortlichen Leben in Freiheit zusammen.

¹³⁹ Nds. Kultusministerium. *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10 Geschichte*. Hannover, 2008. S. 7 (so auch die folgenden Zitate)

Sobald es allerdings um konkrete Unterrichtsinhalte geht, wird man enttäuscht. Es geht ausschließlich um den „Blick auf unsere europäischen Wurzeln“¹⁴⁰ (man beachte das vorausgesetzte „Wir“). Nun heißt es, der Geschichtsunterricht trage dazu bei, „das Bewusstsein für den Zusammenhang von deutscher und europäischer Identität zu entwickeln, die sich auf gemeinsame Grundlagen wie christliches Wertebewusstsein, Humanismus, Wissenschaftlichkeit und Rechtsstaatlichkeit stützt.“ Daneben findet auch bei der Auflistung des zu vermittelnden Fachwissens nichts anderes Erwähnung. Das Wort Migration kommt nicht vor. Der eurozentrische Blick bleibt ungebrochen und wird nicht einmal durch einen Blick über die Grenzen Europas hinaus getrübt (sofern man Ägypten 3000 v. Chr. außer Acht lässt), auch nicht bei Vorschlägen zu möglichen Ergänzungen¹⁴¹. Der Unterricht ist strikt räumlich und zeitlich gegliedert, nicht etwa nach Themen wie „Bevölkerungsentwicklung“ oder „Wertewandel“. Es klingt ein großer Zeitdruck durch, der zu starker Selektion zwingt. Zur Entlastung wird auf die Möglichkeit fächerübergreifenden Unterrichts mit Politik, Erdkunde oder Religion hingewiesen. Hier könne dann die Globalisierung oder die Begegnung des Christentums mit anderen Religionen behandelt werden. Eine Frage, die der Geschichtsunterricht zu beleuchten versäumt, wäre, wie bestimmte kulturelle Tendenzen entstanden sind und wie sich Kulturen im Laufe der Zeit aus welchen Gründen geändert haben.

In **Politik/Wirtschaft** ist das übergeordnete Unterrichtsziel die ökonomische und politische Mündigkeit zwecks Partizipation und zwecks „Erhaltung und Weiterentwicklung der demokratischen politischen Kultur und des demokratischen politischen Systems.“¹⁴² Speziell für den interkulturellen Bereich ist bedeutsam, dass eigens eine prozessuale Dimension gesehen wird, in der insbesondere die Akteure betrachtet werden und

[...] deren Interessen und Durchsetzungsmöglichkeiten, verschiedene Arten der Partizipation und Verlaufsstrukturen politischer Prozesse. Restriktionen des politischen Handelns (finanzielle und konjunkturelle Grenzen, Orientierung an Werten und gesellschaftlichen Normen, etc.) beeinflussen den politischen Prozess.

Leider wird nicht näher präzisiert, ob im Unterricht auf Machtpositionen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen eingegangen wird und auf die Folgen solcher Machtkämpfe. Jedoch

¹⁴⁰ Ebd., 8

¹⁴¹ Ebd., 33

¹⁴² Nds. Kultusministerium. *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 8-10 Politik-Wirtschaft*.

Hannover, 2006. S. 7

wird in Jahrgang 10/2 das Thema „Migration und nationale Integrationspolitik behandelt“.¹⁴³
Eine nähere Erläuterung findet nicht statt.

Das Kerncurriculum für **Erdkunde** fördert vernetztes Denken und vermittelt Wissen über andere Lebensräume. Es ist im Bereich des globalen Lernens von besonderer Bedeutung. In Bezug auf innergesellschaftlich relevante Kompetenzen kann dieses Hintergrundwissen auch zu größerem Verständnis für bzw. verbesserter Perspektivübernahme von zugewanderten Menschen führen. Ein mögliches Nachdenken über kulturelle Hintergründe destruktiver (z. B. umweltschädlicher) Praktiken und darüber, warum sie aufrechterhalten werden, fehlt.

Auch für die **Naturwissenschaften**¹⁴⁴ gilt, dass sie einen gewissen Beitrag durch das Vermitteln von Kulturtechniken wie sachgerechtes Argumentieren, das Erstellen von Lösungsstrategien sowie vernetzten Denkens leisten. Aber darüber hinaus haben sie keinerlei Berührungspunkte mit dem bezeichneten Lernfeld, auch wenn sie sich dazu bekennen, einen „bedeutenden Teil unserer kulturellen Identität“¹⁴⁵ zu bilden oder die Biologie erklärt, dass sie zunehmend auch politische Entscheidungen beeinflusse und damit „die Fundamente des Wertesystems der Gesellschaft“¹⁴⁶ berühre und verändere. Gerade in der Biologie gäbe es hier sicherlich Erweiterungspotential, z. B. im Bereich der Genetik. Das Nachdenken darüber, was in uns angelegt ist und was nicht, könnte den in den anderen Fächern vernachlässigten Aspekt der Funktion von Kultur für das Überleben des Menschen beleuchten.

Das **KC Mathematik** demonstriert grundsätzlich mehr Bewusstsein:

Die mathematische Erkenntnisgewinnung ist eine kulturelle Errungenschaft, die historisch gewachsen ist. Mathematische Begriffe und Methoden entwickelten sich an Fragestellungen und Probleme, die auch an gesellschaftliche und praktische Bedingungen gebunden sind.¹⁴⁷

¹⁴³ Ebd., 18

¹⁴⁴ Nds. Kultusministerium. *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10 Naturwissenschaften*. Hannover, 2007.

¹⁴⁵ Ebd., 7

¹⁴⁶ Ebd., 70

¹⁴⁷ Nds. Kultusministerium. *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10 Mathematik*. Hannover, 2006. S. 7

Und: „Schülerinnen und Schüler können Mathematik als ein Werkzeug zur Beschreibung der Umwelt und dessen Bedeutung für die kulturelle Entwicklung erfahren.“¹⁴⁸ Aber dabei wird es belassen, in den konkreten Unterrichtsinhalten ist kein Hinweis mehr auf eine Bewusstseinsbildung hinsichtlich einer Kulturgebundenheit mathematischen Denkens zu finden.

Dem Fach **Musik** wird im Nationalen Integrationsplan große Bedeutung für „kulturelle Bildung“ zugemessen, da „Musik wie kein anderes Medium kulturelle, politische und sprachliche Grenzen¹⁴⁹“ überwinden könne. Der erste Satz des KC Musik¹⁵⁰ lautet entsprechend: „Musik ist ein wesentlicher und unersetzlicher Bestandteil unserer Kultur“ und der dritte Satz: „Die Beschäftigung mit Musik [...] eröffnet Wege zur selbstbestimmten kulturellen Teilhabe. Durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und der Musik anderer Kulturen kann interkulturelles Lernen stattfinden. Dadurch wird eine Haltung gefördert, die von Offenheit, Toleranz und gegenseitigem Respekt geprägt ist.“ Im weiteren Verlauf dieser einleitenden Worte zum Bildungsbeitrag des Faches Musik bildet ein anderer Zugang als bisher den Schwerpunkt. Die Rede ist quantitativ mehr vom interkulturellen Lernen als solchem statt von seinen Zielen. Interkulturelles Lernen erscheint hier nicht nur als das Lernen über interkulturelle Inhalte oder als Erwerb von Handlungsfähigkeit in spezifischen Situationen, sondern auch als Lernen inmitten von verschiedenen Kulturen. Das gemeinsame Musizieren als solches – in anderen Fächern also die Methodik, der Lernprozess selbst – wird als positives Gruppenerlebnis, das „Teamfähigkeit und Sozial- und Selbstkompetenz“ fördert, gelobt. Musik wird als „soziales Bindeglied“ zur Gruppe und zur Gesellschaft bezeichnet. Im weiteren Verlauf, also im eigentlichen Kerncurriculum, ist dann kein Bezug mehr auf verschiedene Kulturen zu finden, es wird zum Beispiel nicht explizit gefordert, Musik aus bestimmten anderen Kulturen kennen zu lernen, zu vergleichen und die wechselseitige Beeinflussung mit Musik aus dem hiesigen Kulturkreis zu erkennen.

Im **Kunst**unterricht steht das Bild im weiteren Sinne im Mittelpunkt. Hier ergibt sich viel Potential für das Kennenlernen kultureller Unterschiede selbst hinsichtlich der Wahrnehmung

¹⁴⁸ Ebd.

¹⁴⁹ Presse- und Informationsamt der Bundesregierung – Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.). *Nationaler Integrationsplan – Neue Wege, neue Chancen*. Berlin, 2010. S. 128

¹⁵⁰ Nds. Kultusministerium. *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10 Musik*. Hannover, 2012.

von Umwelt, der Sehgewohnheiten, der durch verschiedene Faktoren beeinflussten Perspektivität und wie Kommunikation durch Bilder (insbesondere in Massenmedien) unser Wirklichkeitsbild und künstlerische Weltentwürfe beeinflusst. Es könnte das ganze Ausmaß unserer kulturellen Geprägtheit auch jenseits von Sprache und zum Teil jenseits des Bewusstseins deutlich werden. Nur über kulturgeschichtliches Orientierungswissen jedoch wird diese Erwartung im Ansatz erfüllt. Außer eines bemühten Hinweises in der Einleitung¹⁵¹ gibt es keinen Bezug auf Kultur, obwohl dieses KC zusammen mit dem des Faches Musik das neueste ist.

Auch in dem **KC Sport** fand sich kein verwertbarer Hinweis, obwohl hier latent Wertevermittlung stattfindet, die von zu Hause aus auf unterschiedliche Voraussetzungen trifft und daher explizit reflektiert werden könnte (Achtung und Pflege der körperlichen Gesundheit, Umgang mit Aggression und Regelverletzung, Konkurrenz versus Kooperation, Umgang mit Frustration/Unterlegenheit...).

1.3.3 Zusammenfassung

Das Ziel der Gesellschafts- und Bildungspolitik ist eine Demokratie, in der Lebensentwürfe im Rahmen der freiheitlich demokratischen Grundordnung ungehindert miteinander konkurrieren und Individuen mit und ohne Migrationshintergrund ihre Wurzeln anerkennen aber zugleich auch darüber hinauswachsen können. Integrations- und Bildungspolitik stimmen in ihrer Strategie überein, zur Erreichung dieses Ziels die Zugewanderten in die bestehende Kultur zunächst einmal zu integrieren. Indem man bestrebt ist, Barrieren durch die Berücksichtigung fremdkultureller Perspektiven und der Bedürfnisse zugewanderter Menschen abzubauen, öffnet man sich auch einer gegenseitigen Beeinflussung. In den KCs der Fächer Werte und Normen sowie Geschichte wird dies am deutlichsten, indem ausdrücklich innerhalb eines Werte- und Kriterienrahmens von Freiheit, Gerechtigkeit, Verantwortung, Menschenwürde und Demokratie viele Entwürfe zur Kenntnis genommen und abgewogen werden sollen. Aufgabe der Schule sei nicht Vermittlung eines Weltbilds, sondern Befähigung zu kritischer Reflexion verschiedener Weltbilder.

Natürlich sind die Kriterien für das Abwägen kulturell geprägt, jedoch geht der Anspruch kultureller Dominanz offiziell nur so weit, wie es für den Bestand der rechtsstaatlichen und

¹⁵¹ Nds. Kultusministerium. *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10 Kunst*. Hannover, 2012. S.

demokratischen Staatsform nötig erscheint. Um eine Bewertung zu wagen, erscheint das politische Vorgehen im Großen und Ganzen stimmig und konstruktiv. Immerhin ist es nicht Aufgabe der Politik, die Avantgarde gesellschaftlicher Bewegungen zu sein, sondern ihre Beschlüsse müssen konsensfähig sein und tragen. Politischer Konsens ist schwer herzustellen und immer nur minimal. Auf die im Kern gut zu vereinbarenden und sich gegenseitig ergänzenden Absichtserklärungen der integrations- und bildungspolitischen Vorgaben lässt sich jedenfalls zukunftsweisend aufbauen.

Auch die grundlegenden Lernziele interkulturellen Lernens, die z. B. 1996 von der KMK formuliert wurden, werden weiterhin konsequent aufgegriffen. Es sind **Kenntnisse** über eigene und andere Kulturen und Lebenszusammenhänge, **Einstellungen** wie Toleranz, Respekt, Offenheit, Neugier, Empathie und Ambiguitätstoleranz, die Fähigkeiten zu einer bewussten und reflektierenden Differenzwahrnehmung, zu Perspektivenübernahme, zu Erkennen und Reflektieren von Vorurteilen bzw. unterschiedlichen Standpunkten und viertens das **handelnde** Umsetzen dieser Voraussetzungen zur Bewältigung spezifischer Kommunikationssituationen, ggf. auch von Konfliktsituationen.

Die Ergebnisse von Neumann/Reuter jedoch mussten bestätigt werden. Die Erfassung der Lernziele und „die Struktur des Wissenserwerbs und des Aufbaus von Handlungskompetenz“ bleiben auch in niedersächsischen Vorgaben unspezifisch.

Bei genauem Hinterfragen von Lernzielen wie Perspektivenübernahme, Empathie, Neugier, Abbau von Distanz zu Fremdem, angemessener Umgang mit ungewohnten Erfahrungen u. a. traten inhaltliche Unklarheiten zutage. Dies liegt zum einen an den inhaltlichen Unschärfen und Überschneidungen, die bereits in 1.2. zu den Begriffen ‚Kultur‘ und ‚Interkulturalität‘ festgestellt wurden. In der Formulierung der Lernziele wirken sich diese aus und es setzt sich die Tendenz fort, Antworten nicht aus fundierten Wissensbeständen, sondern aus normativen Erwartungen an das allgemeine Verhalten der Kinder zu generieren.

Angesichts des Verzichts auf den Begriff der interkulturellen Kompetenz z. B. im KC Werte und Normen oder KC Musik wird auch die Frage unterstützt, ob der Begriff der ‚Kultur‘ für die Erreichung der Lernziele nicht insgesamt entbehrlich wäre.

Hinzu kommt jedoch, dass das Fehlen eines klaren, verbindlichen Modells interkultureller Kompetenz in Niedersachsen zu Widersprüchen und Unklarheiten bzw. Lücken in verschiedenen

KCs führt, die sich auf Lernprogression, Leistungsüberprüfung und auf die Einordnung des interkulturellen Lernens in den Gesamtzusammenhang schulischer Bildung beziehen. So werden die Lernziele in den Kerncurricula kaum bestimmten Jahrgängen oder fachlichen Inhalten zugeordnet. Vielmehr bleiben die unterrichtlichen Vorgaben bei mehr oder weniger differenzierten Willensbekundungen in den Einleitungen stehen.

Zwar werden merklich Versuche der Klärung insbesondere zum Kompetenzverständnis und zu Möglichkeiten der Förderung interkultureller Kompetenz unternommen, da die Kommissionen diesen Mangel offenbar wahrnahmen. Es werden z. B. Kategorisierungen interkulturellen Lernens eingeführt wie die von Michael Byram (1997) nach *savoir*, *savoir etre*, *savoir faire*, *savoir comprendre*. Aber da jedes Fach seine eigene Lösung sucht, tauchen Widersprüche schon darin auf, welche Situationen mit der Kompetenz überhaupt bewältigt werden. Während die Fremdsprachen sich auf Kommunikationssituationen im internationalen Kontext beziehen, findet in Werte und Normen in besonderer Weise eine Auseinandersetzung mit Werten und Wahrheitsansprüchen statt und liegt der Fokus damit vor allem auf eine eigene Standortbestimmung, Umgang mit Fremdem und Sensibilität auch für eigenen Vorurteile. Die Zielrichtung ist hier eher innergesellschaftliche Verständigung bzw. übersituative Selbstkompetenz. Die zugrunde liegende Frage ist hier eigentlich wiederum die nach der Definition von Interkulturalität, wird aber nicht als solche wahrgenommen.

Während in den wissenschaftlichen Ansätzen also besonders der Kulturbegriff zentral schien, tritt in den Vorgaben für die Schule der Kompetenzbegriff als Problemfeld in den Mittelpunkt. Die in 1.2.3 unter ‚II. Interkulturalität‘ aufgeführten Fragen zu interkultureller Kompetenz sollten also noch einmal gesondert aufgefächert werden und aufbauend auf die Klärung der Begriffe ‚Kultur‘ und ‚Interkulturalität‘ diskutiert werden. Folgende Fragestellungen wurden von den Kommissionen der Kerncurricula und in den Rahmenvorgaben anderer Bundesländer unterschiedlich beantwortet und sollten bei einer Diskussion entsprechend Berücksichtigung finden:

Fragen zu interkultureller Kompetenz (II)

- Handelt es sich um eine Kompetenz oder um mehrere? Wenn es sich um eine Kompetenz handelt (vgl. Sprachgebrauch in KCs Sprachen):
- Welche **Komponenten** (=Lernziele) interkultureller Kompetenz lassen sich identifizieren?
- Können **Einstellungen und Haltungen**, sofern sie Bestandteil von Kompetenzen sind, im Unterricht vermittelt werden oder sollte man sich auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten konzentrieren (vgl. KC Spanisch)?
- Wie verhält sich interkulturelle Kompetenz zu **Sach-, Selbst-, Methoden- und zu sozialer Kompetenz** (vgl. Rahmenpläne Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern) oder – als Fähigkeit zur Kommunikation in interkulturellen Kontexten - zu **Kommunikationskompetenz**?
- Wie verläuft der Kompetenzerwerb und wie sollte entsprechend die **Progression** seiner Förderung Unterricht aussehen? (vgl. Rahmenpläne Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und fehlende Angaben in KCs)
- Sollte die im Unterricht geförderte interkulturelle Kompetenz der Schüler geprüft und **bewertet** werden? (vgl. KC Englisch versus KC Französisch und KC Spanisch)
- Wie ist Begriff ‚**Kulturkompetenz**‘ zu dem ‚interkultureller Kompetenz‘ in ein Verhältnis zu setzen (vgl. KC Latein)?

Abbildung 7 Fragestellungen zu interkultureller Kompetenz II

Die Rahmenvorgaben Hamburgs und Mecklenburg-Vorpommerns sind wichtige Ansätze, Stufenmodelle interkulturellen Lernens bzw. interkultureller Kompetenz aufzustellen. Solche Modelle werden dringend benötigt, um die Kompetenzförderung in allen Fächern gleichermaßen spiralcurricular zu systematisieren. Leider haben die angebotenen Lösungen inhaltlich noch nicht überzeugt und wiesen strukturell Widersprüche auf. Ein auf der Beantwortung der gestellten Fragen basierender Diskussionsvorschlag für ein **Modell des Erwerbs interkultureller Kompetenz** wäre also weiterführend für eine kohärente Förderung interkultureller Kompetenz in der Schule und soll daher in dieser Arbeit angestrebt werden.

1.4 Zum Vorgehen in dieser Arbeit

Eine größere und kohärente Berücksichtigung von kultureller Diversität an der Schule ist mit einer überzeugenden und einheitlichen Handlungsbasis zwar noch nicht garantiert, aber ohne sie keinesfalls zu erreichen. Die Gründe dafür liegen zum einen in der inhaltlichen sowie methodisch-didaktischen Verwirrung und zum anderen in Ängsten, Erfahrungen und Vorbehalten der Akteure.

Die Relevanz der eingangs formulierten Zielsetzung, durch eine fundierte Handlungs- und Diskussionsbasis zu einer Orientierung in diesem Bereich beizutragen, wurde damit bestätigt.

Die sukzessive Erschließung und Diskussion des Begriffs der interkulturellen Kompetenz als roten Faden bzw. Ausgangspunkt für die entsprechenden Überlegungen ist aus drei Gründen besonders vielversprechend. Erstens bezieht er sich auf Kommunikation - und Verständigung aller Akteure in Schule, Gesellschaft und internationalen Kontexten ist zentral für eine erfolgreiche Zusammenarbeit (gemessen am Erfolg der Schüler) und für eine funktionierende Demokratie.

Zweitens enthält er die Begriffe ‚Interkulturalität‘ (darin auch ‚Kultur‘) und ‚Kompetenz‘, deren Unklarheit in Wissenschaft und Praxis offenbar ein grundlegendes und zentrales Hindernis für den konstruktiven Umgang mit Kultur und kultureller Diversität darstellt, so dass schlüssige Konzepte bzw. sogar Modelle angeboten werden sollten, auf die die Pädagogik aufbauen kann und Lernprozesse effektiver gestaltet werden können. Damit wird zugleich der Nutzen der Begriffe überprüft, der, wie eingangs erwähnt, zunehmend umstritten ist. Sofern die Begriffe legitimiert werden, kann sogleich überprüft, ob und wie sie mit anderen Ansätzen vereinbar sind. Drittens wird Vermittlung oder Förderung interkultureller Kompetenz in den Vorgaben ausdrücklich verlangt, so dass eine erfolgreiche Klärung von unmittelbarer Bedeutung für schulische Vorgaben wäre.

Die folgende Tabelle verdeutlicht die Struktur dieser Arbeit, indem sie die Fragestellungen und Zielsetzungen, die in Kapitel 1 zusammengetragen wurden, in Form von Stichworten auf die einzelnen Kapitel verteilt.

Die in Abschnitt 1.1 gesammelten Probleme prägen die Grundstruktur der Arbeit, da sie verdeutlichen, dass in der theoretischen Erschließung der Begriffe die soziale Ebene nicht vernachlässigt werden darf und dass daneben der individuelle Umgang mit Kultur und Interkulturalität als Basis pädagogischer Überlegungen von zentraler Bedeutung ist. Die

subjektive Perspektive darf nicht vernachlässigt werden, weil sich daraus die eigentlichen Herausforderungen ergeben, bei deren Bewältigung die Schülerinnen und Schüler ebenso wie die Lehrkräfte und Eltern Hilfe brauchen. Fragen, die sich aus in 1.1 beschriebenen Einwänden und Ängsten ergeben, wurden allerdings nicht im Einzelnen in die Tabelle aufgenommen, da sie nicht objektiv nachgewiesen, sondern nur aus persönlicher Erfahrung wiedergegeben wurden, und da die Darstellung damit zu detailliert würde. (Dazu gehören z. B. die kritischen Einwände zu Kulturalisierung oder Werterelativismus.) Dennoch bemüht sich die Arbeit natürlich im Grunde eben darum, in ihrem Verlauf Antworten auf die drängenden Einwände und Fragen der Akteure zu finden.

Aus Gründen der Übersichtlichkeit also listet die Tabelle nicht alle behandelten Themen der Kapitel auf, sondern bietet auf der Grundlage der in Kapitel 1 ermittelten Probleme und Fragestellungen einen Überblick über den Verlauf und den ‚roten Faden‘. Dafür wurden neben den in den Tabellen 1 und 2 aufgelisteten Fragen lediglich einige Aspekte des Einstiegs (Vereinbarkeit mit anderen Ansätzen, bewusste Gestaltung der Schulkultur, kohärente Wertevermittlung) aufgenommen.

In 1.2 zeichnete sich ab, dass der Kulturbegriff die Basis bildet, auf der die Diskussion weiterer Begriffe und Zusammenhänge aufbauen muss. An erster Stelle wird daher die Entwicklung eines Kulturverständnisses stehen, das Kultur zwar kollektiv verortet, aber dennoch die individuelle Ebene mit einbezieht.

Anders als in vielen wissenschaftlichen Ansätzen soll danach der Begriff der Interkulturalität und wie sie sich dem Subjekt darstellt in einem gesonderten Kapitel ausführlich erschlossen werden, um daraus bei der Frage nach den Komponenten interkultureller Kompetenz letztlich zielführende statt normativ motivierte Lernziele und Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Schulkultur ableiten zu können.

Der Fokus der Arbeit ist damit zuerst stark theoretisch ausgerichtet (hellblau unterlegt), um eine tragfähige Basis zu schaffen, und wendet sich dann zunehmend dem Individuum und seinen Lernprozessen (in dunklerem Blau unterlegt) zu. Da der Kompetenzbegriff sich ausschließlich auf das Individuum bezieht, bewegt sich die begriffliche Erfassung individueller Lernprozesse (4.1) weiterhin auf dieser Ebene, während die Anwendung der Diskussionsergebnisse auf den Spezialfall der (inter-)kulturellen Kompetenz und Bildung (4.2) durch strukturierte Formulierung von Lernzielen unter Berücksichtigung der Ergebnisse der vorherigen Kapitel und die Möglichkeiten dessen Förderung in der Schule (4.3) bereits didaktische und weitere pädagogische Überlegungen umfasst (auf dunkelblauem Hintergrund). So wird abschließend in

4.3 noch einmal der Bogen zu schulorganisatorischen Fragen bzw. zur strukturellen Ebene geschlagen und das größere Ganze betrachtet, denn in 1.1 wurde erkannt, dass oft gerade die Verzahnung von individueller und struktureller Ebene nicht funktioniert. (Diese und andere pädagogische Schlussfolgerungen sind dunkelblau unterlegt.) Die Zahlen in der Tabelle bezeichnen, in welchem Kapitel die jeweiligen Themen bearbeitet werden:

	Kultur (Kapitel 2)	Interkulturalität (Kapitel 3)	Kompetenz u. a. Ziele (Kapitel 4)
Begriffliche Erschließung	(2.1, 2.2) - Kultur als Prozess und Produkt - Kultur als kollektives Phänomen - Verhältnis kultureller zu sozialer Ebene - Verhältnis Kultur zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen - Gefahren der Verwendung des Kulturbegriffs	(3.1.) - Definition und Abgrenzung zu ähnlichen Begriffen - Abgrenzung intra-/ internationale Interkulturalität	(4.1, 4.2) - Abgrenzung ‚Kompetenz‘ zu ‚Bildung‘ u. ä. Begriffe - Komponenten von Kompetenzen allgemein - Vergleich von Kompetenzmodellen → Kompetenzmodell
Subjektiver Umgang	(2.3) - Bedeutung der Kultur für das Individuum - mentale Repräsentation der Kultur - kulturelle, soziale, personale Identität → Kulturverständnis	(3.2) - konstruktiver Umgang mit Interkulturalität auf affektiver, kognitiver, konativer Ebene - Interkulturalität als Ursache für Leistungsdefizite/ Barrieren und als Chance - Rolle der Identität in der Kommunikation	(4.2) - Komponenten IKK (Lernziele) - Verhältnis IKK zu Kulturkompetenz - Verhältnis IKK zu anderen Kompetenzen - Kompetenzerwerb/ Lernprogression - Leistungsüberprüfung → Modelle interkultureller und kultureller Kompetenz → Lernziele kulturenorientierter Bildung
Pädagogische Schlussfolgerung	--	(3.2, 3.3) - Inklusion versus Integration - Gemeinsame Werteorientierung, Welt- und Menschenbild	(4.2, 4.3) - Verhältnis Kulturenorientierung zu Gewaltprävention u. a. - Gestaltung von Schulkultur

Tabelle 4 Struktur der Arbeit auf der Grundlage der ermittelten Fragestellungen

2 Erste theoretische Grundlegung: Kultur

Ziel dieses Kapitels ist die differenzierte Erschließung des Kulturbegriffs und der Rolle, die die so verstandene Kultur für die Gruppe und für das Individuum spielt. Kritik am Kulturbegriff soll dabei Erwähnung finden und überprüft werden, um letztlich entscheiden zu können, wie relevant und nützlich er grundsätzlich ist.

Nach einer Übersicht über Kulturbegriffe der Wissenschaften (2.1) wird also zunächst der Versuch unternommen, einen schlüssigen und differenzierten Kulturbegriff zu erarbeiten (2.2.1). Dieser wird genauer hinsichtlich seines Wirkens auf sozialer (2.2.2) und auf individueller Ebene (2.3) untersucht. Am Ende steht ein Gesamtmodell in Form einer tabellarischen Zusammenfassung.

Die Definition des Begriffs ‚Kultur‘ ist für die Fragestellung diese Arbeit nicht nur Grundlage, sondern zugleich auch zentrale Herausforderung, denn es ist ein komplexer Begriff. Seine Dehnbarkeit, strategische Verwendbarkeit¹⁵² sowie seine Konturlosigkeit¹⁵³ werden zudem selbst unter Wissenschaftlern beklagt. Spitzmüller und Warnke beispielsweise sprechen in diesem Zusammenhang von dem „Schicksal transdisziplinärer Polysemie, welche das Resultat einer Perspektivenverschiebung zwischen Disziplinen und Teildisziplinen ist“¹⁵⁴ und stellen fest, dass Kultur dieses Schicksal mit dem Diskursbegriff teile.

Tatsächlich spielt der Kulturbegriff seit der kulturwissenschaftlichen Wende der Geisteswissenschaften¹⁵⁵ in zahlreichen Wissenschaften eine Rolle, insbesondere in der Anthropologie, Philosophie, Biologie, Soziologie, Psychologie, Sozialpsychologie und natürlich in den Kulturwissenschaften, die trotz vermehrt disziplinübergreifender Ansätze alle jeweils eine eigene Perspektive darauf einnehmen. Auch in der Alltagssprache ist er seit Jahrzehnten prominent und gerät aufgrund seiner vielfältigen und unterschiedlichen Verwendung in Gefahr,

¹⁵² vgl. Straub 2007, 7

¹⁵³ vgl. ebd., 9

¹⁵⁴ Spitzmüller, Jürgen/ Ingo H. Warnke. *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin/ Boston, 2011. S. 5

¹⁵⁵ vgl. Gerok-Reiter, Annette/ Claudia Lauer (Hrsg.). *Kulturmuster im Deutschunterricht – Mittelalterliche Perspektiven*. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes Heft 3/2014. S. 208

zum Modewort zu „verkommen“¹⁵⁶. Sozialpsychologe Jürgen Straub spricht sogar von einem „Un-Wort“¹⁵⁷ und stellt fest:

Terry Eagleton verleiht einer allgemein geteilten Auffassung seine Stimme, wenn er den Begriff der Kultur – mit Raymond Williams, auf dessen Studien er sich stützt – als einen der komplexesten bezeichnet, den ‚unsere‘ Sprache – das Deutsche, Englische, Französische, Italienische, Spanische etc. – zu bieten hat.¹⁵⁸

Neben der semantischen und pragmatischen Konturlosigkeit fasst Straub weitere verbreitete Klagen zu diesem Begriff zusammen. Er führe zu Werterelativismus, Reduktionismen und Homogenisierung in der Erklärung menschlichen Verhaltens, klammere ökonomische Aspekte menschlichen Zusammenlebens und Machtfragen aus, fördere ein ahistorisches und statisches Denken (und damit Essentialismus) und eine Ethnisierung von Lebensformen, eine Betonung von Verschiedenheit oder sogar praktischer Unvereinbarkeit sowie eine Festschreibung von Menschen auf ihre Kultur (Determinismus, Othering). Zudem verdränge er wertvolle alternative Perspektiven wie z. B. konstruktivistische, hermeneutische und semiotische. Einige dieser Vorwürfe tauchten bereits bei der Darstellung von Einwänden bei Lehrkräften (1.1.2.) und bei der Darstellung der gesamtgesellschaftlichen Lage (1.1.3.) auf, sind also bereits ins ‚Allgemeinwissen‘ übergegangen. Der Journalist Heinz Schlaffer mutmaßt in der Frankfurter Rundschau (10.10.2001)¹⁵⁹ gar:

Vielleicht gibt es Kultur gar nicht, sondern nur Ökonomie, Religion, Kunst, Medien und Konsum. Doch wird ‚Kultur‘ benötigt, damit Politiker und Wissenschaftler, Künstler, Sponsoren und Publikum ein Losungswort besitzen, mit dem sie ihr imaginäres Einverständnis bekunden können.

Sollte es tatsächlich so sein? Hat das Wort ‚Kultur‘ tatsächlich keinen Inhalt, der sich von Milieu, Lebensstil, Lebensformen oder Gewohnheiten maßgeblich unterscheidet und einen Erkenntnisgewinn mit sich bringt? Schadet es eher als dass es nützt? Sollte man den Kulturbegriff

¹⁵⁶ Spitzmüller/ Warnke 2011, 5

¹⁵⁷ Straub 2007, 7

¹⁵⁸ Straub, Jürgen. „Kultur“ in: Straub, Jürgen/ Arne Weidemann/ Doris Weidemann (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, 2007. S. 7

¹⁵⁹ Schlaffer, Heinz. „Manierliche Bürger, zürnende Massen. Zwischen der elitären Idee der Kultur und ihrer politischen Indienstnahme sucht Terry Eagleton zu vermitteln – oder sich wenigstens durchzulavieren.“ zitiert in: Kuße, Holger. *Kulturwissenschaftliche Linguistik*. Vorlesung TU Dresden, SS 2008. http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_sprach_literatur_und_kulturwissenschaften/slavistik/studium/unterrichtsmat/ss%2008/vorkultwiLing_titeluplan_sose08.pdf. (18.02.2011)

deshalb besser meiden? Wie nützlich und sinnvoll ist der Kulturbegriff wirklich, insbesondere im pädagogischen Kontext?

Spitzmüller und Warnkes Bemerkung, dass es bei polysemen Begriffen umso wichtiger sei zu klären, welche Lesart jeweils gemeint sei¹⁶⁰, erscheint angesichts seiner breiten Verwendung auch in unterrichtlichen Vorgaben weiterführender als den Begriff gleich vollständig abzulehnen. Eine Klärung ist allerdings überfällig. Sie sollte insbesondere die von Straub aufgeführten Kritikpunkte aufgreifen und Schlaffers Frage beantworten.

2.1 Der Kulturbegriff in den Wissenschaften

Etymologisch ist das deutsche Wort ‚Kultur‘ auf das lateinische „cultura“ oder „cultus“ (Partizip Perfekt von ‚colere‘) zurückzuführen. Das schulische Standard-Wörterbuch *Der kleine Stowasser*¹⁶¹ nennt folgende Übersetzungen:

cultus [...] 1. Pflege, Bearbeitung, Anbau, Kultur [...] 2. Pflege, Wartung [...] a. Bildung, geistige Erziehung [...] b. Verehrung [...] 3. Kleidung, Tracht, Schmuck [...] 4. Lebensweise, -einrichtung [...] Üppigkeit.

Und

cultura [...] 1. Bearbeitung, Bebauung, Anbau 2. Ausbildung, Veredlung [...] 3. Verehrung, Huldigung [...]

Die jeweils erste Übersetzungsmöglichkeit lebt bis heute im sogenannten ‚**weiten**‘ **Kulturbegriff** fort. Wie ursprünglich im Ackerbau geht es dabei grundsätzlich um Sicherung des Überlebens durch einen bestimmten, konventionalisierten Umgang mit der Umwelt.

In den jeweils weiteren Übersetzungsmöglichkeiten zeigt sich, dass es schon bei den alten Römern eine semantische Verschiebung gab, die die Grundlage für das ‚**enge**‘ **Kulturverständnis** im Sinne einer ‚höheren‘ Kultur oder ‚Hochkultur‘ bzw. eines ‚Kultiviertseins‘ vorbereitete. Der deutsche Sozialpsychologe Jürgen Straub schreibt dazu:

Von bäuerlichen Tätigkeiten und geschundenen Körpern führte der Weg zu Anstrengungen des Geistes und der Seele sowie ihrer Kultivierung, zunächst zur Erziehung, Bildung und Pflege des Menschen selbst.¹⁶²

¹⁶⁰ vgl. Spitzmüller/ Warnke 2011, 7.

¹⁶¹ Josef M. *Der kleine Stowasser: Lat.-dt. Schulwörterbuch*. München, 1980. S. 117

¹⁶² Straub 2007, 11

Philosophie, Wissenschaft, Künste und die Religion wurden dabei, so Straub weiter, von Cicero in seiner Rede über die ‚cultura animi‘ als zentrale Bereiche ausgewiesen, die die Entfaltung menschlicher Potentiale beförderten. Dieser enge Kulturbegriff ist in der Neuzeit vornehmlich in Deutschland zu finden, wo er über Immanuel Kant Einzug in die Philosophie nahm. Dieser stellte den Begriff ‚Kultur‘ als Anstrengung des Menschen, über den Naturzustand hinauszugelangen, der ‚Zivilisation‘ gegenüber, verknüpfte ihn eng mit Moralität und verlieh ihm somit vor allem normativen Charakter.¹⁶³

Ebenfalls normativ war das Verständnis bei Wilhelm von Humboldt, der Bildung und Persönlichkeitsentwicklung als Elemente der Kultur dem pragmatischen Erwerb von Kenntnissen gegenüberstellte¹⁶⁴, und bis heute lebt dieses Verständnis im humanistischen Bildungsanspruch des Gymnasiums fort.

Diese Begriffsbedeutung bezieht sich stark auf das Subjekt, das sich bestimmte - in der jeweiligen Gemeinschaft tradierte und besonders geachtete - Kenntnisse und vielleicht Fertigkeiten aneignet. Damals wie heute ist sie manchmal mit einer als elitär kritisierte Haltung verknüpft, die auf vordergründig rohe, da ungebildete Menschen herabblickt, und teilweise so weit geht, erst dem gebildeten, ‚verfeinerten‘ Menschen eine Meinung und eine moralische Urteilsfähigkeit zuzutrauen. Bolten führt dies bis auf das Höhlengleichnis Platons zurück und betont die Statik des Konzepts (da die jeweiligen Wissensbestände als ewig und ‚wahr‘ gelten) und das Machtpotenzial der ‚Sehenden‘ (da sie in der Höhle Wissen definieren dürfen.)¹⁶⁵

In der Biologie hingegen gibt es den Kulturbegriff von jeher auch in Bezug auf Tiere. Er bezeichnet die Übertragung von Verhaltensweisen bzw. Informationen von einer Generation zur nächsten auf nicht genetischem Wege.¹⁶⁶ Johann Gottfried Herder¹⁶⁷ (1744-1803) verbreitete

¹⁶³ vgl. ebd.

¹⁶⁴ Humboldt, Wilhelm von. *Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Gesammelte Werke 7, 1835. S. 30 verfügbar unter: http://books.google.de/books?id=dV4SAAAIAAJ&pg=PA23&hl=de&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false (03.09.2013)

¹⁶⁵ Vgl. Bolten, Jürgen. *Interkulturelle Kompetenz*. Thüringen, 2007. S. 12

¹⁶⁶ vgl. McFarland, David. *Biologie des Verhaltens. Evolution, Physiologie, Psychobiologie*. Heidelberg/ Berlin, 1999. S. 457.

¹⁶⁷ Straub 2007, 12 f.

Vgl. auch Herder, Johann Gottfried. *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. 1791. Verfügbar auf:

den darauf basierenden weiten Kulturbegriff in den Geisteswissenschaften: Er verstand Kultur als geschichtlichen Fortschrittsprozess jeder Gesellschaft, denn Kultur sei eine anthropologische Universalie. Er sah sie als kollektive Lebensweise, die von den Mitgliedern als Ganzheit der vielfältigen Aspekte des Lebens einer Gruppe erlebt wird. Mit dieser holistischen Auffassung lenkte er den Blick zurück vom Individuum auf das Soziale. Von ihm stammt der noch heute oft zitierte, auf Kultur bezogene Satz: „Jede Nation hat ihren Mittelpunkt der Glückseligkeit wie jede Kugel ihren Schwerpunkt.“ Die Kugelmetapher Herders impliziert deutlich eine zwar nicht unbedingt statische, aber in sich geschlossene und homogene Vorstellung von (nationaler) Kultur. Obwohl diese heute in der Wissenschaft als obsolet und – wie oben erwähnt – sogar als gefährlich betrachtet wird, wird im Alltagsgebrauch des Wortes vielfach daran festgehalten. Wo Einheit gesehen wird, dort rückt schlechterdings auch die Differenz zwischen verschiedenen Einheiten in den Fokus. Auch Herder sprach von Völkern, Nationen, Kulturen und setzte sich mit ihren Lebensweisen auseinander, wobei er zwar wertete, aber tendenziell doch eine frühe kulturrelativistische Auffassung vertrat, indem er die Vielfalt und den Austausch zwischen den Kulturen pries und sich eurozentrischer Selbstgefälligkeit entgegenstellte.¹⁶⁸

Was den engen und den weiten Kulturbegriff grundsätzlich verbindet, ist, dass

(1) ein Konsens darüber hergestellt wird, dass etwas als wertvoll bzw. nachahmenswert zu erachten ist (z. B. Problemlösungen und -strategien, Erkenntnisse, Produkte)

sowie dass

(2) das so Anerkannte an eine möglichst größere Anzahl anderer – insbesondere an die ‚jüngere Generation‘ – weitergegeben wird.

Kultur hat also in jedem Fall etwas mit kommunikativer Bewertung und Verbreitung innerhalb einer Gemeinschaft zu tun, die dem Überleben und Wohlergehen der eigenen Gruppe (auch Statusgewinn und Stärkung des Zusammenhalts können Überleben sichern) dienen. Der weitere Kulturbegriff bezieht sich dabei auf vielfältige Angelegenheiten des Lebens, der enge nur auf diejenigen, die einen besonderen Anspruch stellen und in der Gruppe einen besonderen Status genießen.

<http://www.zeno.org/Literatur/M/Herder,+Johann+Gottfried/Theoretische+Schriften/Ideen+zur+Philosophie+der+Geschichte+der+Menschheit>. (04.07.2013)

¹⁶⁸ vgl. Straub, Jürgen. „Kultur“ in: Straub, Jürgen/ Arne Weidemann/ Doris Weidemann (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, 2007. S. 13

Diese grobe Vorstellung ist jedoch insbesondere hinsichtlich des weiten Kulturbegriffs bei weitem nicht ausreichend, denn es bestehen die unterschiedlichsten Ansätze, ihn auszulegen und zu benutzen. Außerdem müssen die o. g. Vorwürfe hinterfragt werden. Die in der interkulturellen Pädagogik identifizierten Diskrepanzen im genauen Begriffsverständnis hinsichtlich

- der Komponenten von Kultur (Woraus besteht sie? Was ist Kultur?)
- der Verortung von Kultur im Sozialen oder im Individuum (wenn Kultur im Sozialen verortet wird, entsteht leicht der Vorwurf des Determinismus)
- der Rolle von Kultur innerhalb eines sozialen Gefüges (bei Nichtbeachtung dieser Frage kommt es zu den Vorwürfen, der Kulturbegriff klammere Machtfragen und ökonomische Aspekte aus)
- der Auffassung von Kultur als Prozess und damit als sehr dynamisch und mit anderen Kulturen im Dialog oder aber als Produkt und damit als statisch, stabil und mit anderen eher konfligierend. (Auf Letzteres beziehen sich die Vorwürfe der Ahistorisierung, Ethnisierung und der Suggestion von Unvereinbarkeit.)
- dem Grad der Determination eines Individuums durch seine Kultur (Nichtbeachtung dieser Frage oder Annahme hoher Determination führt zu Vorwürfen des Determinismus, Essentialismus, Reduktionismus und des Othering)
- der Frage, ob Kultur eher eine geschlossene und recht homogene Entität bezeichnet oder ob sie in sich heterogen und nach außen offen ist. (Es herrscht heute weitgehend Konsens über Letzteres, weil Ersteres wiederum die Vorwürfe des Determinismus und der konflikthaften Kulturkontakte provoziert.)

bestehen auch in bzw. zwischen den anderen Wissenschaften, die sich mit dem Kulturbegriff auseinandersetzen oder ihn verwenden.

Ausgehend von der Annahme, dass sich aus einer gründlichen und möglichst anschlussfähigen Vorstellung von den Komponenten der Kultur (Woraus besteht sie eigentlich?) die Beantwortung der meisten weiteren Fragen (z. B. Verortung, Dynamik, Offenheit, Homogenität) ergibt, orientiert sich der folgende Überblick über die heute relevanten wissenschaftlichen Ansätze an dieser Frage.

Wenn Kultur aus weitergegebenen Erkenntnissen bzw. aus der Weitergabe von Erkenntnissen besteht, so müsste sie im Sozialen, d. h. in der Kommunikation verortet werden, sie bestünde nicht aus Materiellem, sondern aus dem Umgang mit ihm.

Die immaterielle Auffassung von Kultur existiert schon seit den wissenschaftlichen Anfängen der Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff, bezieht jedoch zu Beginn meist noch das

Verhalten des Menschen ein. In der Anthropologie, die im gesamten 20. Jahrhundert wichtige Impulse lieferte, definierte Edward Tylor 1873 Kultur als Inbegriff aller Fähigkeiten und Gewohnheiten, die sich der Mensch als Glied der Gesellschaft angeeignet habe.¹⁶⁹ Ähnlich sah es Ernst Cassirer, Vertreter der sich in den 1920er Jahren entwickelnden Kulturphilosophie. Sein Kollege Georg Simmel verstand Kultur als Ausdruck geistigen und schöpferischen Lebens zur Deutung der Wirklichkeit und Ordnung des Zusammenlebens¹⁷⁰, als symbolisches Verhalten zur Welt. Der US-amerikanische Anthropologe Ward Goodenough, der im Juni 2013 verstarb, äußert sich 1964 entschlossener und differenzierter:

Kultur [...] besteht nicht aus Gegenständen, Menschen, Verhaltensweisen oder Gefühlen, vielmehr ist sie die Organisation dieser Dinge, vielmehr die Form dieser Dinge, die die Menschen in ihren Köpfen haben, ihre Modelle, wie sie sie wahrnehmen, in Beziehung zueinander setzen oder anderweitig interpretieren.¹⁷¹

Die UNESCO hingegen – von der anzunehmen ist, dass sie verschiedene Ansätze verglichen und diskutiert hat - definiert Kultur sehr umfassend, indem sie Materielles, Mentales sowie Verhalten einbezieht, soweit diese eine bestimmte Gruppe kennzeichnen (es bleibt die Frage offen, wer bestimmt, was für eine Gruppe kennzeichnend ist):

Gesamtheit der unverwechselbaren geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte [...], die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Dies schließt nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertesysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen.¹⁷²

Diese Definition entspricht einer weit verbreiteten Auffassung, die in Fortbildungen gerne anhand des Eisbergmodells visualisiert wird. Es geht zurück auf Sigmund Freud (der das „Es“ als den großen Teil des Eisbergs darstellte, der nicht sichtbar ist). Adaptiert vom US-amerikanischen Organisationspsychologen Edgar H. Schein (*1929), unterscheidet das kulturelle Eisbergmodell zwischen den gut sichtbaren und bewussten Manifestationen einer Kultur

¹⁶⁹ vgl. Tylor, Edward Burnett. *Die Anfänge der Cultur*. Leipzig, 1873 in: Schmitz, C. A. *Kultur*. Frankfurt am Main, 1963. S. 32

¹⁷⁰ unbekannt. „Kulturphilosophie“. In: Wikipedia, <http://de.wikipedia.org/wiki/Kulturphilosophie> (15.02.11)

¹⁷¹ Diese und die folgende Definition sind zitiert in: Kuße, Holger. *Kulturwissenschaftliche Linguistik*. Vorlesung TU Dresden, SS 2008.

http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_sprach_literatur_und_kulturwissenschaften/slavistik/studium/unterrichtsmat/ss%2008/vorlkultwiLing_titeluplan_bose08.pdf. (18.02.2011)

¹⁷² 31. UNESCO-Generalkonferenz. *Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt*. Paris, 2001.

<http://www.unesco.de/443.html>. (18.02.2011)

(Sprache, Sitten, Kleidung, Musik, Theater, Literatur, Essen usw.) und den verdeckten, psychischen Anteilen (Werte, Normen, Grundannahmen, Vorstellungen, Bedeutungen). Die gängigen Vorwürfe gegen den Kulturbegriff greifen bei dieser Metapher durchaus, denn ein Eisberg ist eher statisch und nach außen abgeschlossen. Kontakt mit anderen Eisbergen bedeutet automatisch Kollision, keinesfalls Austausch oder gegenseitige Ergänzung. Hier ist eine von vielen ähnlichen Varianten des Modells, die im Internet verfügbar sind, abgebildet. Das Sichtbare wird häufig als *Perceptas* bezeichnet, das Unsichtbare als *Conceptas*:



Abbildung 8 kulturelles Eisbergmodell¹⁷³

Vergleichbar sowie ebenfalls in Fortbildungen sehr beliebt ist das Zwiebelmodell des niederländischen Kulturwissenschaftlers Geert Hofstede (*1928):

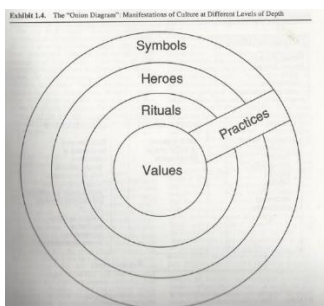


Abbildung 9 Hofstede (2001): Zwiebelmodell¹⁷⁴

¹⁷³ Interkultura. „Bibliothek“. <http://www.interkultura-consult.com/87-2/?lang=de>. (04.07.2013)

¹⁷⁴ Hofstede, Geert H. *Culture's consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. 2nd edition. Thousand Oaks/ London/ New Delhi, 2001. S. 11.

Beide Modelle suggerieren, dass Kultur verschiedene Tiefenebenen hat. Sie bestehe aus beobachtbaren, aber nach innen zunehmend weniger greifbaren Praktiken (Symbolen, Helden, Ritualen) – ihr Kern bzw. ihr tiefster Grund jedoch seien z. B. Werte. Die Modelle erscheinen statisch und homogen. Ihre vielfache Benutzung fördert den Eindruck eines so lautenden, kritikwürdigen wissenschaftlichen Konsenses über Kultur. Auch ein weiterer Punkt der Kulturtheorie Hofstedes sorgt für harsche Kritik am Kulturbegriff. Hofstede definiert:

In this book I treat culture as the collective programming of the mind that distinguishes the members of one group or category of people from another.¹⁷⁵

Der extreme Determinismus einer Vorstellung von programmierten Menschen, die entsprechend der ihnen eingegebenen Kultur homogen und immer gleich handeln, erregt erwartungsgemäß die Gemüter und führt zu breitem Widerspruch. Genau betrachtet bezeichnet Hofstede diese Definition jedoch im Weiteren als „shorthand definition“, die in Kürze eine Definition des amerikanischen Ethnologen Clyde Kluckhohn (1905-1960) wiedergeben soll, welche lautet:

Culture consists in patterned ways of thinking, feeling and reacting, acquired and transmitted mainly by symbols, constituting the distinctive achievements of human groups, including their embodiments in artifacts; the essential core of culture consists of traditional (i. e. historically derived and selected) ideas and especially their attached values. (Kluckhohn, 1951, p. 86, n. 5)¹⁷⁶

Kultur bestehe nach diesem Zitat im Grunde ausschließlich aus psychischen Elementen, nämlich grundlegend aus Ideen und deren Werten sowie darauf aufbauenden Mustern psychischer Prozesse, die offenbar ebenfalls als vermittelbar gesehen werden. Kultur werde weitergegeben über Symbole und sie bringe kennzeichnende Errungenschaften von Gruppen und ihre Manifestationen in Gegenständen hervor. Auch wenn Hofstede dies nicht hervorhebt, sei nach dieser Definition alles Materielle eigentlich nicht Kultur. Und sie werde durch Symbole – also kommunikativ – vermittelt, aber auch diese seien nicht selbst Kultur. Bezüglich der Sprache schreibt Hofstede allerdings auch:

Language is both the vehicle of most of cross-cultural research and part of its object. Culture, as I use the word in this book, includes language.¹⁷⁷

Eine Erklärung dieses Widerspruchs (Zeichen seien und seien doch nicht Kultur, sie sei mit Sprache ein soziales Phänomen, aber doch auch in der Psyche) könnte sein, dass es die mentalen

¹⁷⁵ Hofstede 2001, 9

¹⁷⁶ Hofstede 2001, 9

¹⁷⁷ Hofstede 2001, 21

Repräsentationen der sprachlichen Zeichen und besonders ihrer Bedeutung sind, die er der Kultur zurechnet, er fährt nämlich fort mit Ausführungen zum Verhältnis von Sprache und Denken. Hofstede zitiert im unmittelbaren Anschluss zwei weitere Definitionen, in denen noch ausdrücklicher betont wird, dass Kultur psychisch und subjektiv sei und sich in ‚objective artifacts‘ nur ausdrückt. Entsprechend stellt Hofstedes Zwiebelmodell auch ‚Manifestationen‘ von Kultur dar, nicht nur Kultur selbst. Die Praktiken selbst seien sichtbar für Beobachter,

their cultural meanings, however, are invisible and lie precisely and only in the ways these practices are interpreted by insiders.¹⁷⁸

Hier klingt an, dass Kultur eigentlich Bedeutung sei. Bedeutung nämlich, die die Praktiken für die Gemeinschaft haben und die von den einzelnen Mitgliedern dieser Gemeinschaft beobachtet und interpretiert werde. Dies ist zu unterscheiden von der Bedeutung, die die Praktiken für die Mitglieder selbst haben, womit diesen ja durchaus ein Stück Unabhängigkeit im Denken zuerkannt würde. Tatsächlich ist Hofstede nicht so zu verstehen, dass das Kollektiv das Individuum ‚programmieren‘. Hofstede erläutert den Begriff des ‚mental programming‘ ausführlich im Zusammenhang mit einer weiteren sehr häufig benutzten Graphik, der ‚Pyramide‘:

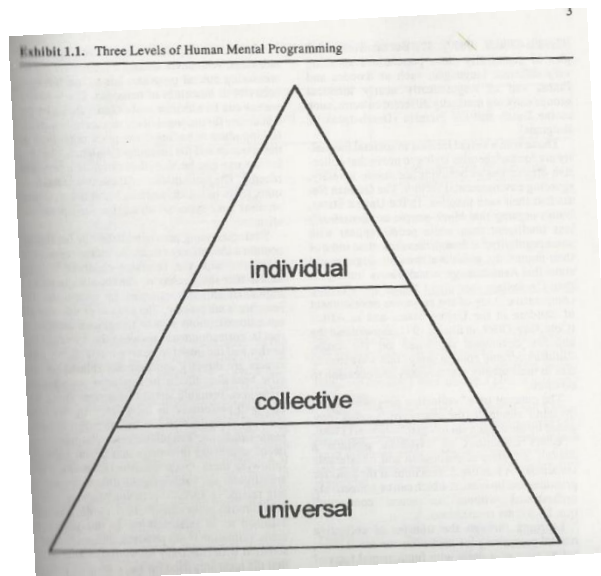


Abbildung 10 Hofstede (2001): Ebenen mentaler Programmierung¹⁷⁹

Sie wird im Allgemeinen benutzt, um zu verdeutlichen, was Kultur ist. Und zwar wird sie meist mit den Worten erläutert, dass Kultur das sei, was wir mit einigen gemeinsam haben, im

¹⁷⁸ Hofstede 2001, 10

¹⁷⁹ Hofstede 2001, 3

Gegensatz zu dem, was wir mit allen gemeinsam haben (universal) und unseren individuellen Eigenarten (individual). Hofstede jedoch benutzt die Graphik in einem anderen Kontext. Es geht ihm um die Darstellung der Ebenen des von ihm angenommenen ‚mentalen Programms‘ jedes Menschen. Das heißt, auch die individuellen Eigenarten eines Menschen sind mentale Programme, denn unter ‚Programm‘ versteht Hofstede mentale Konstrukte bzw. Modelle¹⁸⁰, die Menschen für Vorhersagen und Deutungen benutzen und nach denen sie auch ihr eigenes Handeln ausrichten.

Social systems can exist only because human behavior is not random, but to some extent predictable¹⁸¹

Die Programme, nach denen wir handeln, können ererbt oder erlernt sein. ‚Collective mental programming‘ bedeutet, dass eine bestimmte Gruppe von Menschen nach gleichen mentalen Modellen handelt, die sie über Sprache¹⁸² und andere Symbole aneinander weitergeben. Hofstede vergleicht die kollektive Ebene mentaler Programmierung mit dem ‚habitus‘ bei dem französischen Soziologen Pierre Bourdieu (1980) und zitiert diesen mit der Aussage, dass bestimmte Lebensbedingungen einen Habitus, ein System beständiger und transferierbarer Tendenzen, hervorbrächten.¹⁸³

Das Verhältnis mentaler Programme zu Ideen und Werten, den von Hofstede identifizierten Komponenten von Kultur, beschreibt er so:

The key constructs used in this book for describing mental software are values and culture. Values are held by individuals as well as by collectivities; culture presupposes a collectivity. A value is a broad tendency to prefer certain states of affairs over others.¹⁸⁴

Kultur sei also mental, setze aber in jedem Fall ein Kollektiv voraus, während Werte ebenfalls mental seien, aber Kollektiven oder Individuen zugeschrieben werden können. Werte also können auch von Individuen vertreten werden, ohne dass sie in einem Kollektiv, dem die Individuen angehören, existent seien. Das Wort ‚Werte‘ ist dabei sehr weit gefasst und beinhaltet entsprechend der bei Hofstede folgenden Erläuterung durch ein Zitat auch das, was man als Normen oder Haltungen und Einstellungen bezeichnen kann. Er schreibt dazu weiterhin: „Values

¹⁸⁰ Vgl. Hofstede 2001, 2

¹⁸¹ Hofstede 2001, 1

¹⁸² Hofstede 2001, 2

¹⁸³ Hofstede 2001, 4

¹⁸⁴ Hofstede 2001, 5

are feelings with arrows to them.”¹⁸⁵ Werte, so kann der ‚Pfeil‘ gedeutet werden, haben offenbar immer den Charakter einer affektiven Handlungsaufforderung, sie weisen menschliches Verhalten in eine bestimmte Richtung. Von einer Norm spricht Hofstede erst dann, wenn ein Wert von einer Mehrheit in einem Kollektiv vertreten wird. ‚Norm‘ wäre also kein mentaler oder kultureller Begriff.

Ob Kultur – also die Bedeutungen, die die Praktiken einer Gemeinschaft für sie selbst haben – eine objektive Existenz außerhalb der Vorstellungen hat, die die Individuen sich von ihr machen, bleibt unklar. Auch die Frage, ob Kultur nur ein Sammelsurium mentaler Modelle ist oder ob sie auch als Ganzheit eine Funktion hat, wird nicht beleuchtet.

Hinsichtlich der Komponenten von Kultur bleibt also festzuhalten, dass Kultur bei Hofstede im Grunde verstanden wird als verhaltenssteuernde Vorstellungen von den Werten eines Kollektivs.

Ähnliches lässt sich bereits vom US-amerikanischen Anthropologen Edward T. Hall Jr. sagen, auf dessen Arbeiten Hofstede sich bezieht: Seine Kategorisierung in ‚high-context‘ bzw. ‚low-context‘ Kulturen aus dem Buch *Beyond cultures* (1976), die ebenfalls noch heute gebräuchlich ist, wird von Hofstede in seine Kulturdimensionen (die weiter unten erläutert werden) integriert¹⁸⁶. Ebenso das Raumverständnis (Hall 1966) und monochrones oder polichrones Zeitverständnis (Hall 1983).

Schon in seinem Buch *The Silent Language* (erste Auflage von 1959) konstatiert Hall: „Culture is Communication“¹⁸⁷. Dies ist keine Definition im engen Sinne, sondern er will mit der Aussage ausdrücken, dass unser Verhalten aufgrund kulturellen Wissens auch ohne Sprache sehr viel Bedeutung trägt:

It isn't just that people ‚talk‘ to each other without the use of words, but that there is an entire universe of behavior that is unexplored, unexamined, and very much taken for granted.¹⁸⁸

Diese Art der Kommunikation ist meist unbewusst und die Menschen seien davon so lange determiniert (er spricht von „the cultural unconscious“¹⁸⁹), bis sie z. B. durch Vergleiche mit

¹⁸⁵ Hofstede 2001, 6

¹⁸⁶ Vgl. Hofstede 2001, 30

¹⁸⁷ Hall, Edward T. *The Silent Language*. New York, 1990. S. 33ff.

¹⁸⁸ Hall 1990, vii

¹⁸⁹ Ebd., x

anderen Kulturen zu Bewusstsein gebracht werde. Dies gebe den Menschen dann Gelegenheit, viel über sich selbst zu lernen und selbstbestimmter über ihr Verhalten zu entscheiden.¹⁹⁰

Im Bemühen um die Identifikation von Komponenten zwecks besserer Vergleichbarkeit anthropologischer Studien unterteilt er die „building blocks“¹⁹¹ in Analogie zur Sprache in „sets“, „isolates“ und „patterns“, wobei Sets und Isolates der Perceptas zugeordnet werden müssen: Er greift nach eigenem Bekunden linguistische Kategorien auf, will diese jedoch vereinfachen und verallgemeinern. So wären Worte ein Beispiel für ‚Sets‘, Phoneme eins für ‚Isolates‘ und zugrundeliegende Regeln für ihre Kombination sind ‚Patterns‘. Damit bringt er noch nicht auf den Punkt, dass Kultur Bedeutung sei, sondern vertritt noch eine sehr weite Auffassung davon, aus welchen Bestandteilen Kultur besteht. Bei genauem Lesen wird jedoch deutlich, dass es eigentlich nicht auf die Sets als solche ankommt, sondern auf ihre Selektion, Kombination und ihre Bewertung: „The same set may be valued differently“¹⁹², „Sets are classified differently [...]“¹⁹³, „An analysis of the number of sets in a given category can sometimes tell you the relative importance of an item in the over-all culture“¹⁹⁴, „[...]they are almost always ranked within their category“¹⁹⁵. Hall fasst zusammen:

By themselves, sets are neutral. In patterns, on the other hand, sets take on all sorts of more complex types of meaning.¹⁹⁶

Dasselbe gilt für Isolates: „It is the pattern in which they occur that enables man to distinguish between them.“¹⁹⁷ Es ist also im Grunde der Grad der Differenzierung, die Bewertung bzw. das Ranking und die Ordnung der kommunikativen Elemente, die ihrer Auswahl und kontextuellen Verwendung in der Kommunikation kulturelle Bedeutung verleihen. Kultur also wäre dann nicht die Kommunikation selbst, sondern sie wäre es, die der Kommunikation einen Großteil ihrer Bedeutung verleiht. Mit der Positionierung oder Entwicklung setzt er sich ebenso wenig auseinander wie Hofstede: Sie scheint intersubjektiv bzw. im sichtbaren Verhalten oder dessen allgemein gültiger Deutung zu existieren, die sie steuert. Hall beschreibt sie nämlich als ein recht

¹⁹⁰ Vgl. ebd., 30

¹⁹¹ Ebd., 27

¹⁹² Ebd., 105

¹⁹³ Ebd., 106

¹⁹⁴ Ebd.

¹⁹⁵ Ebd., 107

¹⁹⁶ Ebd., 109

¹⁹⁷ Ebd., 114

stabiles, normativ wirksames Konstrukt bzw. Muster, das nicht nur Ordnung, sondern immer auch ‚Kongruenz‘ bzw. Harmonie im Verhalten des Einzelnen und der Gemeinschaft anstrebt¹⁹⁸.

Zurück zu Hofstede, dessen eigentliche Leistung auf dem Gebiet der Kulturwissenschaft noch keine Erwähnung gefunden hat. Während seine theoretischen Überlegungen insgesamt knapp und dadurch ein wenig lückenhaft bleiben, stellen die empirischen Studien den Grund seiner breiten Rezeption in Wirtschaft, Wissenschaft und Alltag dar. Und zwar geht es hier um sein Konzept der ‚Kulturdimensionen‘. Hofstede entwickelt Dimensionen, um den wissenschaftlichen Disput darüber aufzulösen, ob man eine Kultur nur von innen heraus als einzigartig beschreiben sollte (idiosynkratische, emische Forschung) oder ob man nach allgemeingültigen Gesetzen suchen kann, die Vergleiche ermöglichen (nomothetische, etische Forschung). Hofstede verbindet beide, indem er eine großangelegte quantitative empirische Studie durchführt, in der IBM-MitarbeiterInnen in 50 Ländern nach einzelnen Werten befragt werden (in die Befragung fließen vorläufig existierende, etische Vergleichskategorien ein) und aus den Ergebnissen (emisch) werden neue Kategorien generiert, die auf alle Systeme, in denen Daten erhoben worden, anwendbar sind. Kulturdimensionen sind also Zusammenfassungen von einzelnen kulturellen Werten zu universalen Kategorien. Sie haben jeweils zwei entgegengesetzte Pole, innerhalb derer ein Individuum oder auch eine ganze Kultur sich bewegen können. Die Position zwischen den Polen wird durch einen Zahlenwert angegeben. Vor Hofstede (1980) haben zuerst Edward T. Hall (in verschiedenen Publikationen) sowie im Jahre 1961 der bereits erwähnte Anthropologe Clyde Kluckhohn mit Sozialpsychologe Fred Strodbeck ähnliche Parameter entwickelt. Im Anschluss an und unter Bezugnahme auf Hofstede haben sein Schüler Fons Trompenaars (1993), der US-amerikanische-israelische Soziologe Shalom Schwartz (in mehreren Publikationen in den 1990er Jahren) sowie fortlaufend die breit angelegte sogenannte GLOBE-Studie (seit 2010 unter Leitung von Peter Dorfman) Vorschläge zu ihrer Optimierung vorgelegt.

Wie Hofstede berichtet, argumentierte Kluckhohn schon 1952, dass es universelle Kategorien geben müsse, da es bestimmte Probleme gibt, mit denen alle Menschen konfrontiert werden und für die das Kollektiv bewährte und akzeptierte Lösungen anbieten muss:

[...] as the existence of two sexes; the helplessness of infants; the need for satisfaction of the elementary biological requirements such as food, warmth, and sex; the presence of

¹⁹⁸ Vgl. ebd., 131

individuals of different ages and of differing physical and other capacities. (pp. 317-318)¹⁹⁹

Auch die Kulturdimensionen sieht Hofstede als verwurzelt in jeweils einem solchen universellen Grundproblem. Und zwar identifizierte er ursprünglich vier, dann aber fünf Dimensionen (und später eine sechste - Nachgiebigkeit versus Beherrschung – die sich jedoch in der Rezeption nicht durchgesetzt hat):

1. Machtdistanz (bezogen auf das Problem menschlicher Ungleichheit)
2. Unsicherheitsvermeidung (bezogen auf die Ungewissheit der Zukunft)
3. Individualismus versus Kollektivismus (bezogen auf das Verhältnis von Individuum und Gruppe)
4. Maskulinität versus Feminität (bezogen auf die Rolle von Emotionen und auf die Rollenverteilung sowie das Rollenverständnis der Geschlechter)
5. Langzeit- versus Kurzzeitorientierung (bezogen auf das Problem der Ausrichtung eigener Bemühungen: Denkt man eher an die Zukunft oder gestaltet man die Gegenwart?)

Als Beispiel auch für die Werte, die unter den jeweiligen Dimensionen zusammengefasst werden, sei die zweite Dimension, Unsicherheitsvermeidung, herausgegriffen. Hofstede stellt die Werte in Form von Polen dar, indem er sie jeweils gegensätzlich formuliert²⁰⁰:

¹⁹⁹ Zit. in Hofstede 2001, 28

²⁰⁰ Hofstede 2001, 160

Exhibit 4.4 Summary of Values and Other Psychological Characteristics Related to UAI

Low UAI	High UAI
<i>Stress, Anxiety, and Expression of Emotions</i>	
Lower work stress.	Higher work stress.
Lower anxiety level in population.	Higher anxiety level in population.
Emotions have to be controlled.	Expression of emotions normal.
People claim not to express embarrassment, anger, and guilt.	People claim the expression of embarrassment, anger, and guilt.
Facial expressions of sadness and fear easily readable by others.	Nature of emotions less accurately readable by others.
<i>Subjective Well-Being (Happiness)</i>	
More subjective well-being.	Less subjective well-being.
Feelings of happiness shared.	Feelings of happiness widely dispersed.
<i>Employment Stability, Seniority, Generation Gap</i>	
Less hesitation to change employers.	Tendency to stay with same employer.
Lower average seniority in jobs.	Higher average seniority in jobs.
Company loyalty is not a virtue.	Company loyalty is a virtue.
Managers should be selected on criteria other than seniority.	Managers should be selected on basis of seniority.
Preference for smaller organizations.	Preference for larger organizations.
Optimism about employers' motives.	Pessimism about employers' motives.
Admit dissatisfaction with employer.	Don't admit dissatisfaction with employer.
More ambition for advancement and management positions.	Lower ambition for advancement and preference for specialist positions.
Individual decisions, authoritative management, and competition among employees acceptable.	Ideological preference for group decisions, consultative management, against competition among employees.
Favorable attitudes toward younger people; smaller generation gap.	Critical attitudes toward younger people; larger generation gap.
<i>Openness to New Experience and Information; Trust</i>	
If necessary, employees may break rules.	Company rules should not be broken.
Less resistance to changes.	More resistance to changes.
Most people can be trusted.	One can't be careful enough with other people, not even with family.
Acceptance of foreigners as managers.	Suspicion of foreigners as managers.
Harmony with nature less appealing.	Ideological appeal of harmony with nature.

Abbildung 11 Hofstede (2001): Werte einer Kulturdimension

Aus den psychologischen Werten ergeben sich jeweils gesellschaftliche Normen, die in einer gesonderten Tabelle gegenübergestellt werden²⁰¹:

²⁰¹ Hofstede 2001, 161

Exhibit 4.5 The Uncertainty Avoidance Societal Norm

Low UAI	High UAI
The uncertainty inherent in life is relatively easily accepted and each day is taken as it comes.	The uncertainty inherent in life is felt as a continuous threat that must be fought.
Ease, lower stress, less anxiety.	Higher stress, anxiety, neuroticism.
Being busy is not a virtue per se.	Inner urge to be busy.
Suppression of emotions.	Expression of emotions.
Subjective well-being.	Less subjective well-being.
Openness to change and innovation.	Conservatism, law and order.
Willingness to take unknown risks.	Only known risks are taken.
What is different is curious.	What is different is dangerous.
Tolerance of diversity.	Xenophobia.
Younger people are respected.	Older people are respected and feared.
Comfortable with ambiguity and chaos.	Need for clarity and structure.
Appeal of novelty and convenience.	Appeal of purity.
Belief in one's own ability to influence one's life, one's superiors, and the world.	Feeling of powerlessness toward external forces.

Abbildung 12 Hofstede (2001): aus den Werten abgeleitete Normen bei Hofstede

Der häufige Vorwurf einer statischen und homogenen Vorstellung Hofstedes von Kultur ist nicht haltbar, da es für ihn auch Minderheitswerte in einem Kollektiv gibt und da jedes Individuum ganz verschiedene Werte auf seiner Skala haben kann (es gibt sogar eine App, mit der man seine eigenen Werte anhand von Fragen ermitteln kann). Die Anerkennung, dass Kulturen sich – wenn auch langsam - wandeln, geschieht schon allein durch die Wiederholung seiner empirischen Untersuchungen und der Analyse von kulturellen Veränderungen, die in der Zwischenzeit stattgefunden haben. Im Übrigen bedeutet die Wahl der Nationalkultur als Analyseeinheit in diesen Untersuchungen auch nicht, dass Hofstede den Kulturbegriff auf Nationen beschränkt. Er erwähnt ausdrücklich, dass er auf verschiedenste Gruppengrößen anwendbar ist. Sein persönliches Interesse jedoch gelte Nationen.

Trompenaars, Schwartz und GLOBE differenzieren Hofstedes Dimensionen noch aus, führen jedoch keine grundlegenden Veränderungen ein.²⁰² Die Unterschiede genau zu erläutern und zu vergleichen, würde in der Frage nach den Komponenten der Kultur und ihrer Definition nicht weiterführen, denn Hofstede behauptet nicht, dass die Dimensionen die eigentlichen Bausteine der Kultur seien. Sie dienen lediglich der Zusammenfassung empirischer Daten zwecks

²⁰² Vgl. Reimer, Annett. *Die Bedeutung der Kulturtheorie von Geert Hofstede für das international Management*. Wismar, 2005. S. 38

Ermöglichung etischer Vergleichbarkeit von Kulturen, werden also als wissenschaftliche Kategorien betrachtet. Sie sind Durchschnittswerte und somit per se nicht zur Vorhersage des Verhaltens einzelner Menschen geeignet. Die Kritik an den Dimensionalisten, dass individuelles Verhalten hier sehr stark auf kulturelle Prägung zurückgeführt werde, was eine Essentialisierung und Reduktion darstelle und zu Kulturalismus (in Analogie zu Rassismus und Sexismus) führen könne, trifft also eigentlich nicht sie, sondern die verkürzte Rezeption ihrer Studien. Leenen et al.²⁰³ gehören zu den Kritikern. Sie weisen auf die Gefahren von Wahrnehmungsverzerrungen, Fehlzuschreibungen, Fehldiagnosen, unsachgemäßen Interventionen und Missachtung der Identität des Gegenübers im Interaktionsprozess durch eine deterministische Interpretation des Verhältnisses von Kultur und Person hin. Verhaltensweisen und Probleme von Menschen könnten in vereinseitigender oder verkürzter Weise kulturell gedeutet werden zu Lasten sozialstruktureller Erklärungsvariablen, so dass Entpolitisierungsprozesse unterstützt würden und MigrantInnen eine stereotype Festlegung auf ihre Herkunftskultur erfahren. In der Tat besteht diese Gefahr und geschieht dies – es ist jedoch jeweils eine Fehldeutung bzw. ein Missbrauch der Studien von Hofstede und anderen. Etwas anders verhält es z. B. bei dem deutschen Sozialpsychologen Alexander Thomas (2003), der ‚Kulturstandards‘ ermittelt hat, indem er die Außensicht auf das Verhalten von Menschen aus bestimmten Nationen erfragte: Was fiel den Befragten an den Interaktionspartnern aus anderen Nationen auf, was hat den Umgang z. B. mit „den Deutschen“ schwierig gemacht?²⁰⁴ Die daraus gewonnenen „kritischen Interaktionssituationen“ verglich und deutete er. So werden z. B. sieben deutsche Kulturstandards definiert: Sachorientierung, Regelorientierung, Direktheit/ Wahrhaftigkeit, Interpersonale Distanzdifferenzierung, internalisierte Kontrolle, Zeitplanung und Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen.²⁰⁵ Problematisch daran ist, dass bereits die Fragestellung eine Stereotypisierung einfordert, dass hier nur Konfliktträchtiges, nur die Außensicht sowie nur Perceptas (tatsächliche Verhaltensweisen) erfasst werden. Außerdem werden die ermittelten Daten vom Forscher selbst ohne Grundlage allgemeiner Kategorien gedeutet und

²⁰³ vgl. Leenen, Wolf Rainer/ Andreas Groß/ Harald Grosch. „Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit“. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 2008. S. 108

²⁰⁴ Thomas, Alexander. „Kultur und Kulturstandards“ in: Thomas, Alexander/ Eva-Ulrike Kinast/ Sylvia Schroll-Machl (Hrsg.). *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen, 2003. S. 25

²⁰⁵ Thomas 2003, 26

verallgemeinert. Dies sind entscheidende Unterschiede zu Hofstedes Studien. Sie lassen die o. g. Kritik von Leenen et al. in diesem Fall berechtigt erscheinen.

Bisher lässt sich zusammenfassen, dass Kultur allgemein im Grunde als immateriell aufgefasst wird. Ihre Bestandteile werden hauptsächlich als normative – also wertende und handlungssteuernde – Annahmen beschrieben, die Produkte der Auseinandersetzung mit Umwelt sind. In der Kultur setzt der Mensch sich in eine Beziehung zur Umwelt, nachdem er sie gedeutet und geordnet hat. Die kommunikative Abstimmung der Deutungen vieler wird dabei vorausgesetzt. Kultur wird in der Psyche des Einzelnen verortet.

So verwundert es nicht, dass auch die Psychologie Kultur seit Längerem zum Gegenstand ihrer Untersuchungen gemacht hat. Die Psychologin Billmann-Mahecha erklärt, dass es dabei zwei verschiedene Ansätze gibt. In der kulturvergleichenden und interkulturellen Psychologie wird Kultur als

Gesamtheit geistiger, künstlerischer und humanitärer Errungenschaften sowie die alltagskulturelle Praxis einer ethnisch, geographisch und/oder historisch abgrenzbaren menschlichen Gemeinschaft²⁰⁶

und als Einflussfaktor auf psychische Prozesse verstanden. Dieser Kulturbegriff ist teilweise materiell, Kultur ist vollständig beobachtbar und Teil der Umwelteinflüsse auf den Menschen. Die jüngere Kulturpsychologie hingegen (z. B. Ernst E. Boesch und Jerome Bruner) sieht Kultur nicht als Einflussfaktor, sondern als „genuinen Bestandteil jeglicher psychologisch relevanter menschlicher Äußerungen“. Kultur sei:

Zeichen-, Wissens-, Regel- und Symbolsystem, das einerseits als kulturspezifisches Fundament den Handlungsraum von Menschen strukturiert, andererseits aber selbst im Vollzug der Handlungs- und Lebenspraxis (re-)konstruiert und verändert wird (vgl. Straub 1998).²⁰⁷

Hier ist Kultur in der Psyche verortetes Wissen um bestimmte Regeln und Zeichen bzw. Symbole, die für eigenes und fremdes Verhalten existieren. Dieses Wissen wird beständig an der Wirklichkeit überprüft und korrigiert, indem Verhalten und dessen Folgen gedeutet werden. Auch hier geht es letztlich um darum, die Bedeutung von eigenem und fremdem Verhalten zu

²⁰⁶ Billmann-Mahecha, Elfriede. „Kulturpsychologie“. In: Zinken, Richard (Hrsg.). *Lexikon der Psychologie*.

<http://www.wissenschaft-online.de/abo/lexikon/psycho/8387> (15.02.2010)

²⁰⁷ Ebd. Der Verweis auf Straub betrifft: Straub, J. *Handlung, Interpretation. Kritik. Grundzüge einer interpretativen Handlungs- und Kulturpsychologie*. Berlin, 1998.

kennen. Wie die Elemente der Wirklichkeit benannt werden, an denen das kulturelle Wissen überprüft wird, wird in Billmann-Mahechas Artikel nicht aufgegriffen.

Auch die anglo-amerikanischen Cultural Studies (dt. Kulturwissenschaften) folgen der Auffassung, Kultur seien handlungssteuernde Bedeutungen von Perceptas. Ihr Anliegen ist, die kulturelle Signifikanz von Objekten des Alltags zu erschließen. Kultur wird hier vor allem als ein Kampf um Bedeutungen angesehen, denn erst wenn eine Bedeutung repräsentativ sei für eine Kultur, diene sie deren Beschreibung bzw. werde zum kulturellen Objekt. Kultur wird also als Prozess, nicht als Produkt verstanden. Der vielleicht bekannteste Vertreter dieser Schule war Stuart Hall, ein auf Jamaica geborener britischer Soziologe in Großbritannien, der 1968 Direktor des Centre for Contemporary Cultural Studies in Birmingham wurde. Ihm war die Demokratisierung des Kulturkonzepts und die Aufdeckung von Dominanz- und Machtverhältnissen in der Gesellschaft ein Anliegen, so dass er den weiten Kulturbegriff offensiv vertrat. Auch wurde das Populäre hier erstmals legitimer Forschungsgegenstand.²⁰⁸ In der Folge entwickelten sich die stark interdisziplinär ausgerichteten Kulturwissenschaften auch auf dem europäischen Kontinent. Stuart Hall definiert:

Culture, it is argued, is not so much a set of things – novels and paintings or TV programmes and comics – as a process, a set of practices. Primarily, culture is concerned with the production and the exchange of meanings – the ‘giving and taking of meaning’ – between the members of a society or group.’²⁰⁹

Angesichts der zentralen Rolle von Bedeutungen ist es nicht überraschend, dass Kulturphilosoph und -anthropologe Clifford Geertz (1926-2006) schon in den 1970ern den semiotischen Kulturbegriff einführte (Straubs Vorwurf, der Kulturbegriff stehe semiotischen Ansätzen im Weg, ist daher verwunderlich). In dem Buch *Dichte Beschreibung – Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* setzt er sich ausführlich und fundiert mit Kultur auseinander. Der am meisten zitierte Satz seines Buches gehört zur Einleitung und bezieht sich auf einen Klassiker der Soziologie:

²⁰⁸ Vgl. Hall, Stuart (Hrsg.). *Representation - Cultural Representations and Signifying Practices*. Milton Keynes, 1997.

²⁰⁹ Hall 1997, 2

Ich meine mit Max Weber, dass der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe.²¹⁰

Geertz beschreibt seinen Kulturbegriff genauer folgendermaßen:

Kultur ist ein geschichtlich übermittelter Komplex von Bedeutungen und Vorstellungen, die in symbolischer Form zutage treten [...], ein System, mit dessen Hilfe die Menschen ihr Wissen über das Leben und ihre Einstellung zur Welt einander mitteilen, erhalten und weiterentwickeln.²¹¹

Diese Definition scheint sich nicht sehr von den vorher erwähnten zu unterscheiden. Wichtig ist jedoch, dass Kultur ausschließlich aus einer symbolischen Bedeutungsebene besteht, die bestimmte Ereignisse für die Menschen haben. Unter Bedeutung versteht Geertz „in Vorstellungen objektivierte Form“²¹² und sie sei existentiell wichtig für Menschen zur Orientierung und Sinnggebung. Unter Bezug auf Wittgenstein (der Bedeutung nur im Gebrauch, also in der tatsächlich stattfindenden Kommunikation sieht) wendet er sich allerdings konsequent von einer Verortung dieser Bedeutungsebene in der Psyche ab und sieht sie im sozialen Diskurs.

Was die Kulturmuster [...] betrifft, so ist ihr [...] wichtigstes Gattungsmerkmal, dass sie extrinsische Informationsquellen sind. Unter ‚extrinsisch‘ verstehe ich nichts weiter, als dass sie – anders als z. B. die Gene – außerhalb der Grenzen des einzelnen Organismus in jenem intersubjektiven Bereich allgemeiner Verständigung angesiedelt sind, in den alle Menschen hineingeboren werden [...] Unter ‚Informationsquellen‘ verstehe ich nichts weiter, als dass sie – ebenso wie die Gene – Baupläne oder Schablonen sind, mit deren Hilfe Prozessen, die ihnen nicht angehören, eine bestimmte Form verliehen werden kann.²¹³

Letztlich gehe es um das „Herausarbeiten von Bedeutungsstrukturen“ im sozialen Diskurs und das „Bestimmen ihrer gesellschaftlichen Grundlage und Tragweite“.²¹⁴ Dabei sei es nicht damit getan, öffentliche Codes zu identifizieren, denn dies sagt noch nichts über ihre Tragweite aus. Dies enthält eine Aussage zu ihrer Stabilität. Sozialer Diskurs ist langfristig, aber er wandelt sich beständig z. B. entsprechend der Umwelteinflüsse auf das Kommunikationsverhalten der

²¹⁰ Geertz, Clifford. *Dichte Beschreibungen – Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main, 1986. S. 9

²¹¹ Geertz 1986, 46

²¹² Ebd., 53

²¹³ Ebd., 51

²¹⁴ Ebd., 15

Akteure. Da verschiedene Diskurse innerhalb einer Gruppe geführt werden, ist Kultur auch nicht homogen: „Beinahe jede Kultur birgt Elemente in sich, die diese mehr oder weniger wirkungsvoll negieren.“²¹⁵ Verschiedene, sich überschneidende Kulturen können sogar ein soziales Gleichgewicht herbeiführen: „Die neue städtische Organisationsform beruht auf einem diffizilen Gleichgewicht widerstreitender Kräfte, die ganz verschiedenen Zusammenhängen entstammen [...]“²¹⁶

Man könne Bedeutungen jedoch auch nicht von ihrem Kontext lösen.²¹⁷ Darum ist, um eine Bedeutung (bzw. bei Wittgenstein schlicht den Gebrauch) zu verstehen, eine ‚dichte‘ Beschreibung entscheidend. Geertz stellt bezüglich der Kultur gleich einleitend fest:

Ihre Untersuchung ist daher keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht.

Trotz der Beschränkung von Kultur auf die Bedeutungsebene bzw. die Conceptas verliert Geertz also das Beobachtbare und Konkrete keineswegs aus den Augen:

Dem Verhalten muss Beachtung geschenkt werden, eine recht gründliche Beachtung sogar, weil es nämlich der Ablauf des Verhaltens ist – oder genauer gesagt, der Ablauf des sozialen Handelns -, in dessen Rahmen kulturelle Formen ihren Ausdruck finden. Sie finden ihn natürlich auch in verschiedenen Artefakten und Bewusstseinszuständen, aber diese beziehen ihre Bedeutung von der Rolle, die sie in einer fortgesetzten Lebensform spielen, und nicht aus den inneren Beziehungen, in denen sie zueinander stehen.²¹⁸

Auch die Relevanz der Psyche leugnet er trotz Abwendung von Kultur als psychischem Phänomen nicht. Mental repräsentierte Bedeutungen haben jedoch immer auch individuelle Aspekte, sind also mehr als nur Kultur:

Es wird also unterschieden zwischen dem Festhalten der Bedeutung, die bestimmte soziale Handlungen für die Akteure besitzen, und der möglichst expliziten Aussage darüber, was das so erworbene Wissen über die Gesellschaft, in der man es vorfand, und darüber hinaus über das soziale Leben im allgemeinen mitteilt. Unsere Aufgabe ist eine doppelte: Sie besteht darin, Vorstellungsstrukturen, die die Handlungen unserer Subjekte bestimmen [...] aufzudecken und zum anderen ein analytisches Begriffssystem zu

²¹⁵ Ebd., 195

²¹⁶ Geertz 1986, 130

²¹⁷ Vgl. Geertz 1986, 37

²¹⁸ Ebd., 25

entwickeln, das geeignet ist, die typischen Eigenschaften dieser Strukturen [...] gegenüber anderen Determinanten menschlichen Verhaltens herauszustellen.²¹⁹

Welche tiefgreifenden Wirkungen kulturelle Bedeutungskomplexe für Akteure besitzen können, erläutert Geertz an verschiedenen Beispielen. Sie beeinflussen zusammengefasst Haltung, Motivation, Handlungsdispositionen, Stimmung, verleihen Sinn, geben Sicherheit²²⁰, standardisieren die Wahrnehmung²²¹ und sogar die Gefühle²²² und sie haben Anteil an der Strukturierung jeder Erfahrung²²³. Insgesamt seien „Kulturformen“ (damit sind die jeweiligen Bedeutungsträger gemeint, Geertz führt komplexe Beispiele wie z. B. Hahnenkämpfe und Riten an) als Texte zu betrachten, deren Deutung (Geertz bezieht sich mit einer kurzen Bemerkung auf Diltheys hermeneutischen Zirkel²²⁴) als Erkennen einer „gesellschaftliche Semantik“²²⁵. Diese Deutung aber bleibe immer unvollständig, es gehe nicht darum, ein geschlossenes System nachzuweisen.²²⁶

Die besonderen Stärken von Geertz' Ansatz liegen darin, dass keine der oben aufgeführten Kritikpunkte auf ihn zutreffen und sein Ansatz sich auf verschiedene Wissenschaften bezieht, um die Rolle von Kultur in der Beziehung von Mensch, Umwelt und Gruppe(n) umfassend zu erschließen. Er schafft so eine tragende Vorstellung von dem, was und wo Kultur ist, die zugleich Erklärungswert hinsichtlich ihrer Funktion für Individuum und Gesellschaft hat. Bis dato existierende Kulturbegriffe finden in seinen Ausführungen ihre Entsprechung bzw. Korrektur und das, was bei anderen vage ‚sozialer Raum‘ heißt, wird nun greifbar als sozialer Diskurs: Kultur wird ganz klar betrachtet als Bestandteil von Kommunikation.

Der semiotische Ansatz scheint also weiterführend zu sein. Schon Charles Morris – mehr zu ihm unten - war der Meinung, dass die Sprachwissenschaft die Grundlage aller anderen

²¹⁹ Ebd., 39

²²⁰ vgl. Geertz 1986, 136 und das Kapitel über Religion

²²¹ Vgl. Geertz 1986, 194

²²² Vgl. ebd., 254

²²³ Vgl. ebd., 193

²²⁴ Vgl. ebd., 307

²²⁵ Vgl. ebd., 253 f.

²²⁶ Vgl. ebd., 41

Wissenschaften bilde²²⁷ und dies scheint sich in diesem Fall zu bewahrheiten. Der Ansatz greift die Punkte auf, die auch in den anderen Ansätzen immer wiederkehren, nämlich Kultur als Bedeutung und Kultur als Muster oder Modelle, die in den einzelnen Situationen angewendet aber auch von ihnen beeinflusst werden (also als Produkt, aber auch Prozess). Weiterhin sieht er Kultur als etwas, das in einem Kollektiv tradiert ist und weitergegeben wird, das aber auch für den Einzelnen immense Bedeutung besitzt, das im Sozialen existiert und doch Vorstellungen einschließt.

Im Folgenden soll der semiotische Ansatz als Rahmen für eine noch genauere Erschließung kultureller Komponenten, ihrer Interdependenz mit sozialen (Macht-)Diskursen und der Beziehung von Kulturen untereinander dienen. Das heißt, es wird hinsichtlich der eingangs zum weiten Kulturbegriff gestellten Fragen angenommen, dass

- die Komponenten der Kultur Bedeutungen bzw. der Gebrauch von Zeichen sind
- Kultur im sozialen Diskurs zu verorten ist
- Kulturen die Haltung, Motivation, Stimmung beeinflussen, Sinn verleihen, Sicherheit geben, Wahrnehmung und Gefühle standardisieren bzw. strukturieren
- Kultur Prozess, aber auch Produkt ist
- ein Individuum nur solange von Kultur determiniert ist, wie es sich des kulturellen Einflusses nicht bewusst wird
- Kultur in sich heterogen, da diskursgebunden, ist, aber nicht vollständig offen, da nicht von ihrem Kontext zu lösen

Während hinsichtlich der Immaterialität von Kultur jedoch Konsens herrscht, differieren die genauen Bezeichnungen und Beschreibungen der Komponenten und entsteht noch keine ganz präzise Vorstellung von ihrem Wirken. Noch genauer erschlossen werden sollen daher:

- die Arten der Komponenten, ihre Verknüpfung und Gewichtung, ihre Interdependenz mit dem sozialen Diskurs/ der materiellen Ebene
- verschiedene Funktionen und Arten von Kulturen und ihre Beziehungen zueinander
- der Einfluss der Kulturen auf bzw. ihre Bedeutung für den Menschen

²²⁷ Vgl. Morris, Charles William. *Grundlagen der Zeichentheorie, Ästhetik und Zeichentheorie. Mit einem Nachwort von Friedrich Knilli*. Frankfurt am Main/ Berlin/ Wien, 1979. S. 18f.

In der hier vorgestellten Form wird der Kulturbegriff zwar zunächst für Fortbildungen oder gar für den Unterricht zu umfangreich und theoretisch beschrieben sein. Aber von einem umfassenden, kohärenten und differenzierten Verständnis aus kann fachdidaktisch reduziert und bereichsspezifisch spezifiziert werden, ohne dass Widersprüche oder verkürzte, verfälschende Vorstellungen entstehen. Aus den verschiedenen im Laufe der Zeit eingenommenen Blickwinkeln kann sich dann für jeden Einzelnen ein schlüssiges Gesamtbild ergeben. Noch wichtiger aber ist: Nur wenn die Vorstellung von Kultur sehr klar, konsequent und durchdacht ist, können Lernziele bezüglich interkultureller Kompetenz begründet und fundiert formuliert werden.

2.2 Begrifferschließung

2.2.1 Kultur als Konvention

2.2.1.1 Bedeutung

Wenn Kultur als Bedeutung verstanden werden soll, muss zunächst gefragt werden, was ‚Bedeutung‘ eigentlich ist und ob es aus semiotischer Sicht legitim ist, sie isoliert vom Zeichen als ‚Kultur‘ zu benennen, obwohl man doch sagt, Bedeutung entstehe im gesamten Zeichenprozess. Ist jede Bedeutung Kultur? Und wie kann Bedeutung gleichzeitig immer erst im Gebrauch entstehen und doch andererseits Konvention sein?

Wenn im Deutschunterricht der Oberstufe über Sprache und Denken, über das sprachliche Zeichen und über die Funktion von Sprache oder über Kommunikationsmodelle reflektiert wird, dann dürfen diesbezüglich keine Fragen offen bleiben. Dieser Unterricht böte die beste Gelegenheit, eine differenzierte und fundierte Vorstellung von Kultur zu vermitteln, aber zugleich besteht hier die größte Gefahr, mit einer widersprüchlichen oder gar falschen Vorstellung bzw. mit dem Eindruck, dass niemand wirklich weiß, was Kultur sein soll, die Schule zu verlassen.

Zunächst einmal wäre wohl zu betonen, dass mit Bedeutung nicht die Bedeutsamkeit gemeint ist, die etwas für einen Menschen hat. Dass mein Herz sehr an deutschem Gerstebrot mit jungem Gouda hängt und es für mich sogar Heimat zu symbolisieren vermag, ist nicht im eigentlichen Sinne Kultur, sondern meine psychische Reaktion darauf (die subjektive Ebene wird in Abschnitt 2.3 näher betrachtet).

Vielmehr ist die ‚Bedeutung‘, so wie sie hier verstanden werden soll, über die Arbeiten einiger Sprachwissenschaftler und –philosophen zum Zeichenprozess zu verstehen. Da das Zeichenmodell von Ferdinand de Saussure in Lehrbüchern abgedruckt und im Unterricht der Oberstufe aufgegriffen wird, sei mit seiner Sichtweise begonnen. De Saussure wird häufig als Begründer der Semiotik (Zeichenlehre) bezeichnet. In seinem Werk *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft* (erste Auflage 1931) verortet er die Sprache noch psychisch – auch wenn er sie als „soziale Einrichtung“²²⁸ bezeichnet. De Saussure unterscheidet zwischen

²²⁸ Saussure, Ferdinand de. *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin, 1967. S. 19.

Vgl. auch S. 91 und S. 135

der Sprache (langue) als System und dem Sprechen (parole). Dabei gibt er eindeutig der Sprache den Vorrang:

Indem man die Sprache vom Sprechen scheidet, scheidet man zugleich: 1. Das Soziale vom Individuellen; 2. Das Wesentliche vom Akzessorischen und mehr oder weniger Zufälligen.²²⁹

Die Elemente des Zeichensystems untersuchte er nur in Beziehung zueinander. Seine Grundauffassung ist also noch weit von heutigen Betrachtungsweisen entfernt. Da er aber Grundlagen schuf und da der Gegenstand seiner Untersuchung die Sprache als System und damit die konventionelle Seite der Bedeutung ist, die auch hier vornehmlich interessiert, lohnt sich ein genauerer Blick.

Schon de Saussure war der Auffassung, dass wir mithilfe von Kommunikation Wirklichkeit selbst konstruieren, auch wenn er dies nicht weiter ausführte:

Man kann nicht einmal sagen, dass der Gegenstand früher vorhanden sei als der Gesichtspunkt, aus dem man ihn betrachtet; vielmehr ist es der Gesichtspunkt, der das Objekt erschafft.²³⁰

Sein Zeichenmodell besteht aus einer Vorstellung und einem Lautbild bzw. einem Signifikanten (Bezeichnendes) und einem Signifikaten (Bezeichnetes)²³¹. Es beruht „im Grunde auf einer Kollektivgewohnheit, oder, was auf dasselbe hinauskommt, auf der Konvention“²³² und ist damit immer in gewissem Maße vom Willen des Einzelnen und der Gemeinschaft unabhängig. Andererseits kann sich keine Sprache „der Einflüsse erwehren, welche auf Schritt und Tritt das Verhältnis von Bezeichnetem und Bezeichnendem verrücken.“²³³ „Daraus ergibt sich, dass diese zwei Elemente, die im Zeichen vereint sind, beide ihr eigenes Leben führen in einem übrigens sehr unbekanntem Verhältnis [...]“²³⁴ Zeichen seien also nicht festgefügte Entitäten, sondern das Verhältnis ihrer beiden Bestandteile sei veränderbar. Allerdings scheinen sie doch letztlich untrennbar verknüpft.

²²⁹ De Saussure 1967, 16

²³⁰ Ebd., 9

²³¹ Ebd., 136 und 78

²³² Ebd., 80

²³³ Ebd., 89

²³⁴ Ebd., 90

Wie sieht das Eigenleben des Bezeichneten aus, also der Bedeutungsseite? De Saussure unterscheidet aufseiten des Vorstellungsinhalts zwischen dem Wert, der sich aus der Beziehung des Zeichens zu allen anderen Zeichen ergibt (welchen ist es ähnlich, welchen unähnlich?)²³⁵ und der eigentlichen Bedeutung. Er verdeutlicht die Unterscheidung am Beispiel des französischen Wortes *mouton* und des englischen *sheep*, die zwar dieselbe Bedeutung hätten, jedoch einen unterschiedlichen Wert, weil im Englischen das Stück Fleisch auf dem Tisch eine eigene Bezeichnung hat, im Französischen jedoch nicht – man könnte hier auch von einer unterschiedlichen Extension der Bedeutung sprechen. De Saussure kommt letztlich zu der Annahme von einem „beziehungsreichen Gleichgewicht von Gliedern, die sich gegenseitig bedingen“²³⁶ und damit sowohl die grundlegende Beliebigkeit (Arbitrarität) des Zeichens einschränken als auch insgesamt „ein Prinzip der Ordnung und Regelmäßigkeit“ schaffen.²³⁷ Es sei eigentlich der Wert – also das Verhältnis eines Zeichens zu anderen – der die Bedeutung ermögliche, sie sei letztlich durch ihre Unterschiede und Ähnlichkeiten zu anderen Zeichen bestimmt. Dennoch benutzt er neben ‚Wert‘ durchgehend auch ‚Bedeutung‘, so dass er z. B. nicht so weit geht zu sagen, man könne nicht die englische Bezeichnung für ‚Schaf‘ lernen, indem man sie etwa aus einem französischen Text über Nutztiere übersetzt oder auf ein Bild von einem Schaf zeigt, sondern nur, wenn man auch den Rest der englischen Sprache beherrsche.

Erwähnenswert ist noch seine Unterscheidung zwischen sehr unmotivierten, d. h. in ihrer Bedeutung durch das Gesamtsystem weniger bestimmten sprachlichen Elementen (eher „lexikologisch“) und sehr motivierten, eher „grammatikalischen“ Elementen²³⁸.

Nur wenig später, 1938, veröffentlicht der US-amerikanische Semiotiker und Philosoph Charles W. Morris seine *Grundlagen der Zeichentheorie*, wo er einen weniger systemorientierten, sondern pragmatischen Zeichenbegriff vertritt. Er sieht ein Zeichen als Prozess, der nicht in der Psyche, sondern im intersubjektiven Bereich stattfindet, und zwar in jeder Interaktion von neuem. Er unterteilt die Semiotik in Semantik, Pragmatik und Syntaktik²³⁹. Für den Zeichenprozess und damit für die Entstehung einer Bedeutung sind also auch inhaltliche und situative Bezüge

²³⁵ Vgl. ebd., 136f.

²³⁶Ebd., 146

²³⁷Ebd., 158

²³⁸Ebd., 159

²³⁹ Morris, Charles William. *Grundlagen der Zeichentheorie, Ästhetik und Zeichentheorie. Mit einem Nachwort von Friedrich Knilli*. Frankfurt am Main/ Berlin/ Wien, 1979. S. 26

wichtig, nicht nur die zum Zeichensystem. Jede im Zeichenprozess geschaffene Bedeutung hat eine inhaltliche, eine pragmatische und eine eher grammatikalische Dimension, die jeweils durch Anwendungsregeln bestimmt sind²⁴⁰ (semantische Regeln bestimmen, unter welchen Bedingungen ein Zeichen auf einen Gegenstand oder Sachverhalt anwendbar ist, und pragmatische legen fest, unter welchen Umständen es wofür benutzt werden kann.) Wenn zwei Sprecher derselben Sprache nicht denselben Regeln folgen, so können sie sich nicht verständigen.²⁴¹ Diese Regeln jedoch seien deskriptiv und entstünden aus dem Gebrauch, sie seien eine „Verhaltensgewohnheit“²⁴².

Morris' Zeichenmodell ist ein wenig komplexer. Statt von Bezeichnendem und Bezeichnetem spricht er von Zeichenträger (das Bezeichnende) und vom Designat (das Bezeichnete), aber zum Prozess gehören auch Interpret (Akteur) und Interpretant.²⁴³ (Der Interpretant ist der Vorgang des Notiznehmens, der durch den Zeichenträger ausgelöst wird.) Sofern es einen tatsächlichen Gegenstand gibt, auf den referiert wird, so ist dieser das Denotat, jedoch ist auch Morris der Meinung, dass wir nicht auf tatsächliche Gegenstände, sondern auf Vorstellungsbilder referieren und ein Denotat daher nicht zwingend vorhanden sein müsse. Die Bedeutung des Zeichens ist nicht das Designat, sondern das Produkt des Zusammenspiels aller Faktoren.

Morris stellt auch noch deutlicher als de Saussure die Unterschiedlichkeit der Bedeutung von Zeichen dar. Ähnlich wie de Saussure spricht er davon, dass Zeichen sich „durch den Bestimmtheitsgrad der Erwartungen, die sie erzeugen“, unterscheiden²⁴⁴, de Saussure nannte den Unbestimmtheitsgrad den Grad der Motiviertheit. Darüber hinaus aber liegt bei verschiedenen Zeichen das Designat in verschiedenen der drei Bereiche. Liegt er z. B. im syntaktischen Bereich, so signalisieren die Zeichen „einfach Beziehungen zwischen den übrigen Zeichen“²⁴⁵. Bedeutungen bzw. Wirkungen oder Verwendungen können also ganz unterschiedlich beschaffen sein, sie können Verhältnisse ausdrücken, auf Sachverhalte verweisen oder Verhalten steuern.

Zeichen seien demzufolge – de Saussure geht auch bereits in diese Richtung - vor allem durch ihre Stellung in verschiedenen Kontexten bestimmt, durch Ähnlichkeiten und Unterschiede und

²⁴⁰ Vgl. Morris 1979, 44f.

²⁴¹ Vgl. Ebd.

²⁴² Ebd.

²⁴³ Ebd., 20f.

²⁴⁴ Ebd., 37

²⁴⁵ Ebd., 51

Strukturen. Weniger abstrakt wirkt diese Aussage, wenn man Morris' Überlegungen zum Wert einbezieht. Er benutzt diesen Begriff etwas anders als de Saussure. Und zwar betont er, dass etwas immer nur Wert im Verhältnis zu einem gegebenen Interesse hat²⁴⁶.

Ein Gegenstand hat Nahrungswert nur im Verhältnis zum Hunger; ‚Wert‘ verweist (ebenso wie ‚magnetisch‘) auf Verhältnisse innerhalb eines bestimmten Systems und kennzeichnet Eigenschaften von Gegenständen im Verhältnis zu Interessen. Der Wert liegt weder allein in Gegenständen, die von Interessen isoliert sind, noch allein in Interessen [...] ²⁴⁷

Auch wenn Morris dies nicht so ausdrückt, so darf man ihn doch dahingehend interpretieren, dass auch unser alltagssprachliches Verständnis von ‚Bewertung‘ in dieser Beschreibung enthalten ist. Wenn im Zeichenprozess Bedeutung entsteht, dann wird diese auch bewertet, sofern es ein Interesse gibt, an dem sie gemessen wird. Sie wird, ganz schlicht, als nützlich, gut, wertvoll, normal, angemessen oder als deren Gegenteile empfunden – und die Wertung ist Teil ihrer Bedeutung. Morris weiter: „Richtig ist aber auch, dass viele Interessen (und darum Werte) äußerst konstant sind [...]“²⁴⁸. In diesem Bereich von Bedeutungen und ihren Werten wäre nach kulturellen Bedeutungen zu suchen, denn Kultur dient klaren Interessen der Gruppe!

Zudem macht Morris eine Unterscheidung zwischen einfachen und komplexen Zeichen. Ein Satz z. B. sei ein komplexes Zeichen, da er mehrere andere enthalte. In *Ästhetik und Zeichentheorie* (erstmalig 1939) präzisiert er diese Vorstellung: „Nicht jedes Element in einem Zeichenträger muss selbst ein Zeichen sein, und nicht alle Zeichenhäufungen müssen ein einzelnes Zeichen bilden.“²⁴⁸ Nicht zuletzt sieht er eine größere Komplexität in den Beziehungen der Zeichen zueinander. So spricht er auf pragmatischer Ebene von dominierenden Zeichen und Spezifikatoren hinsichtlich der Reaktionen, die sie hervorrufen sollen. Hier wird eine viel größere Flexibilität hinsichtlich des Verhältnisses von Zeichenträger und Designat deutlich. Umfassende Abläufe können eine einzige Bedeutung haben (z. B. die Begrüßung) und umgekehrt können einzelne Worte eine große Bandbreite möglicher Designate abdecken – je nach Verwendungskontext.

²⁴⁶ Ebd., 95

²⁴⁷ Ebd.

²⁴⁸ Ebd., 100

Morris selbst spricht nicht von Bedeutung und plädiert sogar explizit dafür, den Begriff zu vermeiden, denn „er ist theoretisch völlig entbehrlich“²⁴⁹, er sei viel zu unpräzise hinsichtlich seines Bezugs und verursache Verwirrung. Er ist der Auffassung, dass der Zeichenprozess durch andere Begriffe – z. B. die Dimensionen – hinlänglich bestimmt sei.

Insbesondere kritisiert er zwei Fallen, in die man beim Sprechen von Bedeutungen treten kann. Erstens führe es häufig zum „Trugschluss der einfachen Lokalisierung“:

dass man nach Bedeutungen wie nach Marmorblöcken Ausschau hält: Eine Bedeutung wird angesehen als Ding unter Dingen, als ein ganz bestimmtes Etwas, das sich an einem ganz bestimmten Platz befindet.²⁵⁰

Sie sei aber, wie erwähnt, nicht im Designat zu finden oder an einem anderen Punkt des Zeichenprozesses, sondern „nur durch den Zeichenprozess als ganzen charakterisierbar“, insbesondere auch durch die Funktionsbeziehungen der einzelnen Positionen. Morris vertritt hier eine zu de Saussure sehr gegensätzliche Position, indem das Zeichen als Prozess aufgefasst wird, im ‚Sprechen‘ abläuft und nur dabei wirklich konkrete Präzisierung erfährt.

Zweitens führe das Wort zur „Auffassung, dass Bedeutung im Grunde etwas Persönliches, Privates, Subjektives sei.“²⁵¹

Bedeutungen seien einer Beobachtung von außen nicht zugänglich, aber die Individuen brächten es doch irgendwie zuwege, einander ihre privaten Geisteszustände durch den Gebrauch von Lauten, Schrift und anderen Zeichen mitzuteilen.²⁵²

Der zweite Einwand greift allerdings nur, wenn man Bedeutung als etwas Psychisches versteht. Morris verfolgt das Problem der Subjektivität oder Intersubjektivität nicht weiter, stellt jedoch immerhin die These auf, dass jede Bedeutung zumindest potentiell intersubjektiv ist.²⁵³

Geht Morris – vielleicht durch den behavioristischen Einfluss – nicht zu weit, wenn er jegliche ‚Dinghaftigkeit‘ abstreitet? Welche Rolle spielt Konvention im Prozess der situativen Bedeutungsschöpfung, die schließlich als abgegrenzte Bezugsgröße darin eingehen muss? Es scheint, dass Morris selbst nicht immer konsequent argumentiert, wenn er z. B. ein Zeichen zugleich als Prozess bezeichnet und doch davon spricht, dass es „verwendet“ wird und bei Erfüllung der Erwartungen „bestätigt“ wird – muss es nicht also doch in gewisser Weise etwas

²⁴⁹ Ebd., 69

²⁵⁰ Ebd., 70

²⁵¹ Ebd., 71

²⁵² Ebd., 72

²⁵³ Ebd., 73

Dinghaftes und Konventionelles sein? Wie also ist mit dem Begriff der ‚Bedeutung‘ umzugehen, der in der Tat sehr weit gefasst ist und durch seinen Alltagsgebrauch leicht darüber hinwegtäuscht, dass es neben der semantischen auch andere Bedeutungsdimensionen gibt?

Die Sprachphilosophie hat sich dieser Fragen umfassender angenommen: Der österreichisch-britische Philosoph Ludwig Wittgenstein (1889-1951), dessen sprachphilosophische Überlegungen in seinem Spätwerk *Philosophische Untersuchungen* (erstmalig veröffentlicht 1953) großen Einfluss hatten (sein Begriff der Familienähnlichkeit und der des Sprachspiels werden ebenfalls gerne im Deutschunterricht der Oberstufe aufgegriffen), diskutiert den Begriff ‚Bedeutung‘ im Kontrast zum ‚Gebrauch‘:

40. [...] Es ist wichtig, festzustellen, dass das Wort ‚Bedeutung‘ sprachwidrig gebraucht wird, wenn man damit das Ding bezeichnet, das dem Wort ‚entspricht‘. Dies heißt, die Bedeutung eines Namens verwechseln mit dem Träger des Namens.²⁵⁴

Soweit wiederholt Wittgenstein die Auffassung der Semiotiker, dass wir nicht Dinge (Denotate), sondern ‚Vorstellungsbilder‘ bzw. Designate bezeichnen, wobei er das Zeichen selbst aber nicht wie Morris als Prozess betrachtet, sondern es wird für den Prozess benutzt. Er schreibt weiter:

43. Man kann für eine große Klasse von Fällen der Benützung des Wortes ‚Bedeutung‘ – wenn auch nicht für alle Fälle seiner Benützung – dieses Wort so erklären: Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache.²⁵⁵

Grundsätzlich ist ein Zeichen in verschiedenem Umfang unbestimmt (hierin stimmen die Semiotiker ebenfalls mit ihm überein). Nur im Gebrauch, im ‚Sprachspiel‘, erfährt ein Zeichen seine genaue Bestimmung. (Unbefriedigend ist die unpräzise Einschränkung: „wenn auch nicht für alle Fälle“. Möglicherweise bezieht sich Wittgenstein hier auf Zeichen, die de Saussure als hochgradig motiviert bezeichnen würde und von denen Morris sagt, ihr Designat sei ausschließlich auf der syntaktischen Ebene, denn ihre Gebrauchsregeln sind relativ unabhängig von der jeweiligen Situation.)

Wittgenstein unterscheidet zwischen einer konventionellen, in verschiedenem Maße unbestimmten Grundlage und ihrer Bestimmung im Gebrauch:

55. [...] Das, was dem Namen entspricht, und ohne dem er keine Bedeutung hätte, ist, z. B., ein Paradigma, das im Sprachspiel in Verbindung mit dem Namen gebraucht wird.

²⁵⁴ Wittgenstein, Ludwig. *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt/Main 2003. S. 39

²⁵⁵ Wittgenstein 2003, 40

Dieses Paradigma sei im Gedächtnis der Akteure gespeichert. Es besteht quasi aus „Möglichkeiten der Erscheinungen“²⁵⁶, es ist das Gebrauchspotential eines Zeichens. Im Folgenden setzt sich Wittgenstein damit auseinander, in welcher Art diese Gebrauchsmöglichkeiten eines Zeichens miteinander verknüpft sein können (Morris vermutete hier Verwendungsregeln) und prägt die weithin bekannten Begriffe der verschwommenen Grenzen und der Familienähnlichkeit. Er diskutiert auch das abstrakte Schema als mögliches Raster für alle Paradigmen, lehnt es aber als Vorlage oder Gebrauchsregel ab, es sei nur eine Art der Betrachtung neben anderen. Er führt weiterhin aus, dass der Gebrauch eines einzelnen Zeichens innerhalb eines größeren Ganzen, welches Morris ein komplexes Zeichen nennen würde, je nach Absicht ruhig eher unbestimmt bleiben könne. Das Denken wolle Regeln und Ordnung, um Sinn zu konstruieren. Tatsächlich aber entstehe Sinn im Gebrauch, nur dem dort Relevanten muss Beachtung geschenkt werden. Im Gebrauch gebe es überdies häufig den Fall, dass man beim Spielen „make up the rules as we go along“.²⁵⁷ Auch dies sei ein Grund, lieber den tatsächlichen Gebrauch zu untersuchen als zu versuchen, seine Möglichkeiten in Regelsysteme zu fassen. Dann erst kommt Wittgenstein wieder zurück auf den Begriff der Bedeutung:

139. Wenn mir jemand z. B. das Wort ‚Würfel‘ sagt, so weiß ich, was es bedeutet. Aber kann mir denn die ganze Verwendung des Wortes vorschweben, wenn ich es so verstehe? Ja, wird aber andererseits die Bedeutung des Wortes nicht auch durch diese Verwendung bestimmt? Und können sich diese Bestimmungen nun widersprechen? [...] Was ist es denn eigentlich, was uns vorschwebt, wenn wir ein Wort verstehen? – Ist es nicht etwas, wie ein Bild? Kann es nicht ein Bild sein?²⁵⁸

Und er verortet das ‚Bild‘ bzw. die ‚Bedeutung‘ (auch in 164 verwendet er das Wort ‚Bedeutung‘ noch einmal in diesem Sinne) psychisch, indem er ausführt:

141. [...] Wir erkennen dafür nun offenbar zweierlei Kriterien an: Einerseits das Bild (welcher Art immer es sei), welches ihm zu irgendeiner Zeit vorschwebt; andererseits die Anwendung, die er – im Laufe der Zeit – von dieser Vorstellung macht. [...] Können nun Bild und Anwendung kollidieren? Nun, sie können insofern kollidieren, als uns das Bild eine andere Verwendung erwarten lässt; weil die Menschen im allgemeinen von *diesem*

²⁵⁶ Ebd., 91

²⁵⁷ Ebd., 68

²⁵⁸ Ebd., 139

Bild *diese* Anwendung machen. Ich will sagen: Es gibt hier einen *normalen* Fall und *abnormale* Fälle.²⁵⁹

Man könnte hier auch statt vom Bild wieder vom Paradigma sprechen, das Wittgenstein weiter oben erwähnt. Es gibt eine Konvention bzw. eine Erwartung, an der der Gebrauch eines Zeichens gemessen wird. Die Unterscheidung Wittgensteins zwischen dem Paradigma/ Bild und der tatsächlichen Zeichenverwendung (die ihre erste Andeutung in de Saussures *langue* und *parole* findet) hilft weiter, denn im konventionalisierten ‚Paradigma‘ oder ‚Bild‘ könnte der kulturelle Anteil gesehen werden, der in die situativ geschaffene Bedeutung bzw. schlicht in den tatsächlichen Gebrauch eingeht. Die Konvention – hier scheint einige Übereinstimmung zu herrschen – lässt durch ihre Unbestimmtheit Raum für individuelle Anwendung, ist jedoch mit einer normativen Erwartung verknüpft, sie hat also einen gewissen Aufforderungscharakter – man könnte auch sagen, einen wertenden handlungs- und diskurssteuernden Anteil.

Aber sind die Konventionen wirklich ausschließlich in der Psyche zu verankern und nur die vollständigen Bedeutungen entstehen im Diskurs? Natürlich besteht die von Wittgenstein erwähnte Erwartung in der Praxis zunächst einmal in der Vorstellung der Akteure. Aber sie ist zum einen nicht beliebig und zum anderen abhängig von den Umständen²⁶⁰. Außerdem können die Vorstellungen verschiedener Akteure variieren und einige kommen eher in der Kommunikation zum Tragen als andere.

Geertz sprach, anders als Wittgenstein, von Bedeutungsstrukturen im Diskurs statt von Bedeutung in der Psyche, also von stabileren Elementen, die über einzelne Verständigung hinaus existieren. Der US-amerikanische Sprachphilosoph Hilary Putnam (*1926) führt diesen Gedanken zunächst in seinem Werk *Die Bedeutung von „Bedeutung“* (erstmalig 1975) und dann ausführlicher in *Repräsentation und Realität* (erstmalig 1988) weiter.

Dass wir nicht auf die Welt als solche, sondern auf Konstruktionen davon referieren, ist für ihn längst selbstverständlich:

Niemand glaubt mehr an die Möglichkeit, semantische Prädikate und Prädikate für propositionale Einstellungen semantisch oder begrifflich auf physikalistische (oder kalkülmäßige) Prädikate zurückzuführen.²⁶¹

²⁵⁹ Ebd., 94

²⁶⁰ Vgl. ebd., 102

²⁶¹ Putnam, Hilary. *Repräsentation und Realität*. Frankfurt am Main, 1991. S. 143

Ihm geht es nun letzten Endes darum zu zeigen, dass es keine tiefere Wirklichkeit oder Wahrheit gibt und kein echtes Wesen von Phänomenen hinter dem Beobachtbaren²⁶² sowie dass sich die Realität nicht durch größere Exaktheit oder Wissenschaftlichkeit besser erfassen lässt²⁶³, sondern nur durch Erfassung möglichst vieler tatsächlicher Bezüge des Gebrauchs. Definitionen und andere Reduktionen führen häufig nicht so weit wie erhofft²⁶⁴ (wie auch Wittgenstein meint). Putnam konstatiert ganz klar:

Ohne Bezugnahme auf die jeweilige Umgebung können wir keine Begriffe und keine Überzeugungen individuieren. Bedeutungen sind nicht ‚im Kopf‘.²⁶⁵

Und damit meint er nicht nur die Bedeutung als situative Bestimmung eines unbestimmten Paradigmas, Bilds oder eines konventionalisierten Zeichens, sondern er meint auch diese beständigere Ebene. Er gibt nämlich zu bedenken, dass die einzelnen Sprecher in den seltensten Fällen die ganze Bedeutung eines sprachlichen Ausdrucks kennen, und spricht von einer gesellschaftlichen Arbeitsteilung:

Die Dinge, die üblicherweise mit einem allgemeinen Namen verknüpft werden [...], sind alle in der Sprachgemeinschaft als Kollektiv betrachtet zu finden; nur teilt sich dieses Kollektiv die ‚Arbeit‘ auf, die verschiedenen Teile der Bedeutung [...] zu beherrschen und anzuwenden.²⁶⁶

Es sei also in Ordnung, dass nicht jeder die chemische Formel von Gold kenne oder es von Katzensgold unterscheiden könne. Um aber dennoch auf die Frage „Was ist Gold?“ antworten zu können und entscheiden zu können, wann jemand die Bedeutung des Wortes „Gold“ kennt, brauche man ein erforderliches Mindestmaß an Wissen. Dieses Mindestmaß bezeichnet Putnam als Stereotyp:

Wie hoch das erforderliche Mindestmaß an Kompetenz ist, hängt jedoch entscheidend von der Kultur wie vom Gegenstand ab. In unserem Kulturkreis wird von einem Sprecher verlangt, daß er weiß, wie Tiger aussehen [...]; es wird nicht verlangt, daß er im Detail das Aussehen von Ulmen (z. B. die Form ihrer Blätter) kennt.²⁶⁷

²⁶² Vgl. Putnam 1991, 26

²⁶³ Vgl. ebd., 160 u. a.

²⁶⁴ Vgl. ebd., 136 u. a.

²⁶⁵ Ebd., 137

²⁶⁶ Putnam, Hilary. *Die Bedeutung von „Bedeutung“*. 3. ergänzte Auflage. Frankfurt am Main, 2004. S. 39

²⁶⁷ Ebd., 67

Während Wittgenstein einen Exkurs in die abstrakte Frage nach dem, was alle Bedeutungsmöglichkeiten gemeinsam haben, wagt und zum Schluss kommt, dass sie einander nur ähnlich sind und es auch nicht präzise zu bestimmen ist, wo die Grenze zu ziehen ist, stellt Putnam die Frage also ein wenig anders. Er fragt, welche Bedeutungsmöglichkeiten im sozialen Umfeld als bekannt vorausgesetzt werden, welche also, wie Wittgenstein es schreibt, als ‚normale‘, erwartbare, typische Fälle gekennzeichnet sind. Sie bestätigen als solche nicht nur Erwartungen, wenn sie vom Sprecher verwendet werden, sondern umgekehrt wird ihre Kenntnis und damit auch ein bestimmtes Verstehen vom Sprecher oder Akteur selbst durch andere vorausgesetzt. Nicht also alle durch Kontexte gegebenen Gebrauchsmöglichkeiten eines Zeichens interessieren Putnam. Sondern interessant ist, dass eine Kommunikationsgemeinschaft durch die Schaffung einer Konvention eben jene große Vielfalt einschränkt, indem sie eine bestimmte Auswahl als Norm setzt, indem also bewertet wird. Alternativen sind teilweise sogar bewusst. Eine einzige, ideale Bedeutung, eine ‚richtige‘ Bedeutung, kann es nicht geben, denn die Bezogenheit der Bedeutung auf die verschiedenen Kontexte (syntaktisch, semantisch, pragmatisch) bleibt.

Sogar derselbe Mensch könne zu verschiedenen Zeiten seines Lebens ganz unterschiedliche Vorstellungen – Modelle!²⁶⁸ - von etwas annehmen, wenn er sich in verschiedenen Kulturen bewege.²⁶⁹

Allerdings stellt sich Putnam gegen die kulturrelativistische Auffassung, Wahrheit sei ausschließlich die „Einhelligkeit der ‚kulturell Ebenbürtigen““, wie er Richard Rorty zitiert, der dies später selbst widerrufen habe.²⁷⁰ Es gebe eine Objektivität, also „[...]dass die Frage, ob ein Satz wahr ist, logisch unabhängig ist von der Frage, ob eine Mehrheit der Kulturangehörigen glaubt, er sei wahr.“²⁷¹ (Das Wort Kultur benutzt er leider, ohne es näher zu erläutern.) Als normal betrachtete Aussagen in einer Gemeinschaft können objektiv falsch sein, ein gutes Beispiel wäre die Aussage ‚die Sonne geht auf‘, die von dem Anschein der unmittelbaren Wahrnehmung bzw. einem geozentrischen Weltbild ausgeht. Aber Kulturwissenschaftler können offenbar auch dies positiv sehen:

²⁶⁸ Putnam 1991, 181

²⁶⁹ Vgl. ebd., 180

²⁷⁰ Vgl. ebd., 193

²⁷¹ Ebd., 192

Und selbst wo Stereotypen schief liegen, verrät die Art und Weise, wie sie das tun, einiges über die Rolle, die sie normalerweise bei der Kommunikation spielen.²⁷²

Es ist also nicht immer so, dass Kultur bzw. Konvention erst dort ins Spiel kommt, wo die Faktenlage nicht bereits zwingend etwas vorgibt. Kultur kann die Faktenlage leugnen oder verdrängen. Andererseits gibt es viele naheliegende Elemente, die in allen Sprachen ähnlich sind (z. B. dass es ein Wort für Baum gibt) und bei denen aufgrund unterschiedlicher Erfahrungswelten die Unterschiede lediglich im Prototypen (typisches Vorstellungsbild, Standardfall), oder im bei de Saussure sogenannten Wert (also darin, wo die Grenzen der Bedeutungskonvention liegen: wann fängt etwas an, ein Busch zu sein? Gibt es überhaupt ein Wort für Busch, um den Gebrauch von ‚Baum‘ einzugrenzen?) liegen.

„Was faktenbezogen und was konventionell ist, ist eine Frage des Grades“²⁷³: Einerseits muss dieser Aussage Putnams widersprochen werden. Konventionell - und sogar wertend – sind auch faktenbezogene Zeichen bzw. Bedeutungen, denn immer muss aus einem Strom von Wahrnehmungen oder Handlungsmöglichkeiten diskursiv ausgewählt werden: Die Wertung geschieht dabei also ganz rudimentär durch Selektion und Ordnung im Diskurs. Es wird festgelegt, was überhaupt bedeutsam bzw. bemerkenswert ist und was nicht, und wie die relevanten Dinge zueinander in Beziehung stehen. Die Markierung eines Bereichs als Entität schließt zugleich Alternativen aus, so dass sie auf Wertung basiert und normierend wirkt. Dies geschieht vor allem durch die Sprache, die syntaktisch und semantisch selektiert, ordnet und damit auch das begriffliche Denken und die Kommunikation stark prägt sowie entscheidend zur Wirklichkeitskonstruktion beiträgt. Diese Ebene bleibt in der Regel unbewusst, insbesondere bei sprachlichen Elementen mit vorwiegend syntaktischer Bedeutungsdimension.

Je weniger zwingend aber die Zeichenbenutzung (und als Zeichen kann ja auch ein Objekt oder eine Verhalten dienen) erscheint, je mehr Alternativen verfügbar sind, desto umstrittener, gewichtiger und bewusster wird die soziale bzw. diskursive Wertung. Diese erfolgt dann nicht mehr nur durch Selektion, sondern z. B. auch über ethische Legitimation und über soziale Sanktionierung (s. u.). Es ist bei geringerer Bestimmtheit durch die Umwelt mehr und kontinuierlichere diskursive Auseinandersetzung nötig.

²⁷² Putnam 2004, 69

²⁷³ Putnam 1991, 199

Putnams Aussage ist also andererseits wiederum hilfreich aufgrund der graduellen Einteilung, die sie vorschlägt. Bedeutungen können niemals völlig konventionsfrei sein, aber eine Bedeutung kann für jemanden, der außerhalb des Diskurses steht (z. B. einen Fremdsprachenlerner), mehr oder weniger offensichtlich sein. Alle europäischen Sprachen haben, um de Saussures Beispiel wieder aufzugreifen, ein Wort für ‚Schaf‘, weil es ein Denotat gibt, das ganz einfach nach einer Bezeichnung verlangt – in diesen Bereichen sind Sprachen gut übersetzbar und kaum spürbar kulturell geprägt. Aber für welche anderen Gebrauchsabsichten neben dem Hinweis auf das lebendige Tier das Zeichen geeignet bzw. akzeptiert ist, ist unterschiedlich und sehr diskurssensibel. Auf Englisch isst man nicht ‚sheep‘, sondern wie im Deutschen ‚lamb‘ oder ‚mutton‘. Andererseits gilt auch:

Dass eine wahre Aussage am ‚konventionellen‘ Ende des Kontinuumms zwischen Konventionen und Tatsachen liegt, bedeutet nicht, dass sie absolut konventionell – durch Festsetzung wahr und frei von jedem faktenbezogenen Element – ist.²⁷⁴

Natürlich: „Du Schaf!“ wäre kein Schimpfwort mehr, wenn Schafe ein wertvolles, seltenes und teures Gut würden.

Putnam spricht, wie erwähnt, in Verbindung mit der Bedeutung auch gelegentlich von ‚Kultur‘, ohne sein Verständnis zu erläutern. Oben wurde bereits zitiert, dass die Kultur die Stereotypen bestimme. Das heißt, es hänge von der Kultur ab, was ‚normal‘ ist. Putnam stellt auch fest (ohne jedoch dabei das Wort ‚Kultur‘ zu benutzen):

Um eine Sprache zu interpretieren, muss man generell eine Vorstellung von den Theorien und Folgerungsmustern haben, die in der Gemeinschaft, in der die betreffende Sprache gesprochen wird, verbreitet sind.

Es lässt sich also festhalten, dass Kultur auch für ihn offenbar etwas mit den Wertungen zu tun hat, die den Stereotypen (also der Auswahl) zugrunde liegen.

Auf der Grundlage der vorgestellten Auffassungen zum Bedeutungsbegriff muss selbstständig selektiert, zusammengeführt und weitergedacht werden, um zu klaren Kategorien und Bezügen zu kommen. Zunächst einmal werden folgende Aussagen zur Beschreibung von ‚Bedeutungen‘ als vertretbar und weiterführend betrachtet:

²⁷⁴ Ebd., 198

I. Zunächst einmal ist es trotz Morris' Ablehnung des Begriffs mit sprachwissenschaftlichen und -philosophischen Betrachtungen grundsätzlich vereinbar, von Kultur als ‚Bedeutung‘ zu sprechen. Dafür spricht, dass der alltagssprachliche Gebrauch des Wortes sich dem wissenschaftlichen hinreichend annähert. Sofern eine sehr differenzierte Betrachtung gerade nicht von Interesse ist, kann man sich also darauf zurückziehen.

II. Es ist außerdem legitim, die Bedeutungsebene generell unabhängig (nicht aber losgelöst) von den Zeichenträgern zu betrachten und ihr sozusagen Vorrang einzuräumen, denn erst durch die Zuweisung einer Bedeutung wird ein Zeichenträger zu einem solchen und es entsteht ein Zeichen. Bedeutung kann zwar nicht ohne einen Zeichenträger existieren, denn sie entsteht nur im Gebrauch mittels Zeichenträger (bzw. *ist* der Zeichengebrauch). Aber das Verhältnis ist sehr flexibel: Eine Bedeutung kann sich in verschiedensten Zeichen manifestieren, sie kann als komplexe Bedeutung mehrere Zeichen umfassen und ein einzelner Zeichenträger kann im Gebrauch verschiedenste und auch mehrere Bedeutungen (z. B. in der Lyrik oder in der bildenden Kunst) vermitteln.

III. Als Zeichenträger können dabei bei weitem nicht nur sprachliches und anderes menschliches Verhalten fungieren. Sondern alles, dem diskursiv eine Bedeutung zugewiesen wird, wird zu einem Zeichen. Beispiele sind Naturstätten wie Uluru in Australien, Denkmäler, Bau- oder Kunstwerke. Auch das Brandenburger Tor und das Kapitol in den USA tragen spezielle Bedeutung, ‚Faust‘ von Goethe, die ‚Mona Lisa‘ von Leonardo da Vinci oder die amerikanische Unabhängigkeitserklärung für die USA, aber auch Kleidung und Nahrungsmittel. Sie werden zu Elementen im Diskurs, wenn die Menschen sie in wiederkehrende Handlungen einbeziehen. Es sei jedoch betont: Auch ihre Bedeutung existiert im Diskurs, sie haftet nicht den Dingen an, sondern ihrer Zeichenfunktion im Diskurs.

IV. Zeichen und ihre Bedeutung (=Zeichengebrauch) sollten sinnvollerweise in der Kommunikation selbst verortet werden und nicht in der Psyche, weil sie durch das Verhältnis zu anderen Zeichenträgern, Bedeutungen und Verwendungsmöglichkeiten in der Kommunikation entstehen und sich entwickeln. Das heißt auch, das Kapitol wird nur dann zum Zeichen, wenn es diskursiv eingebunden wird. Die Bedeutung, die es für den Menschen hat, der darin seine künftige Frau kennen gelernt hat, macht es zum Zeichen nur für ihn und seine Frau. Aber da es im deutschen Fernsehen als Hintergrund benutzt wird, wenn ein Sprecher aus der amerikanischen

Hauptstadt redet, steht es hier für die USA bzw. für die Regierung der USA. In den USA selbst ist es auch Zeichen, aber mit anderer Bedeutung. Es steht für Demokratie, für Freiheit und für Nationalstolz, weil Schulklassen dorthin pilgern und sich die Verfassung im Original ansehen, weil es ein legitimes Lebensziel eines Bürgers ist, es zu sehen, und weil es mit entsprechender Aussageabsicht auf patriotischen Bildern erscheint.

Menschen beobachten den Zeichengebrauch in sozialen Systemen, an denen sie teilhaben, und machen sich eine Vorstellung von den Konventionen dieses Gebrauchs. Diese Vorstellung kann jedoch fehlerhaft sein und ist in verschiedenem Umfang unvollständig. Auch deshalb ist es wichtig, zwischen dem Bild eines Menschen von seiner Kultur und der Kultur selbst zu unterscheiden. Erst recht von außen – also für Menschen, die nicht an den Diskursen innerhalb der entsprechenden Gruppe teilhaben – ist es sehr schwierig, sich von kulturellen Bedeutungen ein annähernd angemessenes Bild zu machen.

V. Die jeweilige **Bedeutung**, die durch tatsächlichen, konkreten Zeichengebrauch entsteht, ist zu unterscheiden von der durch vielfältigen vorherigen Zeichengebrauch entstandenen **Bedeutungskonvention** (als Stereotypen möchte ich sie nicht bezeichnen, weil hier Verwechslungsgefahr mit Vorurteilen besteht), auf die der aktuelle Gebrauch sich in vielfältiger, individueller Weise beziehen kann und es immer auf irgendeine Weise tut. Dieser Bezug liegt nicht in der Absicht des Sprechers bzw. Akteurs, die auf seiner Vorstellung von den Konventionen basiert, sondern in der tatsächlich im gesamten Prozess intersubjektiv entstandenen Bedeutung. Bedeutungskonvention entsteht erst im Diskurs, also bei wiederholtem Gebrauch, nicht bereits in einer einzelnen Interaktion oder durch Festlegen einer präskriptiven Regel (Fachbegriffe mögen hier eine von wenigen Ausnahmen bilden). In der Diskurstheorie wird sie auch als Proposition bezeichnet (zur Diskurstheorie siehe unten). Diese Konvention markiert ‚normale‘ Bedeutung, ist also zwar vielfältig, aber zugleich auch eine Selektion und damit Reduktion der Möglichkeiten des Zeichengebrauchs.

VI. Bedeutungskonventionen sind unterschiedlich **diskurssensibel**: Sofern sie ausschließlich auf wahrnehmbare Umweltfaktoren bzw. ihre Vorstellungsbilder referieren, sind sie sehr beständig, da der Umfang der nötigen Abstimmung im Diskurs klein ist und sich hauptsächlich auf die Wahl des Zeichenträgers (also z. B. das Lautbild des sprachlichen Zeichens) bezieht. Wofür das Wort ‚Taschenrechner‘ üblicherweise benutzt wird, weiß jeder, der die deutsche Sprache beherrscht.

Verhaltensschemata und Symbole beispielsweise sind dagegen sehr diskurssensibel: Wie man andere begrüßt, hat sich in den letzten 100 Jahren sehr verändert und variiert auch innerhalb einer Nationalkultur recht stark. Und nur, wer am entsprechenden Diskurs teilnimmt, kann die entsprechende deutsche oder amerikanische Bedeutung des Kapitols kennen.

Auch die Vielzahl der Bezüge, also der Gebrauchsmöglichkeiten, hat Einfluss auf die Diskurssensibilität einer Bedeutungskonvention.

VII. Die Konventionen sind ihrerseits auf verschiedene Weise und unterschiedlich stark ‚**normierend**‘. In welchen Situationen ‚Taschenrechner‘ gesagt wird, ist der Kreativität des Sprechers überlassen – festgelegt ist hier eher die semantische Ebene. Ganz anders die Begrüßung, die nur zu Beginn einer Begegnung sinnvoll, dort aber auch unbedingt gefordert ist. Bei ihr ist es die pragmatische Ebene, die stark normiert ist.

Beim Symbol in der U-Bahn, das die Behindertenplätze markiert, ist die Grenze, für wen man aufsteht, sehr flexibel, sofern die Person keinen Behindertenausweis vorzeigt. Auch ist nicht genau festgelegt, auf welche Weise man den Platz anbietet.

Die genaue Ausgestaltung des Gebotes ist also sehr frei in jeder Hinsicht.

Hingegen gibt es keinerlei Entscheidungsfreiheit dabei, welche Präposition man benutzt, um auszudrücken, dass man ‚nach‘ Hause geht. Konventionen geben dem Individuum also Spielraum in unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen und dort wiederum in unterschiedlichem Maße.

2.2.1.2 Kultur

Wie aber steht es nun mit der Kultur? Sind alle Bedeutungskonventionen gleichermaßen ‚Kultur‘? Das Verhältnis zwischen der Bedeutungskonventionen im Allgemeinen und Kultur lässt sich gut erschließen, indem man von der Funktion der Kultur ausgeht und damit von dem Interesse, das sie an Kommunikation heranträgt, denn Morris weist darauf hin, dass Wert immer im Hinblick auf ein bestimmtes Interesse zu bestimmen ist – und die Bedeutung bestimme sich durch den Wert. Dies betonen alle betrachteten Ansätze, wenn auch mit verschiedenen Worten und in verschiedenem Umfang: Bedeutung ergibt sich aus den Beziehungen eines Zeichens bzw. seiner Stellung in einem Umfeld.

Die Funktion der Kultur wurde schon im Forschungsüberblick (2.1) genannt: Über die Weitergabe der Kultur soll die Gruppe gestärkt und gefördert werden, indem sie befähigt wird, sich gut an ihre Umwelt anzupassen.

Dies geschieht vor allem, indem das Handeln der Gruppenmitglieder gut auf die Umwelt abgestimmt ist und die Gruppe intern gut organisiert ist, so dass z. B. Arbeit aufgeteilt wird, Aufgabenbereiche klar sind sowie sich die Gruppe leicht abstimmen kann. Dies wiederum funktioniert gut, wenn der Zeichengebrauch und damit auch die Perspektive auf die Welt – vor allem die Beurteilung von Chancen und Gefahren und die Benennung wichtiger Umweltaspekte – übereinstimmen, so dass Kommunikation effektiv erfolgen kann. Letztlich müssen zur Abstimmung des Verhaltens auch die Individuen ausreichend motiviert sein, ihre individuellen Interessen und Bedürfnisse ggf. zugunsten derer der Gruppe zurückzustellen oder, noch besser, ihre eigenen Interessen und Ziele an den Idealen der Gruppe auszurichten, wozu es wichtig ist, dass sie vorhandene Verhaltensnormen als sinnvoll, zweckführend und stimmig verstehen. Auf der Basis dieser drei Anliegen – effektive Verständigung, abgestimmtes und zielführendes Handeln, gemeinsame Ziele - wird Bedeutungskonventionen ein kultureller Wert zugewiesen, in ihrer diesbezüglichen Leistung liegt in anderen Worten der kulturelle Bedeutungsanteil eines Zeichens. Das heißt in nochmals anderen Worten, ihre Position in diskursiven Strukturen bestimmt sich auch nach ihrem Wert bezüglich dieser Interessen.

Das kulturelle Interesse kann man entsprechend der Anliegen in drei Fragen fassen, die die Gruppe kontinuierlich stellt, um ihr eigenes Über- und Zusammenleben zu fördern und die den drei Funktionsebenen entsprechen. Diese umfassen die Ebenen:

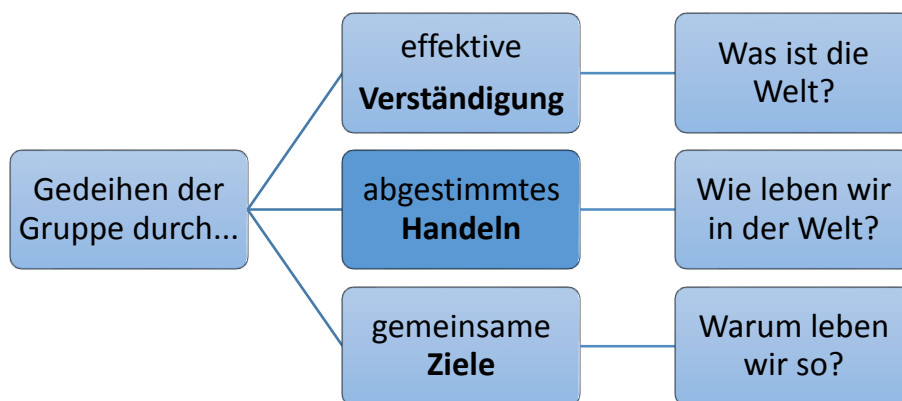


Abbildung 13 Kulturelle Funktionsebenen

Es geht auf der ersten Ebene um Wahrnehmung und um die Deutung des Wahrgenommenen. Die zweite Ebene betrifft das Handeln bzw. Verhalten sowohl in der Kommunikation als auch ganz

allgemein und die dritte Ebene ist die subjektiv zugrunde liegende der Legitimation, der Sinngebung und der Zielsetzung.

Diskursiv wird auf diesen drei Ebenen beständig durch (nicht nur sprachliche) Verhandlung ein gewisser intersubjektiver Konsens (Konvention) hergestellt, der jeweils mit allen anderen Konventionen auch anderer Ebenen semantische Kohärenz anstrebt. Angestrebt wird letztlich ein bestimmtes Verhalten jedes Gruppenmitglieds, das abgestimmte und an die Umwelt angepasste Handeln ist also eigentliches Ziel. Aus Sicht der Gruppe haben die anderen beiden Ebenen dienenden, Kohärenz und Legitimität herstellenden Charakter.

Die Antworten liegen nicht in ganz bestimmten Zeichen bzw. Handlungen, deren Bedeutung kulturell ist. Sondern eine einzige kulturelle Konvention wie z. B. Hilfsbereitschaft kann durch verschiedenste Verhaltensweisen (jemandem den Weg weisen), verbale Erklärungen und Reflexionen (Arbeitsblatt im Werte und Normen-Unterricht), Symbole (in der U-Bahn) realisiert werden. Dabei können die zur Realisierung genutzten Zeichen sehr komplex sein (erst das gesamte ‚Wegweisen‘, das aus vielen einzelnen Worten und Gesten besteht, nimmt die kulturelle Bedeutung der Hilfsbereitschaft an) oder sehr einfach (Symbol in U-Bahn). Umgekehrt ist die Hilfsbereitschaft nur einer der Bedeutungsaspekte, die ein Zeichen in einer Situation haben kann, andere stehen meist im Vordergrund. Wenn das Auto am Zebrastreifen hält, ist es wichtig, dass der Fußgänger nicht überfahren wird – nicht, dass es kulturelle Konvention in Deutschland ist, Zebrastreifen tatsächlich und unter allen Umständen zu beachten. Wenn ein Bauer früher eine Sense benutzt hat, dann war es zwar Teil seiner Kultur, dass und wie er eine Sense benutzte, aber für ihn war das nicht relevant, sondern wichtig war, dass das Feld abgeerntet wurde. Dennoch läuft kulturelle Bedeutung in der Kommunikation immer mit, selbst wenn sie unbeachtet bleibt. Die Sense hatte sogar eine so zentrale kulturelle Bedeutung im Diskurs, dass sie noch andere Bezüge entwickelte (z. B. Symbol für den Tod).

An diesem Beispiel ist zu sehen, dass die **kulturelle Konvention** nicht als Bedeutungsdimension neben die syntaktische, semantische oder pragmatische einzuordnen ist. Die symbolische Bedeutung der Sense ist semantisch – und zugleich kulturell. Die kulturelle Bedeutung ist eher als **normative** Kraft der jeweiligen Bedeutungen im Diskurs zu betrachten, als ihr ‚Gewicht‘ oder ihre ‚Wirksamkeit‘. Tatsächlich nämlich, das darf nicht vergessen werden, ist Kultur immer mit ‚Bewertung‘ verbunden, kulturelle Konvention ist *immer* normativ und fungiert somit im Diskurs sozusagen als **Axiom**, wenn sie einmal etabliert ist. Wie bereits erwähnt: Mit geringerer

Bestimmung durch die Umwelt steigt das Gewicht des Wertungsanteils einer Zeichenkonvention, sofern es eine Antwort auf die genannten Fragen darstellt. Denn wo mehr Alternativen bestehen, dort ist es umso umstrittener und daher wichtiger, die ausgewählte ausdrücklich einzufordern.

Als **Kultur** insgesamt lässt sich dann die Gesamtheit jener Konventionen bezeichnen, die einen Wert hinsichtlich der Förderung der Gruppe bzw. ihres Anliegens (das muss nicht das bloße Überleben sein, es kann auch die Durchsetzung bestimmter gemeinsamer Interessen sein) besitzen.

Dabei bezeichnet das Wort ‚Gesamtheit‘ nicht nur die Summe der einzelnen Konventionen, sondern auch ihre Bezüge zueinander. Diese Bezüge können nichts Zugrundeliegendes sein, keine tiefere und beständige Ebene und kein ‚Gewebe‘ oder ‚Netz‘, das kontinuierlich gespannt ist, und erst recht kein eigenes (Orientierungs-)System. Denn in Kommunikation gibt es nur Kommunikation, nur Gegenwart also. Bezüge sind immer hergestellte Bezüge. Jede Konvention entsteht immer nur dadurch, dass als solche auf sie rekurriert und so mit ihr umgegangen wird.

Die Bezüge kultureller Konventionen aufeinander können beispielsweise folgendermaßen gestaltet sein: Dass das Wort ‚Onkel‘ in mancher Kultur auch eine bestimmte Verantwortung für die Nichte ausdrückt, gehört zum bei Putnam so genannten ‚Stereotyp‘, also zum Wissen, das zu diesem Wort vorausgesetzt wird (Frage 1). Dies ist semantisch bezogen auf die Norm, dass die Frau nicht ohne ein männliches Familienmitglied in die Öffentlichkeit geht (Frage 2). Dies wiederum ist bezogen auf den Wert der Jungfräulichkeit vor der Ehe (Frage 3). Und jede einzelne dieser Konventionen ist wiederum zugleich auch auf andere mit kultureller Funktion bezogen, z. B. auch auf Respekt für ältere Familienmitglieder. Kultur als Ganze entsteht also quasi durch die – ihrerseits ebenfalls konventionelle - Bezogenheit der einzelnen Bedeutungskonventionen statt jeweils isoliert in ihnen enthalten zu sein.

Sofern durch solche Bezüge (die auch hierarchisch, kontrastiv, kausal oder komplementär sein können) **semantische Kohärenz** hergestellt wird, verstärken sich die Konventionen gegenseitig und erhöhen die Legitimation der Kultur, andernfalls wird die Kultur als Ganze in ihrer sozialen Wirksamkeit bzw. Überzeugungskraft geschwächt. Die konventionalisierten Bezüge sind vergleichbar mit Halls ‚Patterns‘ oder Putnams ‚Folgerungsmuster‘, denn es werden gewisse semantische Strukturen bzw. einzelne Muster gebildet. Man könnte also auch davon sprechen, dass sich **Kulturmuster** oder –cluster um bestimmte zentrale Axiome ausbilden, die ihrerseits wiederum konventionell und mit anderen Kulturmustern verknüpft sind.

Viele Konventionen (Frage 2) sind zwar pragmatisch. Aber die hergestellten Bezüge sind semantisch, z. B. begrüßen wir auf eine bestimmte Weise (Frage 2, pragmatisch), um Respekt (Frage 3) zu zeigen. Diese kausale Beziehung ist semantisch. Geertz' Begriff der Kultur als gesellschaftlicher Semantik erscheint also sehr treffend.

Manche Kulturen produzieren in bestimmten Diskursen vielfältige, besonders **dichte** Kulturmuster, wie z. B. die USA bezüglich ihres nationalen Selbstverständnisses (Werte wie Freiheit haben dabei Schlüsselfunktion), die damit dann ein besonderes diskursives Gewicht und einen besonders großen sozialen Einfluss haben. Wenn dies mit manipulativer Absicht gesteuert wird, ist von Ideologie zu sprechen.

Bilden sich solche Kulturmuster um Dualismen, also um Unterscheidungen wie beispielsweise männlich und weiblich, so entstehen soziale **Differenzlinien** nach Krüger-Potratz/ Lutz²⁷⁵. Hier tritt dann der wertende Charakter kultureller Bedeutungen in den Vordergrund. Differenzlinien können theoretisch horizontal sein (so dass beide Pole der Unterscheidung gleich gewertet werden), sind aber i.d.R. hierarchisch, und zwar verschieden stark hinsichtlich verschiedener Themenbereiche (bei Gender denke man an Sport, Naturwissenschaften, Einfühlungsvermögen, Autofahren, Aufräumen u.v.m.). Sie kennzeichnen Norm oder Ideal und Abweichung. Da der Begriff der Differenzlinie allerdings nicht zur Semiotik gehört, sondern zur Soziologie und Erziehungswissenschaft, wird er erst an späterer Stelle wieder aufgegriffen.

Wie sind nun die Werte, Normen und Schemata, die in so vielen Kulturdefinitionen eine zentrale Rolle spielen, in dieses Kulturverständnis einzuordnen? Auch um dies zu verstehen, stellen die drei Funktionsebenen eine hilfreiche Struktur dar. Bei dieser Gelegenheit kann auch ein differenzierterer Blick auf die jeweilige Ebene und auf mögliche Träger kultureller Konventionen der einzelnen Ebenen, also auf die Zeichenträger, geworfen werden. Sie seien im Weiteren als **Kulturträger** bezeichnet, denn komplexe Träger kultureller Bedeutung tragen im Einzelnen noch andere Bedeutungen und folgen noch weiteren Gebrauchsregeln.

Frage 1 wird zu einem gewissen, geringen Anteil im Grunde von allen Konventionen beantwortet, denn die Perspektive auf die Welt ergibt sich durch Selektion bzw. durch Attribution einer kulturellen, also wertenden Bedeutung. Durch ihre Selektion werden einzelne Zeichen

²⁷⁵ vgl. Krüger-Potratz, Marianne/ Helma Lutz. „Sitting at a crossroads – rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen“ In: *Tertium comparationis* 8 (2002) 2. S. 81-92

überhaupt geschaffen, es sind die ‚Grundleistungen‘ der Kommunikation. Indem Perceptas eine Bedeutung hinsichtlich für die Gruppe wichtiger Aspekte zugewiesen wird und sie bewertet werden, wird die Welt derart kategorisiert und ihre Betrachtung so differenziert, dass adaptives Handeln und Kommunikation möglich und effektiv sind. Aus dem Strom der Wahrnehmungen werden also die Aspekte ausgewählt, kategorisiert und gewichtet, die für die Gruppe relevant und wiederkehrend sind. Die konventionalisierte Bedeutungszuweisung und Wertung als solche soll im Weiteren als kulturelle **Attribution** bezeichnet werden.

Dabei kann auch eine ethische bzw. pragmatische Bewertung vorhanden sein - je nachdem, wie umstritten und wie diskursensibel die Konventionen sind. Die Benutzung des Wortes ‚Banker‘ zum Beispiel geschieht seit dem Bankrott mehrerer Banken und der Notwendigkeit, Banken mit Steuergeldern zu stützen, mit der Absicht einer negativen Bewertung dieser Berufsgruppe.

Auch die komplexesten Zeichen (darunter auch Verhaltensweisen) erfüllen so die grundlegende Funktion der ersten Ebene. Die typischsten Beispiele für Kulturträger mit dieser Funktion aber sind **Wissensbestände**, weil die kulturelle Attribution bei ihnen stärker in den Vordergrund tritt als bei anderen. Zu ihnen gehören Putnams Stereotypen einzelner Worte ebenso wie das sogenannte ‚Allgemeinwissen‘ oder auch als bekannt vorausgesetzte Erzählungen, die durch diesen Status sehr komplexe Zeichen mit einer einzigen bestimmten kulturellen Bedeutung darstellen.

In Bezug auf die erste Frage, die die Kultur beantwortet – was ist die Welt? – ist also auch die Frage, ob alle Bedeutungskonventionen kulturell sind, mit ‚ja‘ zu beantworten, denn alle tragen zu dem Blickwinkel auf die Wirklichkeit bei. Alle Diskurselemente haben so eine gewisse kulturelle Funktion, allerdings oftmals in kaum spürbarem Umfang, denn wie bereits festgestellt wurde, ist bei faktenbezogenen Bedeutungen der wertende Anteil sehr gering und sie sind wenig diskursensibel. Erst durch ihre Bezüge bekommen sie wirklich spürbare, relevante kulturelle Bedeutung: Wie gesagt, kann eine kulturelle Bedeutung mehrere Zeichen umfassen und innerhalb komplexer Bedeutungen muss nicht jede genau bestimmt sein. Worte mit überwiegend syntaktischer Bedeutungsdimension (z. B. ‚für‘) haben vorwiegend innerhalb komplexer Zeichen die Kraft, auf Frage 1 zu antworten, haben also eher kulturelles Potential oder tragen zu kultureller Bedeutung bei, statt als kulturelles Zeichen bezeichnet werden zu können.

Es gibt aber kulturelle Konventionen, die selbst noch auf morphologischer Ebene zu beobachten sind. Im Englischen z. B. wird Positives meist mit einer Bewegung nach oben verbunden,

Negatives mit einer Bewegung nach unten. Das zeigt der hoch- oder heruntergestreckte Daumen ebenso wie viele Vokabeln (update, to back someone up, to get the upper hand, to be down, to let someone down, to downsize etc.).

Indem alle Konventionen die erste der drei oben genannten Fragen beantworten, schaffen sie eine Kommunikationsgrundlage in Form einer gegenseitigen Erwartungs- und Handlungssicherheit. Dass auf gemeinsames Wissen rekurriert werden kann, macht umfassendes Verständnis auch komplexer Sachverhalte leichter und reduziert das notwendige Ausmaß der Kommunikation, um eine Abstimmung zu erreichen. Durch die Reduktion des Aufwands der Abstimmung wird diese also effektiver und es werden Ressourcen frei für Problemlösung in Sonderfällen oder für kreative Verbesserungen.

Ein ganz einfaches Beispiel: Enge Freunde entwickeln manchmal die Konvention, dass ein einzelnes Wort oder ein Laut an eine komplexen, z. B. lustige Situation oder Beurteilung erinnert und bei Erwähnung zu Lachanfällen führt. Natürlich setzt diese Möglichkeit der komplexen Abstimmung durch geringsten Aufwand nicht nur Ressourcen für anderes frei, sondern schafft Solidarität.

Am Beispiel des Geschichtswissens lässt sich gut zeigen, dass bereits auf dieser ersten Ebene - der schlichten Perspektivierung und Beurteilung - Wirklichkeit und Kohärenz konstruiert werden. Eine starke Selektion dessen, was aus dem großen Strom der Ereignisse gewusst werden muss, ist hier notwendig, denn es kann nie alles gewusst und vom Gewussten aus Zeitgründen nie alles vermittelt werden. Weil dies für Geschichtspädagogen ein Problem darstellt, gibt es auch einen ständigen Diskurs um die richtige Auswahl. Mit dem vermittelten Wissen entsteht ein ganz bestimmtes, selektives, kohärentes Gesamtbild von der Geschichte eines Staates oder sogar der ganzen Menschheit. Es muss dabei nicht so weit gehen, dass Völkermorde verschwiegen werden, echte Motive in den Krieg zu ziehen durch ehrenwertere ersetzt werden oder ganze ideologische Lügengebäude konstruiert werden. Es reicht, dass im Bemühen darum, inhaltliche Bezüge her- oder darzustellen, der Blick so verengt wird, dass Weltgeschichte z. B. als ständige ‚Fortschrittsgeschichte‘ hin zum Besseren erscheint, während doch in der Gegenwart durchaus noch Lebens- und Regierungsformen bestehen und sich wieder verbreiten, von denen man im Geschichtsunterricht der 7. Klasse noch glaubte, sie seien seit mindestens 2000 Jahren Vergangenheit. Auch der Eindruck, dass es früher hauptsächlich Männer gegeben zu haben scheint, weil die Frauen nie Erwähnung finden, kann auf diese Weise entstehen.

Die Wahrnehmungsgewohnheiten der Individuen werden durch diese Ebene des kulturellen Konsenses also den Erfordernissen der Umwelt – so wie sie im sozialen Diskurs eingeschätzt werden - angepasst.

An dieser Stelle kann festgehalten werden: Es ist nicht falsch, sondern nur ungenau, mit Edward T. Hall zu sagen: „To put it simply, culture is about ‚shared meanings‘“²⁷⁶.

Durch die Antworten auf die anderen zwei Fragen wird die Einschätzung der Welt ergänzt und gesteuert. Vor allem durch den Beitrag der dritten Ebene werden sinnhafte Bezüge, Muster und Zusammenhänge hergestellt, die individuelles Verhalten auf ähnliche Ziele ausrichten sollen. Die beiden Ebenen sind diesbezüglich eng miteinander verknüpft, denn der Übergang von der schlichten Bewertung einer Bedeutung als ‚gut‘ zu einem Wert an sich ist fließend. (Die drei Fragen wären graphisch also auch in Form eines Kreises anzuordnen.)

Die Auswahl der Konventionen, die relevant für die Fragen 2 und 3 sind, ist sehr viel eingeschränkter. Frage 2 wird vornehmlich durch Normen und Schemata beantwortet. **Normen** sind pragmatisch orientiert, also relativ konkret, handlungsorientiert und situationsbezogen. Sie bewerten, welches Verhalten und welche Ereignisse den Erwartungen entsprechen, also ‚normal‘ sind, welche ‚gut‘ und welche ‚schlecht‘, Sie befassen sich, schlicht gesagt, damit, ‚was man tut‘ und beantworten damit die zweite und zentrale Frage, die durch die Antworten auf die anderen gestützt wird. Zu den Normen gehören Gebote und Verbote.

Normen im alltagssprachlichen Sinne sind wenig komplex und legen keinen differenzierten Handlungsablauf fest. Sie werden meist unterschieden von **Schemata**. Dies sind komplexe Bedeutungseinheiten aus verschiedenen Handlungen oder Ereignissen, die unter verschiedenen Bedingungen zu erwarten sind. (Von Skripten oder Codes hingegen spricht man dann, wenn es darum geht, wie Schemata psychisch in Kommunikation aktiviert werden, sie stellen quasi Drehbücher mit Regieanweisungen für unterschiedliche Situationen dar, nach denen wir uns im Alltag unmerklich richten²⁷⁷.) Zu den Schemata gehören Händeschütteln, Tischmanieren, bestimmten Arten zu beten, der Gewohnheit, Gemüse einzulegen, und auch Handlungsweisen,

²⁷⁶ Hall 1997, I (Introduction).

²⁷⁷ Auernheimer, Georg. „Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz.“ In: Auernheimer, Georg (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 2008. S.55

die auf „Ethnotheorien“²⁷⁸ beruhen. Das sind theoretisch fundierte Schemata z. B. über Entwicklung, Erziehung und Lernen. Dazu gehört wie man auf das Schreien eines Säuglings reagieren soll, wie man den Säugling zum Schlafen hinlegen soll (in 20 Jahren gab es hierzu in Deutschland drei verschiedene Anweisungen nacheinander) oder ob man nach innen oder außen wischt, wenn man etwas im Auge hat.

Bezüglich der Schemata kann man unterscheiden zwischen Situationsschemata zu alltäglich wiederkehrenden Routinen wie Begrüßen, Verkaufsgespräch etc. und Rollenschemata, die vorgeben, welches Verhalten von einer Person in einer bestimmten sozialen Position erwartet wird. Rollenschemata sind sehr komplex. Sie umfassen die Art sich zu kleiden, sich auszudrücken, sogar sein Leben zu führen. Der Geschäftsführer einer mittelständischen Firma in Deutschland beispielsweise sollte sich in der Firma auf eine bestimmte Weise gegenüber seinem Kunden und auf eine andere Weise gegenüber seinem Angestellten verhalten, er sollte sich bei bestimmten Anlässen auf bestimmte Art kleiden und sich für das Allgemeinwohl auf bestimmte Art engagieren. Er sollte in geregelten Verhältnissen leben und möglichst Kinder haben... alles zusammen erst ergibt ein Rollenschema.

Weil bezüglich der Schemata am ehesten Missverständnisse entstehen, sei noch einmal betont, dass nicht das konkrete Verhalten eines Menschen (z. B. die Art, wie er andere grüßt) seine Kultur ist, sondern lediglich die Tatsache, dass in den Diskursen, an denen er teilhat, dieses Schema existiert. In anderen Worten: Kulturell ist, dass diese Art der Begrüßung in seiner Gruppe normal ist. Wie er selbst dies umsetzt (insbesondere in fremder Umgebung), ist individuell.

Schemata können als Unterkategorie von Normen verstanden werden, denn beide sind handlungssteuernd, sie geben vor, ‚was man tut‘. Nur sind Schemata wegen ihrer Komplexität schwer in Worte zu fassen. Hofstede spricht, wie oben erwähnt, von ‚Praktiken‘ als Oberbegriff. Angesichts der besonders hohen Gefahr, dass ein Verhalten selbst bereits als Kultur aufgefasst wird, wird dieser Begriff hier nicht übernommen. Das Wort ‚Norm‘ ist eher dafür geeignet, zu betonen, dass nicht das konkrete Verhalten, sondern die Übereinkunft über die Normalität bzw. über den Ausschluss oder den besonderen Wert eines Verhaltens kulturell ist. Im Weiteren wird daher der Begriff ‚Norm‘ als Oberbegriff für die kulturellen Konventionen der zweiten Ebene verstanden. Schemata, Verbote und Gebote seien Unterkategorien davon. Als **Kulturpraktiken**

²⁷⁸ Sigel 1985, zitiert in Oerter, Rolf/ Montada, Leo (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch*. Weinheim, 1995. S. 93

hingegen werden die Träger dieser kulturellen Konventionen bezeichnet, das realisierte Verhalten also, das auf kulturelle Konventionen rekurriert. Es gibt allerdings nur wenige Fälle, in denen Verhalten nicht als kulturelles Zeichen für andere dienen kann bzw. nicht selbst kulturell beeinflusst ist oder zumindest auf Diskurse referiert, z. B. instinktives Verhalten, krankheitsbedingtes Verhalten oder Verhalten in Situationen, die ein Mensch immer nur alleine erlebt.

Häufig stellen Normen eine situationsbezogene Konkretisierung von Werten dar, die Bezüge sind hier besonders stark. Die Norm z. B., in der U-Bahn älteren Menschen einen Platz anzubieten (dies ist übrigens kein Schema, da es nicht konkret festgelegt ist, auf welche Weise man dies genau tut – es hängt von der Situation ab), ist durch Werte wie ‚Hilfsbereitschaft‘ und ‚Höflichkeit‘ motiviert. Dass solche Kulturmuster bildende Verknüpfungen im Alltag tatsächlich relevant sind, lässt sich an einem einfachen Beispiel zeigen: Wenn Eltern unvernünftige bzw. bestehenden Werten nicht angepasste normative Forderungen an das Verhalten der Kinder stellen, werden diese irgendwann ‚warum‘ fragen und sich weigern, der Forderung nachzukommen.

Normen dienen allgemein der unter den gegebenen Umweltbedingungen optimalen Routinebildung bei wiederkehrenden Alltagssituationen und damit wiederum der Entlastung und der Äquilibration, um Ressourcen freizusetzen. Aber sie dienen auch der internen sozialen Differenzierung und Hierarchisierung, da normwidriges Verhalten auf sozialer Ebene sanktioniert und Übererfüllung belohnt wird (diese Ebene ist nicht Teil der Kultur). Gesetze und Regeln z. B. sind auf sozialer Ebene institutionalisierte Normen.

Die dritte Frage ist übersituativ und damit am abstraktesten. Sie beinhaltet die Frage nach dem Warum unseres Tuns, aber auch nach dem Warum der Ereignisse und Umstände, die wir vorfinden und einer allgemeinen Einordnung von alledem in einen sinnhaften Gesamtkontext. Ihre Antworten sind am bewusstesten und lassen die größte individuelle Gestaltungsfreiheit hinsichtlich ihrer Umsetzung im Verhalten.

Sie wird durch die **Werte** beantwortet, die, wie soeben erwähnt, allgemeiner und inhaltlich grundlegender sind als Normen - nicht durch die gesamten diskursiven Erzählungen also, sondern den legitimierenden Elementen in ihnen. Werte werden meist als innerster Kern der Kultur bezeichnet. Dies ist wahrscheinlich zum einen wegen ihrer großen Bewusstheit, Abstraktheit und

ihrer weitreichenden, verbindenden Bedeutung in Diskursformationen der Fall (siehe auch 2.2.2). Kulturmuster entwickeln sich in der Regel um Werte, die damit ihrerseits stark gestützt werden. Werte geben der Gruppe bzw. einzelnen Mitgliedern die Möglichkeit, auch auf völlig unvorhergesehene und neue Situationen flexibel und dennoch legitim zu reagieren. Sie können bewirken, dass ein Individuum im Interesse der Allgemeinheit persönliche Nachteile in Kauf nimmt oder eine Lebensweise fortsetzt, obwohl diese es sehr belastet (z. B. Pflege von Angehörigen, Eheleben mit ungeliebtem Partner, Gebären vieler Kinder trotz gesundheitlicher Belastung...). Dabei muss das Individuum diese Werte nicht selbst vertreten, aber allein das Bewusstsein um die sozialen Konsequenzen bei Zuwiderhandlung kann ein entsprechendes Verhalten erwirken. Kultur ist also nicht immer objektiv förderlich und dient erst recht nicht dem Glück des Einzelnen, sie kann belastende oder sogar gesundheitsschädigende Elemente enthalten (Beschneidung von Frauen in afrikanischen Staaten oder das Einbinden der Füße chinesischer Frauen sind Standardbeispiele).

Auch Werte führen also, wie Normen, zu gruppeninterner sozialer Differenzierung, da sich das Ansehen der Personen auch danach richtet, inwieweit sie die Umsetzung von Werten in ihrem Leben anstreben, d.h. inwieweit sie ihre Ziele und ihr Verhalten gegenüber anderen Menschen auch über die bloße Einhaltung von Normen hinaus nach den Werten ausrichten. Der Übergang von Norm zu Wert ist fließend, nicht immer ist klar zu entscheiden, ob etwas noch eine konkrete Handlungsnorm oder bereits ein vielen Handlungen übergeordneter Wert ist, z. B. in einigen Kulturen der Kinderreichtum.

Werte finden neben menschlichem Verhalten häufig Ausdruck in bestimmten Wissensbeständen, insbesondere Symbolen und Erzählungen (z. B. in der Fabel und besonders stark auch in religiösen Texten), aber besonders in Kulturobjekten. Als **Kulturobjekte** bezeichne ich schlicht alle Kulturträger, die man anfassen kann. Das kann das Essen oder ein Kleidungsstück sein wie fast food (Wert: Flexibilität, Geschwindigkeit, Effektivität) und die Jeanshose (Wert: Naturnähe, Beständigkeit, Männlichkeit) in den USA, das kann auch eine Person sein wie Gandhi (Wert: Gewaltlosigkeit), Kunstobjekte, Architektur, Einrichtungsstile. Sie sind am wenigsten offensichtlich von außen als kulturelle Zeichen zu identifizieren, denn sie haben auch an sich eine Funktion (fast food: Ernährung), so dass man nicht zwingend von einer kulturellen Bedeutung ausgeht, wenn man sie nicht kennt. Man kann zum Beispiel einem Namen oder einem Kirschbaum nicht anmerken, dass er auch kultureller Zeichenträger ist, sondern man muss erst

von den Diskursen Kenntnis haben, die ihm die Bedeutung zuweisen. Allein aber durch die Häufigkeit des Vorkommens zum Beispiel eines architektonischen Stils vermuten Menschen häufig bereits korrekt eine kulturelle Bedeutung.

Manchmal ist der Wert just das Kulturobjekt selbst. In diesem Fall ist der Zeichenträger natürlich nicht austauschbar (z. B. der Wein in Frankreich, Musik, bildende Kunst).

Ein Sonderfall des Kulturobjekts ist das **Kulturgut**, das voraussetzt, dass eine Gruppe über den Diskurs ihre eigenen Beobachtungen beobachtet. Ein soziales System erkennt also, dass es etwas besondere Wertschätzung entgegenbringt oder es besonders häufig und mit positiver Wertung aufgreift. In dem Moment, wo das geschieht, dient das Kulturobjekt der Differenzbildung zwischen sich und anderen sozialen Systemen und wird benutzt als Symbol für die ganze Kultur einer Gruppe, als **Kultursymbol** also. Nicht nur Kulturobjekte, sondern auch Kulturpraktiken und Wissensbestände können den Status des ‚Kultursymbols‘ erlangen.

Der Begriff des Kultursymbols ist weiter als ‚Kulturgut‘, und zwar nicht nur, weil sich Letzteres ausschließlich auf Objekte bezieht, sondern auch, weil ein ‚Symbol‘ einer Kultur von außen zugeschrieben werden kann. Auch die Fremdperspektive auf eine Kultur also produziert bestimmte Symbole mit eigener Bedeutungszuweisung, siehe das fast food für die USA und das Baguette für Frankreich. Die fremdzugeschriebene Bedeutung ist in der Regel nicht identisch mit der der Innenperspektive, die nötig ist, um ein Kulturgut zu bestimmen, also ein Kulturobjekt, das innerhalb der Kultur aufgrund seiner hohen Erfüllung ihrer Werte so wertgeschätzt wird, dass es das Selbstverständnis der Kultur symbolisiert.

Die so von innen erfolgte Differenzbildung dient nicht nur der bloßen Abgrenzung, sondern auch der positiven Selbstdarstellung nach innen und außen mit dem Ziel, Zusammenhalt und Stolz bzw. Neid und Bewunderung zu wecken und einen Dominanzanspruch geltend zu machen. Solchen Status erlangen Kulturträger besonders dann, wenn ihre Differenz zu den Symbolen anderer Kulturen besonders markant ist, ihr Symbolcharakter aus Diskursen entspringt, die in anderen Systemen nicht geführt werden und wenn es entweder herausragende Naturdenkmäler sind oder aber Objekte, deren Herstellung besondere Kenntnisse und Mühen erfordert (z. B. Kunst, Musik, bestimmtes Essen). Der verdinglichende Begriff ‚Kulturgut‘ ist ein treffender Ausdruck dafür, dass die Kulturgemeinschaft tatsächlich eine Art Besitzrecht auf Kulturgüter anmeldet, auch wenn sie sehr individuelle und avantgardistische Kunstwerke sind.

Dass Praktiken als Kultursymbol fungieren (man denke z. B. Hutziehen deutscher Herren bei der Begrüßung) kommt nicht ganz so häufig vor, da sie sich häufig ausschließlich im außersprachlichen Diskurs entwickeln und erhalten. Oft führt erst ein Vergleich mit Praktiken anderer Gruppen oder die Feststellung, dass Außenstehende die eigenen Praktiken nicht beherrschen, zu ihrer Identifikation als komplexe kulturelle Bedeutungseinheit. Dann aber kann es zur Institutionalisierung solcher Praktiken kommen, so dass diese die Diskurse, in denen sie einmal entstanden, überleben, quasi ‚einfrieren‘ und um ihrer selbst willen als Kultursymbol gepflegt werden, so z. B. Volkstänze und Trachten. Um sie werden weiterhin Diskurse geführt, jedoch nicht gestaltende, sondern legitimierende.

Die sogenannte ‚**Hochkultur**‘ ist eine Sammelbezeichnung für die Qualitätskriterien (Werte), die Kulturgüter gemeinsam haben und die besonders geschätzt werden, da sie über die Norm hinausgehen und vielleicht sogar wegweisend sind zu künftigen, höheren Normen. Dies sind zum großen Teil ästhetische und handwerkliche Kriterien wie die Technik und Verhältnis von Form und Inhalt, aber auch allgemeinere wie Intertextualität, Differenziertheit und ein bestimmter und hoher Anspruch an das Wissen und die Aussageabsicht des schaffenden Individuums bzw. die Gesamtwirkung des Werks. Die Kulturgüter entsprechen ästhetischen Idealen dieser Kultur, haben diese sogar selbst geprägt oder weiterentwickelt und setzen sich inhaltlich mit zentralen Werten oder Inhalten der Kultur auseinander (möglicherweise auch in kritischer oder sogar ablehnender Auseinandersetzung, die in dialektischer Weise zu ihrer Weiterentwicklung beigetragen hat). Sie repräsentieren die Kultur somit in besonderem Maße haben sie zur besonders komplexen und eindrücklichen Entfaltung gebracht. Um dies beurteilen zu können, muss in vielen Fällen eine zeitliche Distanz zu der Entstehung des Werks und seiner Epoche hergestellt werden.

Eine Hochkultur bildet sich nur in komplexen, dauerhaften sozialen Systemen aus und hat dort insgesamt die Funktion eines Kultursymbols, ebenso wie die Kulturgüter, die ihren Anspruch erfüllen. Sie hat damit als Teil der Gesamtkultur legitimierende Funktion (Frage 3). Weil die Werke als Kulturgut teilweise einzigartig sind und diese identifikatorische und solidarische Funktion haben, ist es auch tolerabel, dass hier Träger und Bedeutung zusammenfließen und der Begriff der Hochkultur auch für die Werke selbst verwendet wird.

Wenn aber ganze Nationalkulturen als Hochkulturen bezeichnet, so ist dies eine zu große begriffliche Ungenauigkeit. Präziser wäre zu sagen, dass sie Hochkulturen ausgebildet haben.

„Kulturell“ ist wiederum die Erwartung, dass man Werke der Hochkultur zumindest kennt, das nämlich gilt als Allgemeinbildung. Als „kultiviert“ hingegen ist ein Mensch zu bezeichnen, dessen Wissen über, Verständnis von und Interesse für die Hochkultur das normale Maß übersteigt.

Zu definieren, welche Kulturträger als Kulturgüter gelten und die Hochkultur repräsentieren, obliegt einer herrschenden Bildungsschicht, die auch die Macht hat, ihre Auffassung diskursiv durch die Verbreitung über das Bildungssystem zu implementieren. So kann jeweils eine gesellschaftliche Gruppe essentiellen Einfluss auf das Selbstverständnis der Gesamtgesellschaft nehmen und ihre kulturellen Werte etablieren. Dies wird von den jeweils anderen Gruppen selbstverständlich kritisch gesehen und teilweise offensiv bekämpft. Besonders in solchen Diskursen wird Kultur (-'gut') gleichsam als zu verteidigender Besitz oder als Terrain betrachtet. In der Schule führen größere Praxisorientierung sowie das Kriterium der Repräsentativität jedoch dazu, dass vermehrt z. B. Trivilliteratur, Comics und Genre-Konventionen von Filmen Eingang in die Kerncurricula Deutsch und Kunst gefunden haben, so dass hier die Werte der Bildungsschicht nicht mehr so dominant sind wie vor Jahrzehnten.

Abschließend zur semiotischen Betrachtung der Kultur eine vereinfachte Zusammenfassung kultureller Konventionen (und ihrer Funktionen):

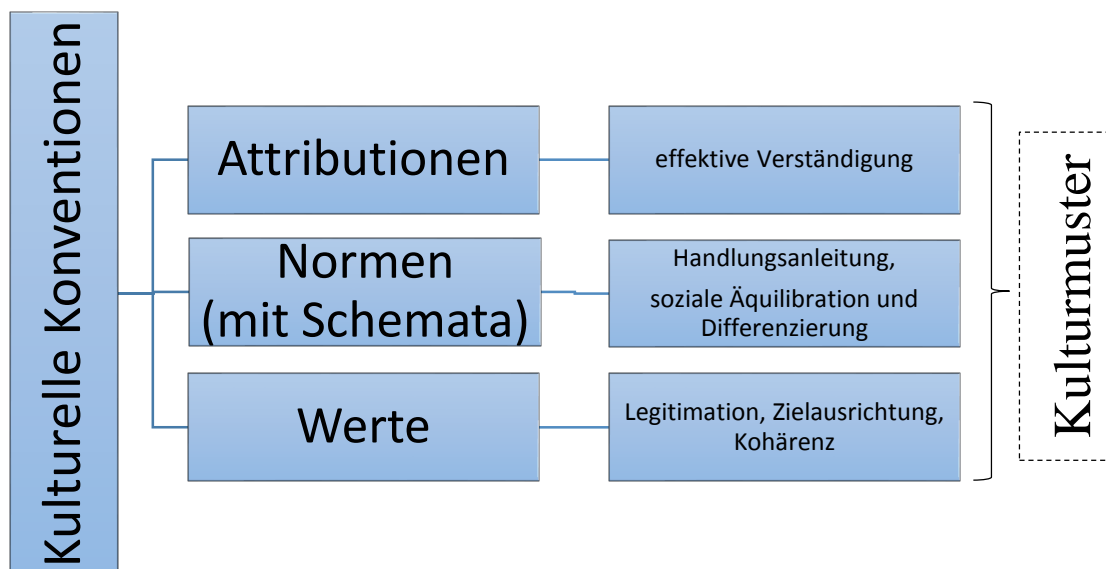


Abbildung 14 Kulturelle Konventionen und ihre spezifischen Leistungen

Kulturträger werden hier noch nicht erfasst, finden sich aber in der differenzierteren graphischen Darstellung des Kulturverständnisses einer zusammenfassenden Graphik am Kapitelende (2.3). Die Aufnahme der Kulturmuster soll betonen, dass auch ganze Cluster von Konventionen gemeinsam eine komplexe kulturelle Bedeutung annehmen und dass auch die Bezüge der Konventionen aufeinander von Bedeutung sind.

2.2.2 Kultur im Diskurs

An verschiedenen Stellen wurde bereits die Wirkung der Kultur im Diskurs angesprochen. Es ging jeweils kurz um die Schlüsselfunktion von Werten, um Sanktionierung, Belohnung und Machtkampf. Obwohl dies nicht mehr den Bereich des Kulturellen, sondern den des Sozialen betrifft, soll die Betrachtung des Diskurses zwecks besseren Verständnisses auch aus anderer als nur aus semiotischer Perspektive geschehen. Damit soll vor allem noch einmal ganz deutlich gezeigt werden, dass der Kulturbegriff keineswegs von gesellschaftlicher Homogenität ausgeht und Kultur nicht in der Psyche zu verorten ist.

2.2.2.1 *Diskurs*

„Gibt es wirklich eine Alternative zu der Sichtweise, dass Kultur in der Psyche verankert sei? Kann man sich Intersubjektivität oder sozialen Diskurs tatsächlich als realen ‚Ort‘ vorstellen? Befindet sich nicht letztlich alle Bedeutung doch in den Köpfen der Menschen, die aufgrund ihrer Motivationen, Gefühle, Gedanken und Vorstellungen handeln?“ Diese Fragen würden von fortzubildenden Lehrkräften und Schülern sicherlich eindringlich und beharrlich gestellt. Es fällt uns nicht leicht, uns Kommunikation als von dem abgelöst vorzustellen, was in unseren Köpfen geschieht. Denn der individualistisch und psychologisch geprägten Weltsicht in Deutschland ist die Vorstellung von Kollektivität zwar nicht grundsätzlich fremd, aber sie ist vielfach negativ besetzt, man will nicht ‚gleichgeschaltet‘ sein. Und es ist ja richtig, dass ohne das Erinnerungsvermögen und die mentale Konstruktion von sinnhaften Zusammenhängen Konventionen und ihre Bezüge nicht existieren könnten. Andererseits aber hat das soziale Feld eine eigene, unabhängige Dynamik, Wirkkraft und eigene Mechanismen. Nur hier auch wird ‚Objektivität‘ geschaffen, an der sich die subjektive Sinnkonstruktion orientiert.

Will man verdeutlichen, was sozialer Diskurs ist und wie Kultur darin wirkt, führt dies zur Soziologie. Die Soziologie als Wissenschaft gäbe es nicht, wenn sie nicht von einer Autonomie ihres Untersuchungsgegenstandes ausginge. So erklären zum Beispiel die US-amerikanischen

Soziologen Peter L. Berger und Thomas Luckmann in ihrem zum Klassiker avancierten Buch *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* (erstmalig 1966):

Gesellschaft besitzt tatsächlich objektive Faktizität. Und Gesellschaft wird tatsächlich konstruiert durch Tätigkeiten, die subjektiv gemeinter Sinn zum Ausdruck bringen.²⁷⁹

Auf die Frage: „Wie ist es möglich, dass subjektiv gemeinter Sinn zu objektiver Faktizität wird?“²⁸⁰, antworten sie, indem sie darstellen, wie durch Kommunikation Intersubjektivität entsteht, die sich dem Einzelnen als Wirklichkeit präsentiert, innerhalb derer er wiederum agiert:

Die Wirklichkeit der Alltagswelt stellt sich mir ferner als eine intersubjektive Welt dar, die ich mit anderen teile. Ihre Intersubjektivität trennt die Alltagswelt scharf von anderen Wirklichkeiten, deren ich mir bewusst bin. Ich bin allein in der Welt meiner Träume. Aber ich weiß, dass die Alltagswelt für andere ebenso wirklich ist wie für mich. [...] Ich weiß selbstverständlich auch, dass die anderen diese gemeinsame Welt aus Perspektiven betrachten, die mit der meinen nicht identisch sind. [...] Das Wichtigste, was ich weiß, ist, dass es eine fortwährende Korrespondenz meiner und ihrer Auffassungen von und in dieser Welt gibt, dass wir eine gemeinsame Auffassung von ihrer Wirklichkeit haben. [...] Jedermannswissen ist das Wissen, welches ich mit anderen in der normalen, selbstverständlichen gewissen Routine des Alltags gemein habe.²⁸¹

Der ständige kommunikative Abgleich der Perspektiven zur Schaffung des Jedermannswissen geschehe über Zeichensysteme²⁸², insbesondere über die Sprache. Es stelle vor allem Rezeptwissen und Typisierungen für Routinehandlungen zur Verfügung, habe eine eigene Logik²⁸³ und eine eigene Relevanzstruktur²⁸⁴. In die Strukturen des ‚Jedermannswissens‘ werde man selbst gezwungen, da man eigene Absichten auf sie abstimmen müsse²⁸⁵, über die Zeichen aber objektiviere man auch das eigene Dasein und mache es wirklicher.²⁸⁶ Insgesamt sei der

²⁷⁹ Berger, Peter L./ Thomas Luckmann. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main, 2012. S. 20

²⁸⁰ Berger/ Luckmann 2012, 20

²⁸¹ Ebd., 25f.

²⁸² Vgl. ebd., 30ff.

²⁸³ Vgl. ebd., 45

²⁸⁴ Vgl. ebd., 47

²⁸⁵ Vgl. ebd., 30

²⁸⁶ Vgl. ebd., 40

Mensch fähig, „eine Welt zu produzieren, die er dann anders denn als ein menschliches Produkt erlebt“.²⁸⁷

Das heißt also, durch den ständigen Abgleich individueller Perspektiven auf die Welt und auf den Gegenstand, über den gerade kommuniziert wird, entstehen Objektivierungen. So weit hatten die sprachtheoretischen Ansätze auch bereits getragen. Die Objektivierungen wären Bedeutungen bzw. (Bedeutungs-)Konventionen. Berger und Luckmann trennen als Soziologen nicht zwischen dem Zeichenträger und der Bedeutung, denn die sozialen/ kommunikativen Prozesse, denen ihr Interesse gilt, sind immer an den gesamten Zeichenprozess gebunden. Auch liegt ihr Augenmerk hauptsächlich auf der Ebene der handlungssteuernden Normen. Die Relevanzstruktur und Logik, die sie meinen, kann in der semantischen Bezogenheit der kulturellen Konventionen gefunden werden, aber auch in der Wirkung der Kultur auf die soziale Ebene, also auf die Kommunikation und Organisation der Gruppe. Differenzlinien, die oben bereits kurz Erwähnung fanden, sind hier anzusiedeln. So teilt sich die Gesellschaft u. a. in hetero- und homosexuelle Menschen (zwischen diesen Polen gibt es auch bisexuelle und transsexuelle). Zahlreiche Attributionen (bestimmtes Verhalten und Aussehen wird entlang dieser Linien gedeutet), Normen (Heterosexualität ist die Norm, die als natürlich und gesellschaftlich nützlich gilt) und Ideale (Fruchtbarkeit, Männlichkeit) bilden hier ein Kulturmuster, das Menschen mit heterosexuellen Neigungen erschwert, Normalität zu leben, und sie ggf. auch auf bestimmte Verhaltensweisen und soziale Gruppen festlegt. Diese Differenzlinie ist rein kulturell bedingt. Es gäbe auch ganz andere Möglichkeiten, hier zu differenzieren. So könnte Homosexualität, wie in der Antike, in bestimmten Kontexten oder in bestimmtem Rahmen auch völlig normal sein oder sogar erwartet werden.

Auf dieser sozialen Ebene nämlich differenziert sich die normative Kraft der Konventionen stark aus. Der Prozess der inneren Verfestigung und Differenzierung der Bedeutungen wird hier zum Teil noch weiter getragen, indem nach der Objektivierung Institutionalisierungen relevanter Bedeutungen erfolgen können. Mit ihr sind die bereits angedeuteten Sanktionsmechanismen und die soziale Kontrolle verknüpft.²⁸⁸ Ein Beispiel dafür wäre das Verbot in Russland, Positives über Homosexualität zu sagen. Zuwiderhandeln wird bestraft. Das Tabu bzw. der Wert der Heterosexualität wurde hier institutionalisiert. Institutionalisierung liegt aber auch bereits vor,

²⁸⁷ Ebd., 65

²⁸⁸ Vgl. ebd., 58f.

wenn etwas als allgemeine Norm vermittelt wird und die Nichteinhaltung einen Tadel einbringt, wenn Eltern ihren Kindern also erklären: „So macht man das!“ und einfordern, dass das Kind ihrer Anweisung folgt.

Den Kindern ist die von den Eltern überkommene Welt nicht mehr ganz durchschaubar. Sie hatten nicht Teil daran, ihr Gestalt zu geben. So steht sie ihnen nun als gegebene Wirklichkeit gegenüber – wie die Natur und wie diese vielerorts undurchschaubar. Jetzt erst wird es überhaupt möglich, von einer gesellschaftlichen Welt im Sinne einer in sich zusammenhängenden, gegebenen Wirklichkeit zu sprechen [...] ²⁸⁹

Im Fall der Institutionalisierung also begegnet uns Kultur subjektiv betrachtet als Produkt und als etwas Festgefügtes.

Die dritte und letzte Stufe, von der Berger und Luckmann schreiben, ist die Legitimierung, die (dies als Anmerkung der Verfasserin) durch die kulturellen Werte erfolgt:

Sie produziert eine neue Sinnhaftigkeit, die dazu dient, Bedeutungen, die ungleichartigen Institutionen schon anhaften, zu Sinnhaftigkeit zu integrieren. ²⁹⁰

Die Legitimierung finde auf zwei Ebenen statt, und zwar solle zum einen (horizontal) „das Ganze einer institutionalen Ordnung sinnhaft erscheinen“, zum anderen solle (vertikal) „der Lebenslauf des Individuums [...] in der Abfolge all seiner institutionell vorformulierten Phasen mit einer Sinnhaftigkeit versehen werden, die das Ganze subjektiv plausibel macht.“ ²⁹¹ Es gehe also darum, zu erklären und zu rechtfertigen, wozu Wissen bzw. Inhalte wichtig sind. Berger und Luckmann unterscheiden 4 Stufen der Legitimierung. Auf der niedrigsten Stufe geschehe die Legitimierung schon über die Bedeutung, die einzelnen Vokabeln zugewiesen wird (also über die Attribution), auf der zweiten über Lebensweisheiten, Legenden und Volksmärchen (noch sehr pragmatisch und rudimentär). Auf der dritten „stehen explizite Legitimationstheorien“ eines eingeweihten Personenkreises und auf der vierten und letzten umfassende symbolische Sinnwelten, die in ihre Erklärung alle möglichen subjektiven Erfahrungen einbeziehen bis hin zum Tod und darüber hinaus. Sie rücken „jedes Ding an seinen rechten Platz“. ²⁹² Man denke bei der vierten Stufe sofort an Religionen, auch wenn Berger und Luckmann vermeiden, diese zu erwähnen. Allgemein ließe sich sagen, dass die Legitimation im Diskurs über die verschiedensten Arten von ‚Erzählungen‘ (narratives) geschieht.

²⁸⁹ Ebd., 63

²⁹⁰ Ebd., 99

²⁹¹ Ebd., 99 (beide Zitate)

²⁹² Vgl. ebd., 101 ff.

Berger und Luckmann beschreiben damit die oben erarbeitete Wirkung der Kultur auf drei Ebenen aus soziologischer Perspektive, ohne den Kulturbegriff zu benutzen, sondern indem sie den Diskurs als ganzen betrachten. Was man relativ abstrakt als semantische Bezogenheit kultureller Konventionen betrachten kann, wird hier im tatsächlichen Wirken und Entstehen beschrieben. Kultur, so werden wir erinnert, ist untrennbarer Teil des Diskurses und damit auch eng mit gesellschaftlichen Strukturen verknüpft. Ob die ausgebildeten Strukturen allerdings dem Diskurs zugerechnet werden sollten, ist fraglich, denn es kommt vor, dass Strukturen ‚überkommen‘ sind und aktuellen Diskursen nicht mehr entsprechen. Dies wäre besser zu beschreiben, wenn man sie als Produkt des Diskurses betrachtet.

Damit, wie Diskurse genau strukturiert sind, beschäftigt sich die Diskurstheorie, die in verschiedenen Geistes- und Sozialwissenschaften eine Rolle spielt, u. a. in der Linguistik (die sich ihrerseits zum Teil wiederum an der Soziologie orientiert, wie wir gleich sehen werden.)

Jürgen Spitzmüller und Ingo H. Warnke geben in *Diskurslinguistik – eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*²⁹³ einen Einblick in die verschiedenen Strömungen der Diskurslinguistik. Wie oben bereits erwähnt, beklagen sie bezüglich des Wortes ‚Diskurs‘ eine ähnliche Unschärfe wie sie auch beim Kulturbegriff besteht.

Sie halten ihn dennoch für zentral, weil er eine fundamentale Funktion von Sprache fokussiere, die zuvor nur unzureichend beachtet worden sei, „nämlich die gesellschafts- und wissenskonstituierende Funktion“²⁹⁴, sie betonen hier also denselben Aspekt wie Berger und Luckmann. Und wenn sie weiter argumentieren, der Diskursbegriff sei von „allgemeinem hermeneutischen Nutzen“, dann sind sie, wie Geertz, der Auffassung, dass es auf der gesellschaftlichen Ebene Bedeutung zu verstehen gibt, die nicht unmittelbar beobachtbar ist.

In ihrer eigenen Auffassung vom Diskurs orientieren sie sich am Diskursbegriff des französischen Philosophen und Soziologen Michel Foucault, der als Begründer der Diskursanalyse gilt. Foucault definiert Diskurse als „institutionalisierte und geregelte Redeweisen“²⁹⁵. Sie seien eine Praxis bzw. ein ständiger Prozess, der durch den Verfall der

²⁹³ Berlin/Boston 2011

²⁹⁴ Spitzmüller, Jürgen/ Ingo H. Warnke. *Diskurslinguistik – Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin/Boston, 2011. S. 10

²⁹⁵ zitiert in Kajatzke, Laura. *Wissen im Diskurs – Ein Theorienvergleich von Bourdieu und Foucault*. Wiesbaden, 2008. S. 45

Kommunikationsakte und die wechselnden Situationen immer in Wandlung begriffen ist bzw. immer neu und anders verhandelt wird. Diskurse sind demnach wiederholte Interaktionselemente und deshalb intentions-, personen- und situationsunabhängiger. Erst Diskurse, also die Wiederholung von Zeichenprozessen in ähnlichen Sinnzusammenhängen, produzieren kohärente Bedeutungskonventionen. Dabei ist nicht wichtig, „vom Gesagten auf das Gemeinte zu schließen“²⁹⁶, denn Diskurse sind „überindividuelle, sozial strukturierte Praktiken“²⁹⁷, und zwar „agonale [...] auf Wettkampf beruhende, Auseinandersetzungen einschließende“²⁹⁸. Die in Diskursen produzierten Bedeutungen oder Wissensbestände sind daher immer nur relativ gültig, für eine bestimmte Zeit und einen bestimmten Ort bzw. in einer bestimmten Kommunikationsgemeinschaft.

Wissensbestände stehen nicht außerhalb der Sprache, sondern werden in diskursiver Praxis gesellschaftlich ausgehandelt und etabliert. Dies erklärt auch, warum geteiltes Wissen so unsicher ist. Wissen als sozial verhandeltes Gut verändert sich und wird stets neu in kommunikativen Prozessen vermessen.²⁹⁹

Deshalb wird Sprache bzw. werden Zeichen auch in der Diskurslinguistik – wie in der Semiotik und der Soziologie – in der Regel nicht als Wirklichkeit darstellend, sondern sie perspektivierend oder sogar konstituierend gesehen.³⁰⁰

Kultur selbst ist nicht jenseits dieser sozialen Prozesse, sie ist nicht abstrakte und losgelöste Bedeutung, sondern ist Teil sozialen Handelns. Kultur kann an sich keinen Sinnzusammenhang herstellen, dazu braucht sie Zeichenträger. Nur im Diskurs und in der Psyche der Menschen verbinden sich Konventionen zu Zusammenhängen.

Obwohl Foucault Diskurse hauptsächlich als sprachliche aufgefasst hat, gibt es in der Folge auch Wissenschaftler, die soziale Bedeutung auf unterschiedlichste Weise hergestellt sehen, z. B. der Engländer Norman Fairclough.

Soziales Leben versteht er als Netzwerk sozialer Praktiken, durch die Bedeutung konstituiert werde. Sprache, die nur eine (wenn auch sehr wichtige) Form der Bedeutungskonstitution neben anderen semiotischen Praktiken darstellt, betrachtet

²⁹⁶ Spitzmüller/ Warnke 2011, 51

²⁹⁷ Ebd., 43

²⁹⁸ Ebd., 43

²⁹⁹ Ebd., 54

³⁰⁰ Vgl. ebd., 49

Fairclough als Form der Handlung, durch die gesellschaftliche Strukturen gefestigt werden.³⁰¹

Nur, wenn Diskurse derart umfassend als **soziales Handeln** begriffen werden, kann der subjektive Eindruck einer zusammenhängenden, kohärenten Wirklichkeit, wie sie Berger und Luckmann beschreiben, entstehen, und nur dann können auch kulturelle Normen darüber umfassend weitergetragen werden.

Während Berger und Luckmann allerdings vom sozialen Diskurs als der Gesamtkommunikation einer Gruppe sprechen, sei hier mit Spitzmüller und Warnke angenommen, dass es zu jeder einzelnen sich wiederholenden Situation bzw. zu vielfältigen Themen in einer Kommunikationsgemeinschaft immer auch mindestens einen Diskurs (und damit mindestens ein Kulturmuster) gibt. Jede Kommunikationsgemeinschaft, auch kleinere und flüchtigere, führt nach dem hier angewendeten Verständnis über alle Bereiche, die alltäglich oder aus anderen Gründen wichtig sind und für die es daher naheliegt, Routinen und Allgemeingültigkeiten zu entwickeln, Diskurse. Ein Diskurs wird festgemacht an dem Thema, um das er sich rankt. Dies kann sehr konkret sein (der Diskurs um die Alten Griechen, um die Titanic, um den literarischen Kanon, um Süßigkeiten, um das Telefonieren...) oder eher abstrakt (der Diskurs um Freiheit, um Moral...). Er kann, wie die Beispiele ebenfalls zeigen, eher weit oder eher eng gefasst sein. Er kann eher aktuell und im Vordergrund oder eher als Grundströmung im Hintergrund eines sozialen Systems existieren. Er kann eher wissensorientiert (die Alten Griechen) oder wertend (Moral) sein.

Foucault selbst beschäftigte sich eingehend mit den beiden sehr weiten gesellschaftlichen Diskursen um Sexualität und um Wahnsinn. Wie Hofstede gezeigt hat, gibt es bestimmte Themen, über die alle Gesellschaften auf verschiedene Weise latente Diskurse führen. Dies sind immer zugleich zentrale kulturelle Diskurse, weil sie existentielle Fragen zu beantworten versuchen. Der über die Sexualität gehört dazu.

Um das Ganze der Diskurse einer Gruppe (und damit auch das gesamte Wirken der Kultur) zu erfassen, muss man Foucault ein Stück weit in seinem Gedanken einer Formation folgen, auch wenn Warnke und Spitzmüller den strukturalistischen Tendenzen darin kritisch gegenüber

³⁰¹ Ebd., 101

stehen³⁰²: „Die Aussagen, die zu einem gegebenen Zeitpunkt, in einer spezifischen sozialen und kulturellen Situation gemacht werden können, verbinden sich zu einem Formationssystem.“³⁰³ Was oben auf kultureller Ebene für die Bedeutungskonventionen der Zeichen festgestellt wurde, wird hier für die soziale Praxis formuliert: Durch legitimierende und wertende Bezogenheit der Diskurse einer Gemeinschaft aufeinander können diese gestärkt und ergänzt, sicherlich aber bei fehlender Legitimation abgelöst werden. Gemeint ist dasselbe, denn diese Bezogenheit wird natürlich über die Bedeutungen hergestellt, nicht über die Zeichenträger.

Im Folgenden sei dieses komplexe Ganze der Diskurse einer Kommunikationsgemeinschaft als **Diskursformation** bezeichnet. Nur, wenn man eine Gesamtheit der Diskurse einer Kommunikationsgemeinschaft annimmt (die niemals als solche tatsächlich betrachtet werden kann), entsteht ein vollständiges soziales ‚Feld‘, das als Wirklichkeit wahrgenommen werden kann, weil es eine gewissen semantische Kohärenz aufweist. Außerdem erschließt sich nur dann auch die ganze Dimension des gesellschaftlichen „Spiel(s) von Beziehungen“.³⁰⁴ Machtkämpfe nämlich entfalten sich um die Frage, welche Diskurse dominant sind und wer das bestimmen darf. Verschiedene Gruppen versuchen auf gesellschaftlicher Ebene ihre Diskurse (wie z. B. die Partei der Grünen in den 80er Jahren die Diskurse um den Umweltschutz) zu etablieren oder aber innerhalb eines Diskurses ihre Position durchzusetzen. Allein dadurch würde die Diskursformation sich immer wandeln: Es würden selbst bei angenommener gleichbleibender äußerer Umwelt aufgrund der Machtkämpfe zwischen Gruppen immer wieder andere Schwerpunkte gesetzt werden und neue Diskurse eingebracht bzw. auch abgelehnt werden, die dann aber als Umwelt das soziale System weiter beeinflussen.

Dabei sind die entstehenden kulturellen Konventionen nicht nur sich ständig wandelndes Produkt, sondern sowohl in der einzelnen Interaktion als auch im Diskurs ständiger Bezugspunkt der Prozesse. Damit haben sie auch im Diskurs zunächst einmal axiomatischen Charakter. Unter **Axiomen** versteht man im Allgemeinen solche Elemente eines Systems, die als unmittelbar einleuchtend ohne weiteren Beweis angenommen werden und aus denen andere Annahmen, im Fall der Kultur vor allem Bewertungen von konkreten Handlungen und Ereignissen, abgeleitet werden. Sie sind immer in der Rolle des bereits vorhandenen, objektiven und besonders nach

³⁰² Vgl. Spitzmüller/ Warnke 2011, 69

³⁰³ Ebd., 70

³⁰⁴ Foucault 1969 zit. in Spitzmüller/ Warnke 70

sozialer Institutionalisierung festen Elements, das aber immer auch individuell hinterfragt und abgelehnt werden kann.

Wie bereits ausgeführt wurde, ist die Wirksamkeit der kulturellen Axiome (=Konventionen) eines Diskurses abhängig von der Menge und Art ihrer Bezogenheit aufeinander. Aufgrund ihrer Abstraktheit, Übersituativität und Legitimierungsfunktion haben Werte dabei ein besonderes Gewicht. Auch Hofstede, Hofstede und Pedersen³⁰⁵ sehen eine Hierarchie kultureller Bedeutungen, indem sie „core values“, „core distinctions“ und „key elements“ identifizieren, die besonders zentrale Bedeutung besitzen. Sie sprechen nicht davon, dass sie diese zentralen Rollen im Diskurs spielen, aber davon ist auszugehen. Ähnliches ist bei James Paul Gee³⁰⁶ zu finden, der Vernetzungen von einzelnen kulturellen Aspekten zu größeren „master models“ formuliert, die wichtige größere Erfahrungsbereiche prägen und organisieren (vergleichbar den hier erwähnten Kulturmustern.) Nach diesen Autoren wird der Einfluss eines Werts auf die Diskursformation umso größer, je zentraler ein Werte in einem Diskurs ist oder je mehr Diskurse ihn aufgreifen: Er wird eminenter und essentieller als andere. (Dies kann im Übrigen auch durch Vermeidung bestimmter Verhaltensweisen oder Themen geschehen, durch Unterlassung also kann ein Wert realisiert werden.)

Nun sind die besonders eminenten Konventionen oft besonders gut miteinander in Beziehung zu setzen! Denn andernfalls sind das Wirklichkeitskonstrukt des sozialen Systems und seine normativen Ansprüche mit bewussten Widersprüchen konfrontiert, an denen die Gruppe zerbrechen kann. Hingegen stärkt es das soziale System, wenn eminente Axiome besonders stimmig sind (so z. B. bei Religionen, vgl. oben zur semantischen Kohärenz). Solche **Schlüsselaxiome** stärken nicht nur die Diskursformation, sondern werden auch selbst wiederum durch ihre gegenseitige Stützung stabilisiert und zunehmend tragend, konstituierend für das Gesamtsystem. **Periphere Axiome** hingegen, also z. B. solche, die sehr diskursspezifisch sind, dürfen schon eher widersprüchlich sein, da ihr stark kontextgebundener Charakter ihre Einschätzung als ‚Sonderfälle‘ zulässt. So zum Beispiel das Verbot, einander bei Klassenarbeiten zu helfen, auch wenn Hilfsbereitschaft sonst in fast allen gesellschaftlichen Kontexten als

³⁰⁵ Hofstede, Gert Jan/ Paul B. Pedersen/ Geert H. Hofstede. *Exploring Culture. Exercises, Stories and Synthetic Cultures*. London/Boston, 2002. S. 92

³⁰⁶ Gee, James Paul. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses, Critical Perspectives on Literacy and Education*. London/ New York, 1990. S. 49 ff.

positives Gebot gilt. Solche sind auch eher Veränderungen ausgesetzt und über sie kann Veränderung sich innerhalb des Systems ausbreiten.

Insgesamt sind also kulturelle Axiome über die Diskursformationen miteinander nicht nur verknüpft, sondern sie sind tragend und tatsächlich prägend. Zur besseren Veranschaulichung könnte man ein komplexes Netz ausschließlich von Konventionen zeichnen, das an einigen Stellen (meist um Werte, um die sich wiederum auch Diskurse ranken) dichter geknüpft ist als an anderen (und damit an diesen Stellen Kulturmuster ausbildet, die aber untereinander verknüpft sind). Eine solche Kulturdarstellung soll hier jedoch vermieden werden, da sie allzu sehr an die nicht unterstützte These erinnert, Kultur sei ein Gewebe. Dies wird nur aus der subjektiven Perspektive der Akteure so wahrgenommen. In der eigentlichen Kommunikation, die dieser Abschnitt betrachtet, besteht die Bezogenheit der Konventionen untereinander nur, sofern sie konkret über den Zeichengebrauch realisiert werden, und ist rein semantisch.

Da sie aber durchaus Auswirkungen im sozialen Bereich hat, da hier manches institutionalisiert und legitimiert ist sowie sich in sozialen Hierarchien und Machtkämpfen spiegelt, ist eine Darstellung der Kultur als ‚netzschaffend‘ innerhalb der Diskursformation durchaus korrekt, müsste jedoch, wenn man sie angemessen gestalten würde, sehr komplex sein (Kultur dürfte keine Tiefenebene darstellen) - hier hilft vielleicht als vereinfachte Form das Dach des Olympiastadions in München. Die großen Pfeiler sind dominante Axiome der Diskursformation (meist Werte), ihre Seile erstrecken sich auf mehrere Teile des Daches. Die im Boden auslaufenden Verankerungen könnten eher als periphere Axiome betrachtet werden (meist Attributionen oder Normen), über die die Umwelt das System beeinflusst.



Abbildung 15 Strukturgebende Wirkung der Kultur im sozialen Diskurs

Allerdings ist ein Dach statisch – und erst recht seine Pfeiler müssen es sein, um zu tragen. Das Bild fließenden Wassers wäre eine bessere Alternative, allerdings kann es nicht in sich geschlossen und dennoch an manchen Stellen fließender als an anderen sein: Ein perfekter

anschaulicher und doch nicht zu komplexer (Wasser- oder Windsystem der ganzen Erde) Vergleich ist also schwierig zu finden.

Jedenfalls sehen wir, dass manche Teile einer Kultur zentraler sind als andere, dass die am Rande befindlichen flexibler und wandelbarer sind als die zentralen. Die wirklich tragenden Pfeiler (in Europa zum Beispiel die Menschenrechte) einer Kultur müssen als recht statisch und unwandelbar (wenn auch hinterfragbar) anerkannt werden. Wenn sie wegbrechen, so muss sich das gesamte soziale System neu formieren. Dies ist gleichbedeutend mit tiefgreifendem sozialen Wandel, wie er in Nationen eigentlich höchstens nach verlorenen Kriegen mit Besatzung, bei Völkerwanderungen (und dadurch vollständige Veränderung der natürlichen Umwelt und der gesellschaftlichen Strukturen) oder nach sehr gravierenden Naturkatastrophen geschieht.

Was sich mit einzelnen Diskursen verändert, sind meist nur periphere Kulturaxiome. Bevor eine Gruppe etwas Neues dauerhaft übernimmt und es sich soweit aneignet, dass sie es als Merkmal ihrer Gruppe betrachtet, muss dieses eine passende kulturelle Deutung und Wertung erfahren. Die Bedeutung, mit der die Gruppe das Element belegt, muss mindestens kompatibel mit ihren bereits existierenden sein. So kann es zum Beispiel sein, dass ein bürgerlicher Eigenheimbesitzer erwägt, seinen Jägerzaun (Kultursymbol) gegen einen gusseisernen Zaun mit dekorativen Elementen auszutauschen. In wiederholten Interaktionen innerhalb seiner Lokalkultur findet er bestätigt, dass diese pflegeleichter und zugleich haltbarer sind. Die dekorativen Ornamente des Zauns werden in der Kommunikation allgemein als distinguiert und geschmackvoll bewertet. Es ergibt sich für ihn der Eindruck einer allgemeinen Wertschätzung dieser Alternative, so dass er nicht fürchten muss, als snobistisch zu gelten oder auf andere Weise negative soziale Konsequenzen zu erfahren, wenn er einen nicht der Tradition oder der bisherigen Norm entsprechenden Zaun aufbaut. Die Werte Effektivität, Qualitätsbewusstsein und Beständigkeit werden durch das neue Objekt ebenso repräsentiert gesehen wie durch das alte, vielleicht sogar besser. Er handelt also mit dem Wechsel des Produkts ganz im Sinne seiner Kultur, so dass dieses das alte Produkt in seiner Funktion als Kultursymbol nach einer Weise vielleicht sogar ablöst. Umwelteinflüsse wie technische Entwicklung, medialer Informationsfluss und veränderte Gesetzgebung (finanzielle Vorteile bei Solaranlagen) können zu solchen Anpassungsleistungen führen, bei denen die Kultur unberührt bleibt, ja, zu denen die Kultur sogar besonderen Anlass gibt, wenn z. B. politische, technische und wirtschaftliche Sachkenntnis innerhalb einer Kultur als Wert gilt. So kann der Vorreiter im Wechsel der Zäune an Status gewinnen und zum Meinungsführer innerhalb der Gruppe werden. Dennoch sind Kulturen als Gesamtheit natürlich

immer „work in progress“³⁰⁷, die im Diskurs durch sie angestrebte Homogenität kann daher immer nur treibendes Ideal sein, jedoch niemals tatsächlich verwirklicht werden.

Das soeben verwendete Beispiel sei noch ein wenig weiter gesponnen, um zu veranschaulichen, dass Diskurse aus Kämpfen und Verhandlungen um soziale Macht bestehen, und zwar um soziale Macht als die Macht, Konventionen zu beeinflussen oder sogar zu setzen. Angenommen, es gibt noch eine Alternative zum gusseisernen Zaun, die vielleicht nicht ganz so dekorativ und beständig, aber dafür günstiger ist und dem Wert der Sparsamkeit entspricht. Nun könnte es sein, dass der Bürgermeister sich für diese Alternative entschieden hat. Dann ist zu erwarten, dass die meisten Nachbarn dem Bürgermeister in seiner Entscheidung folgen, der durch seinen Status die Macht hat, Axiome bzw. das Gewicht bestimmter Axiome im Diskurs besonders zu beeinflussen. Tun sie es nicht, so wird dies wahrscheinlich als mangelnder Respekt gewertet, der dem Bürgermeister entgegengebracht wird und es wird nach Ursachen gefragt. Der Diskurs findet dann um andere Inhalte statt als wenn es nur ein anderer Nachbar ist, der sich anders entscheidet. Dann nämlich ist das Verhalten anderer offen und es geht eher um die Sache als solche: Ob sie dem einen oder dem anderen in seiner größeren Wertschätzung der Sparsamkeit und Nüchternheit oder der Qualität und Dekorativität folgen, ist dann die diskursive Auseinandersetzung, es müsste nicht einmal über die Zäune gesprochen werden. Der, der die meisten oder wichtigsten Nachahmer findet, setzt nicht nur seine Gewichtung der Werte durch, sondern gewinnt nebenbei auch an sozialem Status.

Neben der Verknüpfung von Status und Einfluss auf den Diskurs markiert es grundsätzlich die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, wenn man sich kompetent „in den Diskursen bewegen“ kann. Wenn ein Fremder in die Nachbarschaft zieht und sich im Bemühen um Anpassung für einen klassischen Jägerzaun entscheidet, so wird diese Entscheidung sicher respektiert, aber es wird deutlich sein, dass er noch außerhalb der Diskurse steht und nur aus der Außenperspektive urteilt. Seine Werteorientierung und damit sein Status bleiben offen. Wenn er sich hingegen für einen Zaun entscheidet, der vielleicht ähnlich dekorativ wie der gusseiserne ist, jedoch zugleich günstig und wenig haltbar, so handelt er im Widerspruch zum laufenden Diskurs: Er betont zu sehr die

³⁰⁷ Hannerz 1996, zit. in Straub, Jürgen. „Kultur“ in: Straub, Jürgen/ Arne Weidemann/ Doris Weidemann (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, 2007. S.13

ästhetischen Werte statt Sparsamkeit oder Qualitätsbewusstsein und verliert durch falsche Deutung der kulturellen Bedeutung des Zauns an Status.

Durch ihr Verhalten zu einem Diskurs positionieren sich Akteure also immer auch sozial. Aber:

[...] uttering viewpoints that seriously undermine [discourses] defines one as being outside them. The Discourse itself defines what counts as acceptable criticism.³⁰⁸

Die (wiederholte) kritische Beobachtung des Diskurses wäre also bereits ein neuer Diskurs, grundsätzliche Kritik von innen ist nicht möglich. Dies wäre zum Beispiel der Fall, wenn der hinzugezogene Nachbar die lokalen Zäune grundsätzlich ablehnt und einen ganz anderen baut, der vielleicht woanders aus auf dortigen Werten beruhenden Gründen üblich ist.

Umgekehrt kann sich, wer in einem bestimmten Kontext ist (Kirche, Beruf), nicht nicht auf die dort existierenden Diskurse beziehen. Ignoriert der Nachbar bei der Auswahl seines Zaunes die der Nachbarschaft und trifft seine Auswahl ganz individuell, so hat seine Auswahl dennoch eine Aussage innerhalb des ‚Zaundiskurses‘. Er wird es entweder durch sein Verhalten schwerer haben, von den Nachbarn zu ihrem gemeinsamen Grillfest eingeladen zu werden, oder seine ganz andere Variante wird in den Diskurs aufgenommen und beeinflusst die Kultur – unter diesen Umständen würde ihm wahrscheinlich besondere, positive Aufmerksamkeit zuteil.

Wir erfinden, was wir antworten, nicht aber das, worauf wir antworten und was unserem Reden und Tun Gewicht verleiht.³⁰⁹

Es hat unmittelbare soziale Konsequenzen, wenn man sich den Regeln des Diskurses, an dem man teilhaben möchte oder muss, nicht unterwirft und damit außerhalb bleibt.

Innerhalb des vom Diskurs gesetzten Rahmens aber steht es den einzelnen Akteuren (außer hinsichtlich der Prägung seiner Wahrnehmung) frei, sich in einzelnen Interaktionen auch abweichend zu verhalten. In bestimmten Situationen (Trost, Beileid äußern gegenüber nahen Freunden) kann es sogar geboten sein, individuell von bloßen Konventionen abzuweichen und so die Authentizität der sprachlich repräsentierten Bewusstseinsvorgänge zu demonstrieren. Auch dadurch wandeln sich Diskurse zwangsläufig ohne jeglichen äußeren Einfluss, denn wo kreative, individuelle Elemente normativ geradezu gefordert sind, dort werden diese auch von anderen übernommen und letztlich wieder konventionalisiert. Ein gutes Beispiel auf sprachlicher

³⁰⁸ Gee 1990, 144

³⁰⁹ Waldenfels, Bernhard. *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt am Main, 2006. S. 67

Ebene für solche Konventionalisierungen ursprünglich individueller Variationen sind tote Metaphern, die man wiederum meidet, wenn man nicht rein konventionell, sondern persönlich und individuell seinen Gefühlen Ausdruck verleihen und damit ihre Echtheit betonen möchte.

Kultur ist also bei weitem nicht nur für Vergleiche und Abgrenzung verschiedener Gruppen relevant, sondern regelt in erster Linie (über den Diskurs) die Beziehungen der Mitglieder einer Gruppe zueinander und zu ihrer Umwelt. Dabei können verschiedene Gruppen über dieselben Inhalte und sogar mit derselben Wertung der Inhalte Diskurse führen, aber der Diskurs wird aufgrund der anderen Umweltbedingungen des sozialen Systems eine andere Wirkung erzielen.

An den Diskursen einer Kultur brauchen natürlich nicht zwangsläufig dieselben Menschen beteiligt zu bleiben. Das heißt, eine Familie bildet eine eigene Kultur aus, die sehr personengebunden ist, aber die Kulturen von Staaten oder auch Online-Communities können trotz wechselnder Personen sehr stabil sein.

Und ein weiterer Hinweis sei noch angefügt: Es kann eigentlich nie nur ein einziger Diskurs geführt werden, denn auch wenn es vielleicht immer um dasselbe Thema geht (z. B. Jugendliche spielen miteinander ein bestimmtes Online-Spiel), so werden sich doch nebenbei auch Begrüßungs-, Verabschiedungs- und andere unvermeidliche Konventionen des Miteinanders herausbilden. So entsteht immer eine Formation, auch wenn die kulturellen Konventionen nicht unbedingt sehr stark aufeinander bezogen sind. Und da jede soziale Gruppe genau eine Diskursformation bildet, hat sie auch genau eine Kultur als Summe der kommunikativen Axiome dieser Formation und ihrer Bezogenheit aufeinander bzw. als Struktur, die die Axiome im Diskurs ausbilden.

Insgesamt kann die diskurslinguistische die semiotische Beschreibung von Kultur um einige wichtige Aspekte ergänzen. Die Entstehung und Wirkung von Kultur in sozialen Prozessen ist leichter zu beschreiben, wenn Kultur als Teil des Diskurses und in ihrer dortigen Wirkung betrachtet wird. Es entstehen auch keine Schwierigkeiten bei der Erklärung, wie die Bezüge kultureller Konventionen hergestellt werden. Statt von Zeichen bzw. deren Trägern und Bedeutungen könnte man überdies, wie Spitzmüller und Warnke, von Propositionen³¹⁰ sprechen.

³¹⁰ Vgl. Spitzmüller/ Warnke 2011, 145

Die flexible Beziehung zwischen kultureller Bedeutung und den Zeichen (komplexe Bedeutungen etc.) müsste dann nicht erläutert werden, sondern sofern eine kulturelle Bedeutung vorliegt, sei es eine Proposition – unabhängig davon, wie viele und welche Zeichen sie umfasst und welche weiteren Bedeutungen diese annehmen.

Nur durch Semiotik allerdings wird deutlich, wie die kulturelle Ebene von den Zeichenträgern zu trennen ist, so dass Kultur als immateriell betrachtet und als eigenständige normative Kraft überhaupt identifiziert werden kann. Erst beide Perspektiven gemeinsam also ergeben ein vollständiges Gesamtbild und können graphisch grob vereinfacht folgendermaßen zusammengeführt werden:

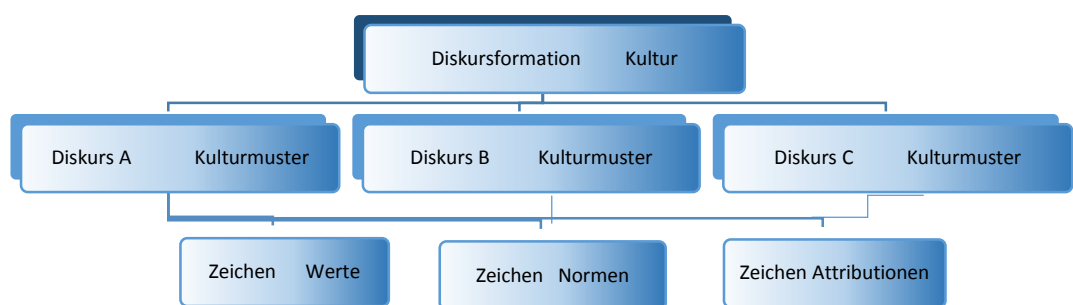


Abbildung 16 Kultur und Diskurs

Verschiedenes ist bei der Darstellung nicht berücksichtigt, z. B. dass ein Zeichen auch mehrere kulturelle Konventionen zum Ausdruck bringen kann oder umgekehrt, dass in einem Diskurs viele Kulturmuster zum Tragen kommen können, die ihrerseits mehrere Diskurse beeinflussen. Auch sind Wandlungsprozesse (z. B. durch individuelle Variationen oder Außeneinflüsse) von Kultur und soziale Auswirkungen der Diskurse (Hierarchien, Institutionalisierungen) nicht enthalten. Aber um einen ersten Eindruck von der engen Verknüpfung zwischen Kultur und Diskurs sowie den einander entsprechenden Ebenen zu vermitteln, kann die Darstellung hilfreich sein.

2.2.2.2 Kulturformen

Durch die Globalisierung, gesellschaftliche Ausdifferenzierung, höhere Frequenz der Kommunikation und die neuen Möglichkeiten ihrer Speicherung entsteht eine Situation, die Geertz folgendermaßen beschreibt:

Die wachsende Globalisierung geht einher mit einer Zunahme neuer Differenzierungen, es gibt immer weitergreifende Verbindungen bei immer verwickelteren Teilungen.³¹¹ [...] Alles ist bunt gescheckt, durchlässig, verschränkt und verstreut. Die Suche nach einer Ganzheit ist hier kein zuverlässiger Leitfaden mehr, und (Ab-) Geschlossenheit wird zu einem unerreichbaren Ideal.³¹²

Aufgrund dieser gesellschaftlichen Situation rankt sich eine weitere Diskussion zum Thema Kulturen – man könnte vielleicht sogar sagen, die eigentlich wesentliche Diskussion - um ihr Verhältnis zueinander. Die Auffassungen gehen von Unvereinbarkeit (kaum noch zu in expliziter Form zu finden, aber noch oft anklingend) bis hin zu der Annahme von Transkulturalität.

Ein Blick, der verschiedene Formen oder Arten von Kulturen unterscheidet, hilft dabei, ihr Verhältnis zueinander besser zu erfassen. Im letzten Abschnitt wurde von sehr verschiedenen ‚Kulturen‘ gesprochen, keineswegs nur von Nationalkulturen. Es fand die europäische Ebene Erwähnung, die einer Nachbarschaft bzw. eines Dorfes, die familiäre und die miteinander spielender Jugendlicher, die sich niemals persönlich sehen und über die ganze Welt verteilt sind. Dies sind ganz verschiedene ‚**Kulturformen**‘, die unterschiedliche Funktionen zu erfüllen haben.

Entsprechend der unterschiedlichen Beständigkeit und Umfänglichkeit der sozialen Systeme erfüllen Kulturen die drei Funktionen Perspektivierung/Verständigung, Handlungssteuerung und Legitimation/Zielausrichtung in ganz verschiedenem Umfang und unterschiedlicher Art. Dabei stehen sie in Beziehung zueinander und ergänzen oder unterstützen sich, und zwar nicht in einer lockeren, zufälligen und ‚gleichberechtigten‘ Art, sondern teilweise in recht fester diskursiver Formation semantischer Abhängigkeit und zum Teil auch Antagonie:

Es wurde bereits erwähnt, dass innerhalb einer Gesellschaft Gruppen um Dominanz kämpfen. Jede dieser und weitere Gruppen führen eigene Diskurse und haben eigene Kulturen, die sich jedoch auf die der Gesellschaft, in der sie existieren, beziehen und sie ergänzen. Somit ist eine Gesellschaft ein sehr komplexes soziales System, bei dem man durchaus von ‚**Subsystemen**‘ sprechen kann.

³¹¹ Geertz, Clifford. „Was ist eine Kultur, wenn sie kein Konsens ist?“ In: Geertz, Clifford/ Peter Engelmann/ Herwig Engelmann (Hrsg.). *Welt in Stücken: Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts*. Wien, 1996. S. 96

³¹² Geertz 1996, 212

Grundsätzlich muss jedoch ausdrücklich festgehalten werden: So unvermeidbar und unerlässlich Kultur innerhalb wiederholter Kommunikation ist, so kann sie andererseits nicht außerhalb davon existieren, denn sie besteht ja aus Aktualisierungen durch Kommunikation. Demnach hat sie außerhalb der kommunizierenden Gruppe auch keine Gültigkeit: Voneinander getrennte Diskursformationen haben getrennte Kulturen. Diese können in Teilen sehr gut vereinbar oder sogar identisch sein. Diskurse der einen Gruppe können die Diskurse der anderen Gruppe auch aufnehmen, sofern sie von ihnen (z. B. über die Massenmedien) Kenntnis erlangen – somit können sie einander als Umwelt beeinflussen. Es kann aber weder ‚Transkultur‘ noch ‚Zwischenkultur‘ geben. Wo direkte wiederholte Kommunikation und damit Diskurs ist, dort ist Kultur – ohne ‚Über‘ und ohne ‚Zwischen‘! Wo sie nicht ist, dort bleiben Kulturen getrennt, bleiben einander Umwelt und stehen dennoch eventuell in einem bestimmten Verhältnis zueinander.

Mit dem Begriff der **Subkultur** sollen solche Kulturen benannt werden, die umfassend auf andere referieren, d. h. Werte und Handlungsorientierungen dieser größeren Kulturen voraussetzen. Der Begriff soll nicht im Sinne von ‚Gegenkultur‘ verstanden werden, es sei keine Aussage über den Status der Gruppe innerhalb der Gesellschaft damit verknüpft. Sondern auch die dominierende Gruppe, die Axiome am stärksten beeinflusst, sei eine Subkultur. Allerdings muss sich umgekehrt nicht jede kleinere Kultur auf eine bestimmte größere beziehen, sondern eine Kultur ist dann Subkultur, wenn eine strukturelle Kopplung der kleineren Systeme mit dem Rahmensystem besteht. Das bedeutet, dass beide sich nur gemeinsam entwickeln können: Subkulturen sind an bestimmte Axiome der nationalen Kultur gebunden und ihre Systeme an nationale Institutionen, die zu ändern eine soziale Gruppe meist nicht die Macht innerhalb der Gesamtgesellschaft hat, solange sie keine Dominanz erlangt hat.

Wenn hingegen kleinere Kulturen Schlüsselaxiome des größeren grundsätzlich in Frage stellen, stellen sie ihr System damit außerhalb der größeren Diskursformation. Sie sind dann externe Umwelt, da sie nicht mehr ins System zu assimilieren sind. Auf das Verhältnis von Subkulturen zu ihrer ‚Rahmenkultur‘ gehe ich im Folgenden noch genauer ein.

Eine einfachere Alternative zum eher hierarchischen, aber flexiblen und vor allem komplexen Konzept der Subkulturen wäre, ausschließlich von „kleinen“ Kulturen zu sprechen, die sich hinsichtlich bestimmter Merkmale überschneiden, wie es in den letzten Jahren vorgeschlagen

wird. Das hieße in letzter Konsequenz auch, die Nationalkultur jeweils inkorporiert in kleinere Kulturen zu verstehen, deren Überlappungen eine Art „Nationalnetz“ bis hin zu einem „Weltnetz“ ergeben. Dies wäre allerdings schwer an die Diskurstheorie anzubinden, Kultur müsste dann grundlegend anders erklärt werden. Denn es werden faktisch nationale Diskurse geführt – es gibt Themen, die speziell eine Nation betreffen (z. B. politische Wahlen, Gesetzgebung etc.) und die Diskurse bilden nationale Institutionen und Legitimationen aus. Hier ist eindeutig nicht nur Überschneidung, sondern eine eigene Struktur festzustellen. Wollte man den Begriff der Subkultur vollständig ausschließen und nur von kleinen Kulturen sprechen, die sich lediglich jeweils in bestimmten Aspekten ähneln, könnte man außerdem die (Macht-) Beziehungen sozialer Gruppen (z. B. sozialer Klassen) innerhalb einer Gesellschaft nicht gut erfassen. Der Gedanke der ‚Überlappung‘ und Vernetzung jedoch wird im hier vorgelegten Kulturverständnis durchaus aufgegriffen, indem natürlich Diskurse aufgegriffen, übernommen werden bzw. Kopplungen, Abhängigkeiten und Bezüge existieren.

Rahmenkulturen

Komplexe Systeme, die andere enthalten, seien als Rahmensysteme bezeichnet, ihre Kulturen als **Rahmenkulturen**. Typische Rahmensysteme sind Nationen, Religionen und ethnische Gruppen (Ethnie sei eine sich ausschließlich durch ihre Diskurse und ihre soziale Identität konstituierte langfristig existierende Gruppe mit gemeinsamer Herkunft, wie z. B. die Roma.) Rahmensysteme können selbst wiederum Subsystem eines noch größeren Systems sein, wie zum Beispiel die schottische Gesellschaft innerhalb der des United Kingdom - mit eigenen politischen Institutionen und Gesetzen sowie eigener Geschichte etc. (Aber auch hier gilt: Nicht immer, wenn eine noch umfassendere Kultur existiert, müssen die kleineren ihre Subkulturen bilden.)

Die Kultur der dominanten Gruppe in einem Rahmensystem entspricht den rahmenkulturellen Axiomen in der Regel am meisten. Umgekehrt aber besteht die Rahmenkultur nicht allein aus den Axiomen der **Dominanzkultur**, sondern ist von allen gesamtgesellschaftlichen Diskursen geprägt, also von der Summe der sich auf sie beziehenden kleineren Kulturen und deren Referenzen aufeinander (welche den Beziehungen der sozialen Gruppen entsprechen). Wo Abweichungen oder Widersprüche entstehen, sind die Axiome für die Rahmenkultur entweder peripher oder sie verhält sich neutral zu ihnen, weil es keinen gesamtgesellschaftlichen Diskurs über diese Fragen gibt (wenn Situationen, auf die sich eine abweichende Norm bezieht, nur innerhalb der entsprechenden Gruppe vorkommen oder nur für sie gelten wie z. B. die genauen Bestimmungen zum Schießen für Jäger). Wenn also die Integrationspolitik auch Individuen und

nicht Gruppen in den Blick nimmt, so ist die Gesellschaft doch über diese und alle anderen Individuen mit kulturellen Axiomen von Gruppen konfrontiert. Sie muss fortwährend diskursiv verhandeln, ob die fremden Axiome dem Rahmensystem entsprechen, ob sie zumindest peripher nun Eigenes sind (im Diskurs gibt es keinen Konjunktiv und keine Zukunft – ein Axiom wird aufgenommen oder nicht) oder ob sie als externe Umwelt betrachtet werden. Und wenn sie integriert werden, dann fließen sie auf unterschiedliche Weise in den Diskurs ein und beeinflussen ggf. andere Axiome oder sogar soziale Strukturen unterschiedlich stark.

„Quer stehende“ Rahmensysteme wie die von Religionen und ethnischen Gruppen, die sich also nicht über einen räumlich geschlossenen Bereich erstrecken, zeigen, dass es kein Gesamtsystem konzentrischer Kreise oder ähnlicher Konstrukte geben kann, in das alle Systeme eingepasst werden können. Die Roma haben eine bestimmte Rahmenkultur, die nationalen Ausprägungen können als ihre Subkulturen definiert werden.

Rahmenkulturen beeinflussen sich gegenseitig: Eine in einer Gesellschaft besonders dominante Religion prägt Schlüsselaxiome der Nationalkultur, da ihre Werte diskursiv sehr dominant und meist sogar institutionalisiert sind. Diese Werte und Normen können allerdings in der Nationalkultur eine Bedeutungsverschiebung bzw. eine Verschiebung ihrer Gewichtung erfahren, indem der Aspekt der Gemeinschaft und der Tradition vor den metaphysischen gestellt und der metaphysische zwar als Legitimation im Hintergrund steht, jedoch als Umwelt – als der Religion zugehörig – wahrgenommen wird. Ein Beispiel ist das Weihnachtsfest in Deutschland, das sogar von manchen deutschen Muslimen gefeiert wird. Die kulturellen Axiome, die hier übernommen werden, sind einfache Normen zum Ablauf des 24. Dezembers wie z. B. einen Weihnachtsbaum zu schmücken und mit der Familie ein gemeinsames Abendessen einzunehmen. Der legitimierende Wert, der in der Nationalkultur zentraler wird als er in der Religion ist, ist der Gemeinschaftssinn in der Familie. Wissensbestände um die Geburt Jesu‘ hingegen verlieren in der Nationalkultur an Relevanz. Anders gesagt sind die kulturellen Axiome der Religion in der Nationalkultur in andere Diskurse eingebettet, in denen sie eine andere Stellung haben. Die Nationalkultur ist also nicht der Religion untergeordnet, obwohl letztere sich über die ganze Welt erstreckt. Das Verhältnis der Kulturen zueinander ist ebenso vielseitig wie die Beziehungen zwischen Menschen bzw. Gruppen und wie die Beziehungen der verschiedenen Lebensbereiche eines einzelnen Menschen zueinander.

Allerdings ist die Bedeutung der Nationalkulturen im Vergleich zu anderen Rahmenkulturen ungleich höher, da beinahe jeder Mensch ein Staatsbürger ist, also einer nationalen Gesellschaft angehört und von ihrer Kultur zwangsläufig beeinflusst ist, während das für Religionen nicht gilt. So sind Nationalkulturen in ihren Merkmalen auch von allen Kulturen am besten erforscht: beispielsweise beziehen sich Hofstedes und andere Kulturdimensionen bzw. –standards auf Nationalkulturen.

Hofstedes Untersuchungen der Kulturdimensionen demonstrieren auch die Langsamkeit des (dennoch immer unvermeidlichen) Wandels bestimmter Schlüsselaxiome in Rahmenkulturen, der in den meisten Fällen über die Jahrzehnte nur geringfügig stattgefunden hatte, sofern die Umweltbedingungen sich nicht radikal verändert hatten. Ein besonderes und ausschließliches Kennzeichen von Rahmenkulturen nämlich ist ihre Stabilität. Die Rahmensysteme erreichen diese zum einen natürlich über die bloße Masse und inhaltliche Vielfalt an Diskursen, die von Veränderungen betroffen wären, es entsteht also eine gewisse Trägheit. Aber sie stellen diese auch über legitimierende Geschichtsdiskurse oder sogar metaphysische Wahrheitskonstruktionen sowie über die Selektion von Kultursymbolen (Kulturgüter, Hochkultur), wie sie oben bereits beschrieben wurden, und über Institutionalisierung her. So unterstützen sie die Ausbildung einer entsprechenden (nationalen, ethnischen oder religiösen) Identität der an ihnen teilhabenden Subjekte und schaffen dadurch eine zwar oft nicht sehr enge, aber dafür sehr übergreifende Zusammengehörigkeit. Kleinere und weniger dauerhafte Systeme können diese soziale Ebene nicht im gleichen Ausmaß ausbilden. Außerdem sind Nationalkulturen relativ flexibel:

Nationalkulturen können aufgrund ihrer schieren Größe und der internen Heterogenität ihrer sozialen Gruppe dem Individuum keine detaillierte Orientierung in allen Lebenslagen bieten (z. B. wie viele Kopien pro Schuljahr gelten für eine Lehrkraft an ihrer Institution als akzeptabel und wie lange darf man den Kopierer in der Pause belegen?), denn es findet einfach über Einzelheiten kein gesamtgesellschaftlicher Diskurs statt. Nationale Kulturen umfassen hauptsächlich globalere und abstraktere Werte (z. B. Menschenrechte) sowie Normen zu solchen Handlungen, die alle Menschen in der Gesellschaft gleichermaßen betreffen (z. B. Einkaufen, Bewerbungen, Behördengänge, Verhalten im Verkehr, im Restaurant oder gegenüber Lehrern, Körperabstand und Lautstärke bei Kommunikation). Durch die häufig nur formale oder mediale Vermittlung der Werte erfahren diese eine größere Bandbreite von Deutungen und lassen diese

auch zu (Was genau z. B. bedeutet ‚Kinder brauchen Grenzen‘, ein einige Jahre lang medial vermitteltes Credo, nachdem ein Buch mit diesem Titel erschienen war?). Die Sanktionen des Rahmensystems sind überwiegend institutionalisierte, formale Sanktionen (Verurteilung durch Gerichte, Bußgelder etc.)

Ein genereller Konsens braucht nicht gefunden zu werden, sondern es reicht für die Aufrechterhaltung des Rahmensystems, wenn die Kommunikation anschlussfähig bleibt – z. B. durch gemeinsame Grundwerte, auf die sich die Diskussion implizit oder explizit bezieht. Die Rahmenkultur verzichtet dann auf die Integration dieser Bedeutungskonvention. Periphere Konventionen – auch wenn sie durch die Dominanzkultur vertreten werden – können von Einzelnen oder von Subsystemen sogar gefahrlos ignoriert oder abgelehnt werden (z. B. das Feiern von Weihnachten), d. h. Subsysteme können etwas, das sie im Rahmensystem beobachten und das ihren Normen nicht entspricht, neutral als ‚Umweltfaktor‘ betrachten, solange sie sich davon nicht in ihrer eigenen Kultur bedroht fühlen. Ein System kann solange trotz solcher Diskrepanzen Subsystem bleiben, wie die widersprüchliche Bedeutung nicht zu einem Schlüsselaxiom für sie wird oder sich auf ein Schlüsselaxiom der Nationalkultur (z. B. Religionsfreiheit) bezieht.

Je kleiner das System, desto stärker in der Regel die situative Verbindlichkeit seiner kulturellen Merkmale für den Einzelnen und desto präziser die ausgesuchten und vereinnahmten Handlungsschemata und Normen (zu viele Kopien zu machen hat unmittelbare Konsequenzen für den Status des Einzelnen in einer Bürogemeinschaft als nicht getauft zu sein). Gerade auf dieser Ebene der Diskurse, die nur in bestimmten Subkulturen geführt werden, gibt es auch eine gegenseitige Beeinflussung dieser Kulturen, von denen die Rahmenkultur nicht oder erst spät berührt wird. Stellen z. B. bestimmte Institutionskulturen besonders hohe und spezifische Ansprüche an Bewerber oder Mitarbeiter oder zeichnen sich gerade durch Abweichung von den allgemeinen Normen beim Kleidungsstil aus, dann beobachten vergleichbare Subsysteme die abweichende Kultur von außen. Eignen sie sich die neue Norm an, kann diese sich gesamtgesellschaftlich in einer Mehrzahl der Subsysteme etablieren und es kann sich somit eine neue Kleidungsnorm bei Bewerbungsgesprächen im ganzen Rahmensystem durchsetzen.

Oft ist aber voreilig von gesamtgesellschaftlichem „Wertewandel“ die Rede. Wenn beispielsweise homosexuelle Paare und Patchwork-Familien in einer Gesellschaft besser

akzeptiert werden, so heißt das nicht, dass nicht dennoch die klassische bürgerliche Kleinfamilie nach wie vor das Ideal darstellt.

Die höhere Akzeptanz kann sogar eher als die Durchsetzung bestehender Werte einer freien demokratischen Gesellschaft betrachtet werden in der Rahmenkultur. Die Gesellschaft verändert ihren Diskurs und daraufhin ihre Institutionen und Gesetze so, dass sie der Kultur (Toleranz, Freiheit, Gleichberechtigung), ihrem eigenen Anspruch, besser entspricht – selbst, wenn viele Subkulturen nicht ‚mitziehen‘.

Besonders bei Einflüssen durch die äußere Umwelt (andere Rahmensysteme oder deren Subsysteme, die vielleicht sogar mit eigenen Subsystemen gekoppelt sein können) wird oft übertrieben reagiert. So treten die Randzonen einer großen und komplexen Kultur oftmals als Seismograf möglicher künftiger Veränderungen in den Fokus der Aufmerksamkeit von Menschen bzw. Medien, an denen sich das System mit anderen berührt, da hier Konventionen durch die Konkurrenz sichtbarer Alternativen zur Diskussion stehen. Dies führt zu zwei entgegengesetzten Übertreibungen zugleich: einerseits zu dem Angst einflößenden Eindruck, die Kultur als Ganze sei in einem Prozess elementarer, tiefgreifender Veränderungen und andererseits zu der besonderen Betonung und Festschreibung der Grenzen und Unterschiede zwischen Kulturen zwecks Absicherung.

Umstandskulturen

Der Begriff der Dominanzkultur weist bereits auf eine Ebene von Systemen hin, deren Kulturen hier als ‚**Umstandskulturen**‘ bezeichnet werden sollen und denen relativ große gesellschaftliche Gruppen, welche Hauptakteure in den innergesellschaftlichen Machtkämpfen sind, zugehören. Die Bezeichnung soll darauf hinweisen, dass diese Gruppen sich durch ähnliche und ziemlich stabile Lebensumstände wie Schicht/Klasse, Alter, Beruf, Familiensituation, Ethnie, Herkunft, Geschlecht, Wohnort oder auch wiederum Religion konstituieren. (Auf sie beziehen sich auch Bourdieus „Habitus“ und Foucaults „Lebensstil“.)

Die Erwähnung von Religion, Ethnie und Herkunft geschieht nicht zufällig: Tatsächlich können Axiome, die insgesamt oder anderswo eine komplexe Diskursformation ausgebildet haben und als Rahmensystem fungieren, innerhalb eines anderen Rahmensystems Subsysteme ausbilden. Die spezifischen Lebensumstände, unter denen z. B. eine Religionsgemeinschaft innerhalb einer Nation für ihre Interessen auf ganz bestimmte Art eintreten muss, führen zu einer oft sehr spezifischen kulturellen Ausprägung, wie z. B. im Fall der Kopten in Ägypten. Ethnie und nationale oder regionale Herkunft können denselben Effekt haben, sofern die Menschen diese als

Gruppenmerkmal betrachten, das nicht von ihnen individuell zur Disposition gestellt werden kann oder sollte, und somit innerhalb dieser Gruppe Diskurse führen. Jemand, der seine Herkunft aber als irrelevante Vergangenheit betrachtet, wird nicht für die Interessen anderer Eingewanderter mit gleicher kultureller Orientierung kämpfen oder auch nur an ihren Diskursen teilnehmen. Dasselbe gilt für Frauen, die ihr Geschlecht nicht als relevant oder problematisch erfahren haben, und für jedes andere Individuum mit bestimmten diskursiv potentiell relevanten Merkmalen. Innerhalb einer demokratischen und rechtsstaatlichen nationalen Gesellschaft obliegt es hinsichtlich eigener Merkmale letztlich der individuellen Entscheidung, welche soziale Bedeutung man ihnen zumisst, daher auch die Unterscheidung zwischen ‚gender‘ und ‚sex‘ im Englischen. In anderen Situationen, wie z. B. der der Juden im Dritten Reich und im Allgemeinen oder wie der der Frauen in vielen Ländern, kann die Zuweisung zu einer Gruppe aufgrund eines als vorrangig betrachteten Merkmals von außen, als Fremdbestimmung, geschehen. Auch dann wird ein soziales Subsystem entstehen, denn die zwangsweise entstandene Gruppe wird Diskurse führen und für die Rechte kämpfen, die das Rahmensystem ihrer Auffassung nach verleihen sollte (heutzutage sind diese Forderungen oft beeinflusst durch die Beobachtungen anderer Rahmensysteme, insbesondere über das Internet). Umstandskulturen sind also nicht so sehr dem Merkmal an sich, sondern der gemeinsamen Situation innerhalb einer Gesellschaft geschuldet. Es entstehen Gruppen, die auf persönlicher Ebene nur lose verbunden sind, die aber z. B. durch Missstände und daraus resultierende Interessen gemeinsame Normen und Verhaltensschemata ausbilden. Sie nutzen ihre Kultur dann meist zur Ausbildung einer gemeinsamen Identität, mit der sie sich gegen jeweils andere Umstandskulturen abgrenzen und gegen diese Gruppe für ihre eigenen Interessen und Werte kämpfen. Sie bilden dazu in besonderem Maße Axiome hinsichtlich der gegenseitigen Kategorisierung, Bewertung und des Umgangs miteinander aus. Insbesondere die Kulturen bestimmter sozialer Schichten stellen sich selbst im Machtkampf positiv dar, indem sie nach eigenen Bewertungsmaßstäben ein „Kultur-Ranking“ und damit auch besonders strenge Bewertungen von denjenigen Schemata und Kultursymbolen (Kleidung, Freizeitaktivitäten...), die als repräsentativ für andere bzw. die eigene Kultur gelten, festlegen. (So werden in der bürgerlichen Mitte Spielekonsolen eher verschämt in den Keller verbannt, um nicht in den Verdacht von Nähe zur ‚Unterschicht‘ zu kommen, und man geht doch lieber ins Theater als ins Kino.)

Ein einfaches und prägnantes Beispiel für solche Umstandskulturen sind auch die Jugendkulturen (von ‚der‘ Jugendkultur konnte man in Deutschland m. E. höchstens in kurzen geschichtlichen

Episoden sprechen). Diese bewegen sich hinsichtlich vieler – ihnen oft unbewusster – Kulturmerkmale wie Handlungsschemata und der meisten Bedeutungen selbstverständlich innerhalb der Nationalkultur, haben keine grundlegenden eigenen ‚Wahrheiten‘. Ihre Hauptfunktion ist die Selbstbehauptung gegen Autoritäten und die Schaffung einer die Familie ersetzenden Solidarität. Dazu legen sie Merkmale fest (insbesondere auch durch Produkte), die sie von der Dominanzkultur und konkurrierenden anderen Jugendkulturen bewusst abgrenzen und erstere eventuell provozieren sowie letztere bedrohen. Damit aber beeinflussen sie zugleich die Nationalkultur bzw. die konkurrierenden Subkulturen! Jugendkulturen, Klassen (z. B. Arbeiter) und Frauen sind auch ein Beispiel für die Möglichkeit von Umstandskulturen, den Status der Subkultur zu verlieren und in die Rahmenkultur einzugehen. Dadurch lösen sich die Gruppen meist, aber nicht zwangsläufig auf – je nach Schlüsselfunktion, die das kulturelle Axiom bzw. die entsprechenden Diskurse, die von der Rahmenkultur übernommen wurde, für diese Gruppe hatte.

Besonders brisant aber wird es, wenn es um ‚Wahrheiten‘ (zentrale kulturelle Wissensbestände) und Werte geht, also um die Ebene der Legitimation, denn diese hat immer Schlüsselfunktion. Wahrheiten – darunter auch religiöse – haben per se zunächst einmal einen Universalitätsanspruch, also auch gesamtgesellschaftlichen Geltungsanspruch. Wenn die Rahmenkultur diese Wahrheiten nicht mitträgt, reagieren die Subsysteme aufgrund des hohen Drucks der Umwelt, der sie in ihrer Existenz gefährdet, häufig durch Abschottung nach außen. Wird der Druck zu stark, kann das zu so großer Abgrenzung als Schutzmechanismus führen, dass ein Subsystem – manchmal auch nur ein Individuum, für das die ‚Wahrheiten‘ existentiellere Bedeutung haben als für andere – sich nicht mehr in die Gesellschaft integriert. Daran ist zu sehen, dass sowohl das weitgehend abgelehnte „statische Modell des Kulturzusammenstoßes“ als auch das heute vorausgesetzte „dynamische Modell interkultureller Interaktion“ in verschiedenen Situationen oder Hinsichten punktuell angemessen sein können.³¹³

Das Fatale für die Subsysteme, deren Diskurse mit dem Rahmensystem so unvereinbar sind, dass sie ein externes System bilden, ist, dass sie nur selten die Gelegenheit haben, der Situation zu entkommen. Solche Konflikte werden oftmals gewaltsam durch Unterdrückung der Angehörigen des Subsystems oder in manchen Fällen sogar durch Genozid ‚gelöst‘.

³¹³ Vgl. Leenen, Wolf Rainer/ Andreas Groß/ Harald Grosch. „Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit“.

In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 2008. S. 104ff.

Welche Umstandskultur jeweils dominant ist, ist nur im Idealfall ihrer idealen Anpassungsleistung (auch an die Bedürfnisse der Individuen) geschuldet. Meist ist die ‚Dominanzkultur‘ diejenige der herrschenden und reichsten Klasse, die auch aufgrund größeren materiellen, sozialen Kapitals die umfassendsten Möglichkeiten gesellschaftlicher Partizipation und damit Macht hat (Macht als „Überlegenheit hinsichtlich der Handlungsmöglichkeiten“, als Möglichkeit der Einflussnahme und Bestimmung der Spielregeln nicht zu verwechseln mit Herrschaft³¹⁴). Sie wird, wie bereits erwähnt, die eigenen ‚Erzählungen‘ (Narratives, Diskurse) hinsichtlich des Geschichtsbilds durchsetzen, sowie diejenigen Ideale, Werte und Normen, die ihre eigene Lebensweise repräsentieren. Indem sie Maßstab und Standard werden, werden sie zusätzlich gestützt und verbreitet.

Trotzdem ist es besonders dieser Wettkampf, der ständige Anpassungsleistung der Nationalkulturen an die Umwelt und auch an individuelle Bedürfnisse sicherstellt. Wo Institutionen und Regeln des sozialen Systems mehrheitlich vertretenen Konventionen nicht mehr entsprechen, sich aber der Anpassung bzw. der Abtretung der Macht an die Vertreter anderer, an die Umwelt besser angepasster und vielversprechenderer Subkulturen verweigern, dort sind langfristig Revolutionen wie seit 2011 in Ägypten und anderen arabischen Staaten zu erwarten.

Das hier vorgelegte theoretische Konzept geht also davon aus, dass ein gewisser Wettstreit der Kulturen für die förderliche Entwicklung von Gesellschaften grundlegend ist.

Kleinere Kulturen

Es gibt neben den meist die Aufmerksamkeit der Soziologen und Kulturwissenschaftler auf sich ziehenden National- und Umstandskulturen auch kleinere Kulturen, unter denen zwischen Beziehungs-, Lokal-, Organisations- und Neigungskulturen unterschieden werden kann.

Die kleinsten sozialen Systeme mit den verbindlichsten und intimsten bzw. alltäglichsten kulturellen Normen sind i.d.R. ‚**Beziehungskulturen**‘. Zu ihnen zähle ich auch die

³¹⁴ Vgl. Auernheimer, Georg. „Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz.“ In: Auernheimer, Georg (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 2008. S. 47

Familienkultur. Ihre Konventionen sind sehr stark personenabhängig, wodurch sie auch im Vergleich zu den größeren, weniger personenabhängigen Kulturen, am instabilsten sind (sofern nicht z. B. adlige Großfamilien mit langer Tradition vorliegen). Sie bieten den größten Halt bei größter persönlicher Bindung sowie fördern die Solidarität ihrer Mitglieder. Hingegen streben sie nur eingeschränkt eine spezielle Identität oder bewusste Abgrenzung nach außen an, da sie i. d. R. affirmativer Natur sind. Ihr Ziel ist, den Gruppenmitgliedern einen bestmöglichen Zugang zu Ressourcen und damit auch zur Rahmenkultur zu verschaffen. Familienkulturen sind daher am eindeutigsten als Subkulturen einer bestimmten Rahmenkultur zu identifizieren.

Weitere einfache Beispiele kleiner sozialer Systeme mit einer meist affirmativen Subkultur, die eindeutig auf die Rahmenkultur Bezug nehmen, sind Hausgemeinschaften, Nachbarschaften oder kleine Dorfgemeinschaften. Sie seien im Folgenden als ‚**Lokalkulturen**‘ bezeichnet. Bezüglich der Größe und Stabilität ihrer sozialen Systeme sind sie meist über der Beziehungskultur anzusiedeln, die Grenzen sind jedoch fließend. Entscheidend ist vielmehr, sie nach ihrer Funktion zu unterscheiden. Die Lokalkulturen beziehen sich auf Regeln des alltäglichen Zusammenlebens, die eine friedliche Koexistenz, gegenseitigen Nutzen bei geringem Aufwand und Gerechtigkeit anstreben. Die Normen einer Nachbarschaft beziehen sich konkret auf das Verhalten in diesem spezifischen sozialen Kontext, also nur auf wenige Aspekte des Lebens, geben in diesen Bereichen jedoch z. T. sehr konkrete und sehr detaillierte Normen (welcher Lärmpegel ist akzeptabel, Zeiten zum Rasenmähen und dem Herauslassen von Hunden, Pflichten wie Genehmigungen einzuholen für bestimmte Bauvorhaben, Konsens über den Umgang mit Päckchen an Abwesende etc.) und Handlungsschemata (wann der Müll wohin zu stellen ist), sogar Werte (Sauberkeit, Sorgfalt, Zuverlässigkeit und Sinn für ästhetische Gestaltung, symbolisiert vor allem durch Bepflanzung von Blumenkästen bzw. Erscheinungsbild des Gartens) vor, oft unausgesprochen. Diese sind nicht so detailliert und umfassend, dass sie das gesamte Zusammenleben ausreichend regelten, hier bauen sie wieder auf die kleineren Beziehungskulturen. Sobald sich in einer Nachbarschaft solche Gewohnheiten, Toleranzen, herausbilden, ist eine Subkultur geboren – und sie tun es zwangsläufig.

An diesem Beispiel lässt sich zeigen, dass auch Kulturen gleicher Größe und Art ausgeprägter und bindender oder schwächer und flüchtiger sein können: Wenn diese Nachbarschaft z. B. Straßen- oder Sommerfeste organisiert, einen bestimmten Kommunikationsstil pflegt, im Urlaubsfall gegenseitig die Häuser und Tiere hütet und man sich gegenseitig zu Feiern einlädt, so wird auch ihre Kultur besonders ausdifferenziert und/oder umfassend und damit auch stabiler

und für das Individuum meist befriedigender sein. Das System übt natürlich andererseits größeren Anpassungsdruck aus und zieht häufig eine deutlichere Grenze zur Outgroup von nicht beteiligten Nachbarn und woanders Lebenden, grenzt sich also häufig - aber nicht zwangsläufig - stärker ab. In der Regel wird eine kleine Kultur sich rascher und reibungsloser ausbilden und ‚dichter‘ oder ‚reicher‘ ausgestaltet sein, je mehr andere Kulturen (z. B. Umstandskultur, religiöse Kultur) die Mitglieder gemeinsam haben und je mehr ihre vergleichbaren Kulturen, deren Gruppen aber geschlossen sind (z. B. Familienkulturen), miteinander harmonieren. Das soziale Netz wird dichter geknüpft sein, da die Kulturmerkmale des Subsystems „Nachbarschaft der Straße xy“ auf der Basis eines größeren Konsenses und vieler gemeinsamer Lebensbezüge differenzierter sowie umfassender (also über das Thema Nachbarschaft hinausgehend) ausgestaltet sein können. Umso schwieriger wird es für Außenstehende, zu einem Mitglied dieser Gruppe zu werden, wenn sie diese Kommunikationsbasis nicht teilen.

Am Beispiel der Nachbarschaft lässt sich auch zeigen, dass Subkulturen selbst dann als solche bezeichnet werden können, wenn sie nahezu keine sie gegenüber der Rahmenkultur auszeichnenden Eigenschaften haben. Sie bleiben Subkulturen, weil es ein Subsystem mit Diskursen gibt, innerhalb derer sie eine bestimmte Funktion ausüben. Das heißt, eine Kultur grenzt sich nicht unbedingt durch besondere Einzelmerkmale von anderen ab, sondern minimal durch die Gesamtheit ihrer Positionierungen innerhalb relevanter Entscheidungsräume des konstituierenden geteilten Lebensbereichs. In anderen Worten: Eine bestimmte Kultur antwortet auf die bestimmten Fragen, die sich dieser bestimmten Gruppe stellen. Wie die Antworten lauten, ist für ihre Identifikation nicht relevant.

So zeichnet sich eine Nachbarschaft möglicherweise durch ihre besondere Repräsentativität für die Rahmenkultur aus. Sie achtet z. B. ganz besonders auf die Einhaltung gesetzlicher Vorschriften und der kulturellen Vorstellungen eines gepflegten und schönen Gartens sowie eines vorbildlichen Hauses und kommuniziert auch ausschließlich über diese Themen. Sie erklärt es also zum Prinzip, gerade *nicht* einen über die durch die Rahmenkultur vorgegebenen nachbarschaftlichen Erwartungen hinaus gehenden persönlichen Kontakt zu pflegen oder einander Hilfeleistungen abzuverlangen. So ließe sich ihre Kultur auch gerade durch die Negation dieser bestimmten Eigenheiten und den Rückzug auf eine Betonung der Nationalkultur beschreiben.

Den Lokalkulturen in ihrer Funktion sehr ähnliche kleine Kulturen sind ‚**Organisationskulturen**‘. Auch hier konstituieren sich Gruppen mit der Funktion, den gemeinsamen Alltag zu regeln und eine friedliche Koexistenz bzw. in diesem Fall konstruktive Zusammenarbeit zu ermöglichen. Schulkulturen und Firmenkulturen gehören dazu. Wie die Lokalkulturen beziehen sie sich hinsichtlich der dominanten Diskurse, des Kommunikationsstils, der Werte, Normen, Ideale und Schemata auf eine Rahmenkultur. Auch innerhalb der Organisation dominante Umstandskulturen (z. B. die der aus Russland eingewanderten Arbeiter) können jedoch wichtige Bezugsgrößen sein.

Die Besonderheit von Organisationskulturen ist, dass sie im Falle weltweit operierender Unternehmen (wie das von Hofstede untersuchte Unternehmen IBM) mit verschiedenen Rahmenkulturen gekoppelt sein können.

In der heutigen, globalisierten Welt gibt es vermehrt auch jene Gruppen, die unabhängig von spezifischen Gesellschaften und oft nicht lokal begrenzt existieren, z.B. Online-Communities. Von einer ‚Gruppe‘ kann man sprechen, wenn sich eine Diskursformation bildet und Konventionen entstehen. So könnte man nicht gerade von einer generellen Kultur deutscher Touristen sprechen. Aber man kann eine Kultur der iPhone-Besitzer bzw. ‚Apple‘-Käufer erkennen und von ihnen als Umstandskulturen in Kleinstformat sprechen, denn sie sind über ihre Interessen, gemeinsame Wissensbestände, Verhaltensweisen und sogar über eigene soziale Hierarchie innerhalb der Rahmenkultur als Gruppe markiert (wenn nicht von sich aus, dann von außen). Der eine hat das neuere iPhone zuerst ergattert oder hat beeindruckendere Apps, ein besseres Case für das iPad oder hat in der Schlange vor dem neu zu eröffnendem Apple-Store übernachtet und gewinnt damit an Status bei Begegnungen mit anderen Käufern dieser Marke. Es gibt bestimmtes ‚Jedermannswissen‘, das bei Kommunikation innerhalb dieser Gruppe vorausgesetzt wird und bestimmte Ideale (z. B. im Apple-Store in New York City etwas gekauft zu haben). Außerdem grenzen sich Apple-Anhänger von den PC-Nutzern explizit ab, sie haben eine bestimmte soziale Identität. Solche Kulturen lassen sich als ‚**Neigungskulturen**‘ bezeichnen. Allerdings sind diese oftmals locker und kurzlebig.

Systemübergreifende Kulturen

Abschließend noch einige Überlegungen zu möglichen umfassenderen kulturellen Gemeinschaften, die jedoch weniger Einfluss auf Verhalten oder Identität von Subjekten nehmen, wie man bereits daran erkennt, wie nahezu fruchtlos die seit Jahrzehnten bestehenden

Bemühungen der Politik bleiben, in der Bevölkerung ein Bewusstsein von Europa als Kultur- statt nur als Wirtschaftsgemeinschaft zu propagieren.

Die Ebene Europas könnte man als den Rahmenkulturen noch übergeordneten **Kulturkreis** betrachten. Kulturkreise werden also von durch Geschichte, Sprache, Religion u. v. m. eng verknüpften sowie anschlussfähigen Nationalkulturen gebildet, die friedliche Beziehungen pflegen und sich gemeinsam nach außen abgrenzen oder Zusammenhalt demonstrieren. Die Diskurse werden hauptsächlich nicht miteinander, sondern getrennt geführt, aber die kulturellen, geschichtlichen, ethischen und politischen Ähnlichkeiten sind jeweils auch Kultursymbol und gehören zum Selbstverständnis der verschiedenen Rahmenkulturen. Das Konzept des Kulturkreises, also die Betonung der Gemeinsamkeiten bestimmter Nationen, tritt vornehmlich im Vergleich mit anderen in den Vordergrund oder um Zusammenhalt zu fördern. Europa hat sich in seinem heutigen Selbstverständnis nur in Dialog und Auseinandersetzung mit anderen Kulturkreisen überhaupt entwickelt bzw. zusammengefunden. (Vielleicht wird eine gemeinsame Bedrohung durch Terrororganisationen oder ein Ansturm von Flüchtlingen dementsprechend über gemeinsame Diskurse auch zu einer stärkeren gemeinsamen Identität beitragen.) Die Zusammengehörigkeit ist durch politische Institutionen und durch die Wirtschaftsunion institutionalisiert. Über Gesetze und Subventionen nimmt die EU auf sozialer Ebene auch Einfluss auf die nationalen und sogar lokalen Systeme. Nationale Eigeninteressen, nationale politische und juristische Institutionen sowie unterschiedliche Sprachen erschweren jedoch die Ausbildung tatsächlicher europaweiter Diskurse. Die alle legitimierenden Werte und Wissensbestände gehen eher in nationale Diskurse ein, so dass ‚Europa‘ bisher noch eher geschichtlich, politisch und wirtschaftlich als kulturell Realität ist. Dennoch fördern die gemeinsamen Institutionen, Werte und Wissensbestände tatsächlich auch einen Zusammenhalt. Denkbar ist daher, dass Europa künftig langsam enger zusammenrückt, die Nationalitäten an Gewicht verlieren und nicht nur Geschichtsbücher, sondern auch Medien eine europäische Perspektive anstelle der nationalen einnehmen. Dies würde europaweite Diskurse sehr fördern. Dann wäre vielleicht irgendwann von der europäischen Gesellschaft als Rahmensystem auszugehen.

Angesichts der Möglichkeit aller Kulturen außer der Lokalkulturen, auch rahmenkulturübergreifend zu existieren sowie auf der Basis der Annahme, dass Kulturen durch das Vorhandensein einer Diskursformation konstituiert werden, lassen sich auch weltweite

Diskurse identifizieren, so dass man die Frage nach einer **Weltkultur** aufwerfen kann. Auf sozialer Ebene würde diese unterstützt von politischen Institutionen der UNO. Insbesondere durch das Internet, durch das jeder, der die finanziellen Mittel bzw. Zugang zu Computern sowie die Kompetenz dazu hat, mit jedem über alles kommunizieren kann sowie Diskurse anderer Systeme beobachten kann, sofern er die Sprache beherrscht, wird so etwas wie eine Weltkultur mit gemeinsamen Wissensbeständen gefördert. Über das Internet werden auch wertorientierte Diskurse über die Medien selbst weltweit geführt, im Sommer 2013 zum Beispiel war der um das ‚Phubbing‘ (Handybenutzung in Gesellschaft) und um die Entwicklung entsprechender Verhaltensnormen zumindest international, wenn auch nicht weltweit. Im Sommer 2014 ging es um den gemeinsamen Kampf gegen die IS und Hilfe bei Ebola, wo alle Nationen in den Diskurs einbezogen waren und ihren Möglichkeiten entsprechend beitragen konnten. Insbesondere über weltweite Geschäftsbeziehungen (über die sich eine quer zu den Rahmenkulturen existierende Kultur der Geschäftsleute ausgebildet hat) werden Normen in die verschiedenen Rahmensysteme getragen. Und durch die globale Vernetzung der Wirtschaft gibt es z. B. nur noch wenige Orte, an denen T-Shirts noch nicht normales Kleidungsstück im Alltag sind und Anzüge zumindest bei internationalen politischen oder wirtschaftlichen Veranstaltungen getragen werden. Weiterhin fördern die Weltreligionen seit langem die Ausbildung ähnlicher Werte und sogar ähnlicher Rituale. Die Kulturen der Welt sind sich durch die engeren Kontakte miteinander längst viel ähnlicher als das z. B. vor 1500 Jahren der Fall war. Allerdings sind gemeinsame Diskurse immer Diskurse bestimmter Gruppen, wie die der Geschäftsleute oder Politiker oder politischen Aktivisten. In anderen Fällen liegt eher gegenseitige Beeinflussung verschiedener Kulturen durch Beobachtung vor als gemeinsamer Diskurs, so dass die Annahme einer Weltkultur noch eher hoch gegriffen ist. Sie müsste ja Teil einer Diskursformation sein, an der 7 Milliarden Menschen teilhaben.

Ein Argument, das man noch für eine Weltkultur anführen könnte, ist, dass das Vorhandensein eines kulturellen Axioms nicht von der Frage abhängt, ob dieses angeboren ist, sondern entscheidend ist, ob es Teil des Diskurses bzw. durch Diskurs veranlasst ist. Man könnte also z. B. die sogenannten „kulturellen Universalien“ bedenken, von denen die Entwicklungspsychologie spricht. Diese gibt es z. B. bezüglich der Veränderung im Verhalten der Bezugsperson gegenüber einem Baby, sobald dieses zu lächeln beginnt und bezüglich frühen Bindungsverhaltens.³¹⁵ Oerter und Montada führen auch aus, dass nicht nur den Babys, sondern

³¹⁵ Oerter/ Montada 1994, 102

allen Menschen nach Donald E. Brown die Art, wie man Gefühle durch Mimik ausdrückt bzw. Mimik interpretiert, gemeinsam ist. Es ließe sich argumentieren, dass auch angeborene Verhaltensweisen in der Kommunikation als „Normalität“ definiert und erwartet werden, so dass sie durchaus kulturelle Aspekte sind, zumal sie grundlegende Kommunikation erleichtern und damit eine kulturelle Funktion erfüllen. Abweichungen (absichtliche oder solche aufgrund von Behinderungen oder Krankheiten) werden wahrgenommen.

Angeborene Verhaltensweisen selbst jedoch werden nicht aufgrund dieser diskursiven ‚Normalität‘ ausgeführt. Dass Babys z. B. gleich nach der Geburt den Kopf passend wenden und bei Hautkontakt zu saugen beginnen, geschieht nicht aufgrund kultureller Attribution, sondern instinktiv. Es ist also eher so, dass der Umgang mit Babys, die die Erwartungen an ihr Verhalten nicht erfüllen, kulturell normiert ist, nicht jedoch die „kulturelle Universalie“ selbst. Gerade weil der Menschen nur sehr wenige instinktive, angeborene Verhaltensweisen zeigt, ist die Kultur ja für ihn so wichtig.³¹⁶

In diesem Abschnitt hat sich die Vorgehensweise, sich Kulturen über ihre Funktionen anzunähern, weiter bewährt. Es konnte ein differenziertes Bild verschiedener Kulturen und ihrer Beziehungen gezeichnet werden. Dabei wurden nebenbei verschiedene Einzelheiten deutlich, z. B. dass Kulturen keineswegs nur relational, also im Vergleich zu anderen, bestimmt werden können und sich auch nur in bestimmten Fällen (feindliche Beziehung, Konkurrenz) in Abgrenzung zu anderen Gruppen entwickeln, dass sie mit anderen Kulturen nahezu identisch sein können und dennoch nicht verschmelzen, dass sie sich in Größe, Stabilität, Funktion und Art sehr unterscheiden können und dass ein Wettstreit verschiedener Kulturen für eine Gesellschaft förderlich ist. Es wurde deutlich, dass Kulturen Zusammenstöße von Systemen begünstigen können (wie Eisberge), aber auch intensiven Austausch, außerdem dass soziale Machtkämpfe sie beeinflussen sowie sich ihrer bedienen. Zudem sind Kulturen in ständigem Wandel und Austausch und können heterogene Elemente enthalten. In dem folgenden Abschnitt sollen die wichtigsten Einwände und Fragen aus Kapitel 1, die auch in der wissenschaftlichen Diskussion eine Rolle spielen, noch einmal gesondert aufgegriffen und zusammenfassend beantwortet werden.

³¹⁶ vgl. Geertz, Clifford. *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main, 1987. S. 51

2.2.3 Zusammenfassung

Das hier entwickelte Kulturverständnis betrachtet Kultur als aufeinander bezogene Gebrauchskonventionen von Zeichen, die als normative und wertende Kräfte in der Kommunikation entstehen, wirken und sich verändern.

Ihre Funktion besteht darin, das Gedeihen der Gruppe zu fördern, indem das Verhalten der Mitglieder entsprechend der Erfordernisse der Umwelt beeinflusst wird. Dazu bewirken sie eine Abstimmung und Strukturierung des Handelns der Gruppenmitglieder, unterstützt durch eine Abstimmung des Wahrnehmens und Deutens sowie der Ziel- und Werteorientierung. Nicht jede Kultur gibt umfassende Antworten, sondern Kulturen ergänzen sich diesbezüglich. Jede Gruppe aber – definiert dadurch, dass wiederholte Kommunikation stattfindet – hat genau eine Kultur, unabhängig von ihrer Größe oder Beständigkeit.

Abschließend soll nun überprüft werden, ob die beschriebene Auffassung zu Ort, Komponenten, Funktion, Art, Umfang und Stabilität von Kulturen Antworten auf die eingangs beschriebenen Fragen und Einwände geben kann.

Enger oder weiter Kulturbegriff?

Der engere Begriff der Kultur im Sinne von Hochkultur ist gemeinsam mit dem des Kulturguts auf der Ebene der Rahmenkultur in das Kulturkonzept integriert und bezeichnet überwiegend ästhetische Werte, die die Kultur in besonderem Maße repräsentieren und zur Entfaltung bringen und denen im Diskurs besondere Wertschätzung entgegengebracht wird. Er wird also nicht abgelehnt, sondern die Hochkultur als solche wird als schulischer Bildungsinhalt legitimiert, indem ihr Platz im Ganzen der gesellschaftlichen Kommunikation benannt wird. So kann sie kritisch gewürdigt und die Kriterien können bewusst diskutiert (statt von einer kleinen Bildungsschicht diktiert) werden.

Stabiles Produkt oder ständiger Wandlungsprozess?

Da Kulturen grundsätzlich nichts als die Bedeutungsebene immer neuer und unterschiedlicher kommunikativer Prozesse sind, gibt es keine Tiefenebenen und keine festen Strukturen. Es besteht nie vollkommene Identität zweier situativer Handlungen, sondern auch bei beständiger Nachahmung ohne äußere Einflüsse oder veränderter Umweltbedingungen findet dennoch ein langsamer Wandel durch Fehler oder individuelle Variationen statt.

Allerdings strebt Kultur durchaus Stabilität an: Ihre Funktion liegt ja gerade darin, in Form von Normen die Beliebigkeit des ständig Verhandelbaren zu reduzieren. Die Stabilität erreicht sie, indem eine Kohärenz der kulturellen Bedeutungskonventionen diskursiv gefördert wird, um einen möglichst hohen Grad der Legitimation zu erreichen.

So entstehen zum einen kohärente Schlüsselaxiome im Diskurs, die aufgrund ihrer zahlreichen Bezüge und Institutionalisierungen Normen auch in Subsystemen setzen und die nicht leichtfertig zur Disposition stehen, und zum anderen eher periphere Diskursaxiome, deren Widersprüchlichkeit in verschiedenen Subkulturen geduldet wird und die schnellerer Veränderung unterworfen sind.

Darüber hinaus gibt es grundsätzlich diskurssensiblere und beständigere (da faktenorientiertere) Konventionen. Kulturelle Veränderungen geschehen meist über ähnliche Umwelteinflüsse auf eine größere Zahl diskurssensibler Konventionen. (Der §2 des niedersächsischen Schulgesetzes stellt daher eigentlich nur einen Fakt dar, nämlich dass jeglicher Wandel komplexer Systeme zunächst einmal auf der Grundlage bestehender Schlüsselaxiome stattfindet statt direkt bei ihnen anzusetzen.) Und die Stabilität kultureller Axiome hängt nicht zuletzt auch vom Grad ihrer sozialen Institutionalisierung ab und damit von der Personengebundenheit und Größe sowie Komplexität der Gruppe.

Kultur ist also Prozess und Produkt, sie ist dynamisch und bietet gleichzeitig Stabilität. Sie existiert in einem und durch ein fortwährendes Zusammenspiel von Strukturellem und Konventionalisiertem mit Situativem und Individuellem. Keinesfalls ist der Kulturbegriff ahistorisch, denn er setzt eine enge Bezogenheit der Kommunikation auf die jeweiligen Umweltbedingungen voraus, ohne die Kultur ihre Funktion nicht erfüllen könnte.

Das hier vermittelte Bild von Kultur sieht diese also nicht als festgefügted Denk- und Handlungssystem, sondern als vielfältige, komplexe „entwicklungsfähige kollektive Ressource für Kommunikation und Handeln“³¹⁷.

Geschlossenheit und Homogenität oder Offenheit und Heterogenität?

Von Geschlossenheit ist bei Kulturen insofern zu reden, als dass sie an eine Diskursformation gebunden und somit nach außen abgrenzbar sind. Über die Diskurse hinaus können sie nicht wirksam sein und umgekehrt kann eine Diskursformation nicht mehrere Kulturen tragen. Es gibt

³¹⁷ Bender-Szymanski 2008, 202 f.

also auch keine Inter- oder Transkulturen, sondern eine Kultur ist immer klar abgrenzbar, wenn auch nicht vollständig in allen Bezügen beschreibbar, schon allein da sie ständiger Prozess ist.

Keine Rede jedoch kann von Geschlossenheit im Sinne von Abschottung nach außen und Homogenität im Innern als grundsätzliches Merkmal des Kulturbegriffs sein. Diskurse verhandeln Bedeutungen – der Diskursbegriff geht also von einer Heterogenität aus, ohne die ein beständiges Abstimmen und Verhandeln gar nicht stattfinden. Dass Selektion auf Differenzbildung beruht und dass Kultur immer auch wertet, heißt nicht, dass alles, was nicht bereits Teil der Kultur ist, abgelehnt wird. Sondern Kulturen können, insbesondere wenn sie sich eine Gruppe neu formiert oder wenn die Umweltbedingungen sich ändern, sehr offen für Anregungen und sehr flexibel sein. Sie können kulturelle Axiome aus anderen Diskursformationen integrieren oder eigene durch diese ersetzen, sofern es im Diskurs als funktional bewertet wird.

Kultur ist somit auch nicht per se ‚das, was wir mit einigen gemeinsam haben‘ – und mit anderen nicht. Sie definiert sich nicht über das Individuum und nicht über die Abgrenzung zu anderen Gruppen, sondern über ihre Funktion innerhalb und für ihre eigene Gruppe. Das ‚Spiel der Differenzen‘, von dem Straub spricht, findet in der Regel auf kleinster Ebene, nämlich der der Selektion von Bedeutungen, statt.

Wenn aber eine andere Gruppe oder ihre kulturellen Axiome als Bedrohung erscheinen bzw. wenn es dem Machtgewinn der eigenen Gruppe dient, können sich Gruppen ebenso gut äußeren Einflüssen verschließen und sich sogar explizit auch durch kulturelle Werte gegen sie abgrenzen. Dann kann es auch sein, dass Homogenität zu einem besonderen Wert erhoben und sozial eingefordert wird. So können Gruppenkonflikte kulturell gestützt und zementiert werden. Die Vorstellung von Statik trifft dann ebenfalls in besonderem Maße zu, da man sich Einflüssen und Veränderungen gegenüber verschließt. Dies ist aber nur eine bestimmte Ausprägung, keineswegs ein Merkmal von Kultur im Allgemeinen.

Verhältnis von Kulturen zueinander

Der vorgelegte Kulturbegriff ist also neutral hinsichtlich der Verschiedenheit und Vereinbarkeit verschiedener Kulturen. Er beinhaltet Beziehungen und Abhängigkeiten verschiedener, strukturell gekoppelter Kulturen zueinander, die sich zum Teil ergänzen, zum Teil verstärken und zum Teil auch widersprechen oder auch gegeneinander abgrenzen. Kulturen können untereinander in Teilen oder als Ganze entweder sehr gut vereinbar oder auch unvereinbar sein

(was noch nicht bedeutet, dass Individuen aus unvereinbaren Kulturen nicht dennoch eine gute Verständigung erreichen).

Die Differenzierung in Rahmenkultur und Subkulturen verschiedener Funktion und Größe unterstützt eine sachliche und präzise Betrachtung innergesellschaftlicher Gruppenkonflikte und –beziehungen sowie der Rolle, die die Kultur dabei spielt. Sie suggeriert nicht, dass es bei interkulturellen Kontakten automatisch zu Missverständnissen oder Konflikten kommen muss, sondern es werden, im Gegenteil, auch ‚Symbiosen‘ angenommen, z. B. zwischen Gesellschafts- und Familienkultur.

Selbst Diskurse nicht gekoppelter Systeme können sich sehr ähneln bzw. in Teilen identisch sein und gleiche kulturelle Axiome beinhalten, was entsprechende Kommunikation dann erleichtert. Zusätzliche Bedeutungsdimensionen eines der Diskurse, sofern sie dabei deutlich würden, können die andere Kultur bereichern.

Verhältnis des Kulturbegriffs zu sozialen Machtstrukturen

Wie bereits in Bezug auf die Homogenität und Geschlossenheit anklang, ist Kultur als Teil des gesellschaftlichen Diskurses eng mit ökonomischen und sozialen Machtverhältnissen verknüpft statt sie auszuklammern.

Denn erstens ist sie normativ, dient als Axiom des Handelns und wird teilweise institutionalisiert. Wie sich jemand zu den normativen Erwartungen eines sozialen Systems verhält, hat dadurch unmittelbare soziale und vielleicht wirtschaftliche Folgen für dieses Individuum.

Und zweitens ist der ständige diskursive Kampf verschiedener Subsysteme um die Durchsetzung ihrer kulturellen Konventionen auf rahmenkultureller Ebene wichtiger Teil ihres Kampfes um gesellschaftliche Macht, in diesem Fall Definitionsmacht. Dabei geht es nicht nur um breiteren Einfluss oder solchen auf ‚höherer Ebene‘. Sondern es kann für ein Subsystem tatsächlich um existentielle Fragen gehen. Ein vielleicht sogar absichtlich von dominanten Gruppen konstruiertes negatives Fremdbild (durch negative Attribution von physiologischen Eigenschaften, Verhaltensweisen oder Werten dieser Gruppe) kann auf das Selbstbild einer Gruppe verheerende Wirkung haben, so z. B. bei den afro-amerikanischen Sklaven in der USA vor 1865.

Dies ist ein Beispiel der vielen sozialen Verhältnisse, die zu beleuchten das vorliegende Kulturverständnis behilflich sein kann. Andere sind die Offenlegung der Mechanismen der Selbsterhöhung einer Gruppe gegen eine andere (z. B. durch Definition von Werten, an denen diese nicht partizipieren kann, wie einer Hochkultur in Form unzugänglicher Wissensbestände

und anderer knapper Kulturgüter) oder die Ausbildung einer Ideologie (als manipulierte Steigerung der Kohärenz kultureller Werte zu einem geschlossenen Weltbild).

Als Bedeutungsebene im Diskurs liegt Kultur vielen sozialen Prozessen und Verhältnissen zugrunde und erklärt, wie sich Gruppen und ihr Selbstverständnis konstituieren. Deshalb ist sie nach dieser Auffassung auch nicht additiv neben soziale Schicht, natürliche Umwelt, politische Umstände und andere Diversitätsfaktoren in einem ‚diversity wheel‘ einzuordnen, sondern Diversitätsfaktoren sind vielmehr kulturell geprägt und nur aufgrund kultureller Wertung als solche überhaupt existent. Kultur also wäre vielmehr die Achse oder der Reifen des Rades.

Determination des Individuums

Ein Verständnis, das Kultur in Diskursformationen verortet, löst sie vom einzelnen Menschen und seiner Psyche. Personen machen sich lediglich ein eigenes Bild von den Konventionen verschiedener Gruppen, an deren Diskursen sie teilhaben. Wie sie sich dann zu den von ihnen wahrgenommenen Konventionen verhalten, ist von verschiedenen Faktoren abhängig, die im nächsten Abschnitt näher betrachtet werden. Es kann jedoch jetzt schon festgehalten werden, dass Menschen keineswegs auf ihre Kultur festgeschrieben, reduziert oder gar ethnisiert werden können. Determinismus oder gar die Vorstellung einer homogenen Einheit menschlicher Denk- und Verhaltensweisen liegen nicht vor: Zwar ist es möglich, dass Menschen sich der kulturellen Bedingtheit ihres Handelns und Denkens nicht bewusst sind, so dass man von einer gewissen ‚Prägung‘ sprechen kann, solange sie nicht z. B. durch Kulturvergleiche Alternativen kennen lernen, aber Kultur bietet immer nur Rahmenvorgaben, die individuell und situativ ausgestaltet werden müssen.

Werte- bzw. Kulturrelativismus

Durch die zentrale Rolle der Wirklichkeitskonstruktion betont der vorliegende Kulturbegriff die Perspektivität jeglicher Weltbetrachtung: Er setzt das Verständnis voraus, dass es keine absoluten Wahrheiten gibt, sondern jede Wahrheit in einem bestimmten Kontext wahr ist und bestimmten Zielen dient. Diese Grundeinstellung ist nicht gleichzusetzen mit Werte- oder Kulturrelativismus, sondern betont vielmehr die Eigenverantwortung des Menschen für seine Werteorientierung.

Dass verschiedene Systeme in beständigem Wettstreit um die Durchsetzung eigener kultureller Konventionen sind, wurde erläutert. Wo sich in Kommunikation unterschiedliche Konventionen begegnen, dort beginnt automatisch ein Diskurs bzw. eine Auseinandersetzung darum, welche

die ‚bessere‘ ist und sich damit durchzusetzen vermag. Denn auch wenn es absolute Wahrheit nicht gibt, so gibt es doch immer die unter konkreten Umständen mächtigere, anschlussfähigere und es gibt den bestimmten Werten inhärenten Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Auf der Basis verschiedener Voraussetzungen kann man außerdem nicht gemeinsam handeln, es ist also geradezu ureigene Aufgabe von Diskurs, hier eine Entscheidung herbeizuführen bzw. einen Umgang mit der Existenz der verschiedenen Handlungsaxiome zu finden, indem entweder eine verworfen wird oder als Bestandteil einer Subkultur toleriert wird oder Ähnliches. Durch genau diesen Wettstreit kann die Kultur einer Gruppe beständig ‚optimiert‘ werden, so dass die Gelegenheiten zu solchen Auseinandersetzungen für jede Gruppe an sich Chancen darstellen, sofern ihre Menge die Diskursformation nicht überfordert.

Aber auch auf individueller Ebene gilt, dass die Auseinandersetzung zu persönlicher Entwicklung führt. Selbst, wenn das Individuum nicht zu einer Entscheidung gezwungen ist, weil es die fremden Werte nur beobachtet, aber nicht aufgefordert ist, nach ihnen zu handeln, fordern Werte aufgrund ihres Universalitätsanspruchs an sich schon dazu auf, zu ihnen Stellung zu nehmen.

Alles in allem kann die Antwort auf den Verdacht des Journalisten Heinz Schlaffer in der FR, es gebe Kultur vielleicht gar nicht, und auf die Stimmen, die den Kulturbegriff als entbehrlich bezeichnen, lauten, dass der Kulturbegriff durchaus einen besonderen Erklärungswert hat. Er kann zur Beschreibung der komplexen Beziehungen zwischen Mensch, Gruppe, Lebensbedingungen, Vergangenheit und auf die Zukunft gerichteten Interessen beitragen, indem er die Entstehung und die normative Kraft kollektiver Konventionen erfasst. Er bietet also Erklärungsansätze dafür, wie Individuum und soziale Gruppe bzw. Gesellschaft und verschiedene Gruppen miteinander im Austausch stehen bzw. verbunden sind.

Durch seine Verortung in der Kommunikation und Trennung zwischen Mensch und Kultur rückt die Erwägung alternativer Konventionen für die eigene Gruppe als normaler und geregelter diskursiver Prozess in das Bewusstsein und nimmt potentiell die Angst vor Wandel. Auch auf individueller Ebene wird die Möglichkeit betont, kulturelle Konventionen anzunehmen oder abzulehnen, es werden aber auch die jeweiligen sozialen Konsequenzen transparent gemacht. Statt Ängste zu schüren oder übertriebene Erwartungen an interkulturelle Erfahrungen zu wecken, vermittelt dieses Kulturverständnis ein differenziertes und realistisches Bild individueller und kollektiver Prozesse und Entscheidungsmöglichkeiten.

Der Kulturbegriff dient mit der Gewinnung von Distanz gegenüber dem Bestehenden und Prägenden zugleich einer Öffnung von Systemen: Was bewusst wird, wird hinterfragbar und relativierbar, so dass die Beschäftigung mit ‚Kultur‘ zu kritischer Selbstreflexion und Anerkennung der Relativität eigener Normen und Maßstäbe motiviert. „Kultur ermöglicht die Dekomposition aller Phänomene mit offenen Rekompositionshorizonten“³¹⁸. Das Eigene wird zu einer Variante unter vielen.

Begriffe, die Ähnliches zu erfassen versuchen und Bedeutungsüberschneidungen mit den meisten Ausprägungen des Kulturbegriffs aufweisen, wie z. B. ‚Mentalität‘, ‚Lebensstil/Lebensweise‘, ‚Tradition/Brauch‘ oder auch ‚Habitus‘, erfassen immer nur einen Teilbereich dessen, was mit ‚Kultur‘ als Alltagsbegriff umrissen ist bzw. ‚Kultur‘ erfasst umgekehrt nur einen Teil ihrer Bedeutung: Mentalität wird meist zur Erklärung individueller Verhaltensweisen und Haltungen (besonders verbunden mit ‚Temperament‘) benutzt und hat eindeutig die Konnotation statisch zu sein. ‚Lebensstil‘ (damit verknüpft auch ‚Milieu‘) ist das materiale Pendant, ebenfalls individuell orientiert. Die ‚Tradition‘ bezieht sich ausschließlich auf Erhaltenes, Bewahrtes, das von früheren Generationen übernommen wurde, ist also ausschließlich rückwärtsgewandt, und der Habitus ist – so ähnlich er auch in seiner Definition dem Kulturbegriff ist – klar an soziale Klassen gebunden³¹⁹. Kultur ist also der flexiblere und im Vergleich zu manchen anderen auch der differenziertere Begriff.

Auch im Kontrast zu ‚Rasse‘ oder ‚Ethnie‘ hat er einen einfachen aber entscheidenden Vorteil: Ob etwas zu ‚Kultur‘ gezählt wird, hängt nicht davon ab, wodurch es bedingt ist, solange es nur Teil des Diskurses ist. Kultur verhält sich neutral zu genetischen Dispositionen. Die Benutzung des Kulturbegriffs dient also auch dazu, sich von diesen Betrachtungskategorien zu lösen.

³¹⁸ Reinhard, Jan D. Niklas *Luhmanns Systemtheorie interkulturell gelesen*. Interkulturelle Bibliothek Band 3. Nordhausen, 2005. S. 40

³¹⁹ vgl. Bourdieu, Pierre. *Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main, 1987. (Originalausgabe: Paris, 1979) S. 278

Was ist Kultur?

Kultur besteht aus aufeinander bezogenen Konventionen innerhalb einer Gruppe, die unterschiedliches normatives Gewicht für die Gruppe besitzen. Im Einzelnen sind dies Attributionen, Normen und Werte. Ihre Funktion besteht darin, das Gedeihen der Gruppe zu fördern, indem das Verhalten der Mitglieder entsprechend der Erfordernisse der Umwelt beeinflusst wird. Dazu schaffen sie eine gemeinsame Perspektive auf die Welt und legitimieren diese sowie das eigene Verhalten.

Kultur nach dem hier vorliegenden Kulturbegriff...

- ❖ ist **immateriell** und daher nicht beobachtbar. Sie wird über Zeichengebrauch vermittelt und ist Bestandteil von Diskursen.
- ❖ ist nicht in der Psyche, sondern **in der Kommunikation verortet**.
- ❖ beinhaltet Hochkultur, ist aber **weit** gefasst.
- ❖ bietet Stabilität, wandelt sich aber zugleich beständig, ist also **Prozess und Produkt**. Existiert nicht als Tiefenstruktur, sondern immer nur als tatsächlicher Zeichengebrauch in der Kommunikation.
- ❖ ist geschlossen in dem Sinne, dass sie an ein soziales System und dessen Diskurse gebunden ist und für diese ganz bestimmte Funktionen erfüllt. Schottet sich jedoch nur unter bestimmten Umständen ab. Kulturen können aufeinander referieren, sich ergänzen, in gegenseitiger Abhängigkeit existieren u. v. m.
- ❖ Sind durch ihre Diskursgebundenheit, womit Auseinandersetzungen vorausgesetzt sind, und durch situativen und individuellen Umgang mit den Konventionen immer in sich **heterogen**.
- ❖ Ist **eng mit sozialen Machtstrukturen verknüpft**, da z. B. gesellschaftlich beständig Kämpfe verschiedener Subsysteme um diskursive Definitionsmacht stattfinden.
- ❖ ist **nicht deterministisch**, da sie lediglich einen konventionellen Handlungsrahmen mit Möglichkeiten zur Variation bietet und da sie bewusst reflektiert und abgelehnt werden kann. Sie ist genetischen Dispositionen gegenüber neutral.

Dieser Kulturbegriff kann hilfreich sein...

- ❖ zum besseren Verständnis der komplexen Beziehungen zwischen Mensch, Kollektiv und Lebensbedingungen.
- ❖ um durch ein differenziertes Bild von Wandel und Kulturbeziehungen die Angst vor Außeneinflüssen zu nehmen.
- ❖ um die Anerkennung der Relativität eigener Normen und Werte zu fördern und zu kritischer Reflexion anzuregen.

Abbildung 17 Definition Kultur

2.3. Kultur und Subjekt

Für die Fragestellung dieser Arbeit, welche Herausforderungen Interkulturalität an die Menschen stellt und welche Kompetenzen für deren Bewältigung nötig sind, sollte als nächstes die Funktion näher beleuchtet werden, die Kultur für das Individuum hat.

Damit wird ausdrücklich die Betrachtung der Kultur an sich verlassen und der Blick auf die Wahrnehmung der Kultur durch das Individuum bzw. auf den Einfluss, den Kultur auf das Individuum nimmt, gerichtet. Um zwischen Kultur als solcher, die nur im Sozialen existiert, und dieser Repräsentation und dem Wirken kultureller Konventionen (möglicherweise aus verschiedenen Kulturen) im einzelnen Subjekt deutlich zu unterscheiden, wird im Folgenden von **kultureller Orientierung** gesprochen und diese im Laufe der Abschnitte genauer erschlossen.

Grundsätzlich umfasse der Begriff die Attributionen, Normen und Werte, die ein Individuum unabhängig von der Diskursformation vertritt, innerhalb derer es sie kennen gelernt hat, die es sich also bewusst oder unbewusst angeeignet hat.

Zunächst wird kulturelles Lernen thematisiert (2.3.1), dann wird gefragt, wie die Kultur mental eigentlich abgebildet wird (2.3.2) und letztlich steht die Funktion der kulturellen Orientierung und Identität für die einzelne Person im Mittelpunkt (2.3.3).

2.3.1 Kulturelles Lernen

Zur Beschreibung der Vermittlung bzw. des Lernens kultureller Konventionen wird im Allgemeinen meist von Sozialisation, von Kulturerwerb, manchmal auch von Akkulturation oder Enkulturation, seltener von Transmission gesprochen. Die Bedeutungen dieser Begriffe sind überlappend und sollten mit perspektivischem Schwerpunkt auf die Schule vor weiteren Ausführungen zunächst voneinander abgegrenzt werden:

Sozialisation (aus der Sozialwissenschaft) ist der umfassendste Begriff und bezeichnet das gesamte Hineinwachsen eines Menschen in eine spezifische Gesellschaft. Hierfür sind auch Kenntnisse und Fähigkeiten vonnöten, die über Kulturkompetenz hinausgehen, z. B. Wissen über ökonomische, soziostrukturelle und politische Verhältnisse in dem sozialen System (solche Institutionalisierungen wurden oben als Kulturprodukte bezeichnet). In der primären Sozialisation wird zunächst eine personale Identität ausgebildet, bevor der Mensch in der sekundären Sozialisation (Schule) in gesellschaftliche Strukturen eingeführt wird. Sozialisation zielt, obwohl es innere Einstellungen und Wissen umfasst, letztlich auf gesellschaftliche

Eingliederung bzw. auf gesellschaftlich nützlichem Verhalten des Einzelnen, so dass auch von erfolgreicher bzw. erfolgloser Sozialisation gesprochen wird.

Enkulturation bezeichnet häufig den unbewussten und ungeplanten Anteil der Sozialisation³²⁰. Er wird jedoch unscharf verwendet, z. B. auch als Synonym für die sekundäre Sozialisation. In Kapitel 4.1 dieser Arbeit wird er zur Bezeichnung des grundlegenden Erziehungsziels verwendet, dass eine Person eine Kultur (dazu gehören auch ihre Normen und Werte) zunächst einmal für sich bejaht und annimmt.

Akkulturation lässt sich als „Zweitkulturerwerb“ bezeichnen. Dieser Begriff wird ausschließlich für das bewusste kulturelle Lernen in einer als fremd empfundenen Kultur durch Menschen, die bereits eine kulturelle Orientierung und Identität haben, benutzt. Dabei bezeichnet er den Erwerb sowohl von implizitem oder prozeduralem (z. B. Schemata, kulturelle Bedeutungskonventionen) als auch von explizitem Wissen (z. B. Gebote/Verbote, Werte). Akkulturation liegt solange nicht vor, wie das Individuum noch keine umfassende kulturelle Orientierung entwickelt hat (mehr zur kulturellen Orientierung siehe unten).

Ebenso wie diese Begriffe bezieht sich auch der des ‚**Kulturerwerbs**‘ (in Analogie zum ‚Kompetenzerwerb‘) immer auf eine bestimmte Kultur bzw. Gesellschaft und fokussiert den Grad des ‚Hereinwachsens‘ eines Individuums in eine gegebene Umwelt, die als homogen betrachtet wird. Problematisch ist daran außer der Homogenitätsannahme auch die Suggestion, etwas werde in der vorgefundenen Form übernommen. Bei ‚Kulturerwerb‘ fällt dies besonders ins Gewicht, da er sich sehr ausdrücklich auf die Entwicklung der Fähigkeiten und Kenntnisse eines Individuums bezieht, aber zugleich eine gewisse Vergegenständlichung der Kultur vornimmt, indem er annimmt, dass man sie ‚erwirbt‘ wie man Kapital oder ein Auto erwirbt. Die individuelle Perspektive auf, ja, Konstruktion der eigenen Vorstellung von Kultur(en) wird dadurch geleugnet.

Kulturelle Transmission ist ein aus dem Englischen übernommener, wissenschaftlicher Begriff mit Fokus auf die Weitergabe als solcher statt auf Verhalten oder Psyche eines Individuums. Er ist neutral hinsichtlich der Frage, innerhalb welcher und wie vieler Diskursformationen bzw. Gruppen die Konventionen weitergegeben werden und damit hilfreich, wenn es um die kommunikativen Prozesse geht.

³²⁰ vgl. Oerter, Rolf. „Kapitel 2 – Kultur, Ökologie und Entwicklung“ In: Oerter, Rolf/ Montada, Leo (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch*. Weinheim, 1995. S. 90

Mit Blick auf das Individuum ist es am zweckmäßigsten, schlicht von **kulturellem Lernen** zu sprechen. Damit kann potentiell auf kulturelle Konventionen mehrerer Diskursformationen Bezug genommen werden, wichtig sind lediglich die psychischen Prozesse des Individuums.

Das allgemeine Verständnis von Lernen beinhaltet zudem ein Konstruieren, Abgrenzen und Verknüpfen, dass der Individualisierung kulturellen ‚Wissens‘ Rechnung trägt. Letztendlich wird durch das kulturelle Lernen eine eigene, individuelle kulturelle Orientierung aufgebaut.

Ähnlich wie beim Spracherwerb kann man bei der Entwicklung einer kulturellen Orientierung aus mehreren Kulturen gleichzeitig schöpfen und ebenso wie beim Spracherwerb ist Vielfalt hier aufgrund der Vergleichsmöglichkeiten, die sie bietet, bereichernde Entwicklungschance. Wenn das Individuum dabei eine ablehnende und kritische Haltung gegenüber der Wirklichkeitskonstruktion und dem Wirklichkeitsverhältnis einer spezifischen Kultur entwickelt, so ist das kulturelle Lernen deshalb keineswegs gescheitert, sondern es wurden dennoch Kenntnisse über Bedeutungskonventionen erworben und diese waren nützlich zur eigenen Auseinandersetzung und Wegfindung. Für erfolgreiches kulturelles Lernen ist es also auch unerheblich, ob der Prozess zur Integration in eine bestimmte Gesellschaft führt.

Andererseits aber ist kulturelles Lernen durchaus eine Voraussetzung (und auch Folge) erfolgreicher Sozialisation, welche so komplex ist, dass sie ohne die Aneignung wenigstens einiger Schlüsselaxiome kaum denkbar ist.

Kultur ist also ein Bindeglied zwischen Psyche und sozialem System. Über sie wird zwischen beiden eine gewisse Äquilibration hergestellt. Indem der Mensch sich von kulturellen Konventionen ‚ein Bild macht‘ und sich zu diesem Bild auf der Basis von individuellen und situativen Faktoren verhält, wird Kultur gefestigt, aber – sofern die individuelle Abweichung wahrgenommen und aufgegriffen wird - auch gestaltet.

Betrachtet man nun das kulturelle Lernen des Menschen genauer, so ist an erster Stelle zu betonen, dass es grundsätzlich immer stattfindet. **Kulturfähigkeit** gilt als biologisches Merkmal des Menschen:

Kulturfähigkeit, also die Fähigkeit, die Inhalte einer Kultur zu lernen, ist selbst wieder ein biologisches Merkmal des Menschen, das sich im Laufe der Evolution herausgebildet hat (Scarr, 1993; Großmann, 1993).³²¹

³²¹ Oerter 1995, 90

Clifford Geertz vertritt die Auffassung, dass die Kulturfähigkeit deshalb so wichtig sei, weil die durch die Gene programmierten Prozesse beim Menschen so unspezifisch sind, sie gebe uns „Baupläne oder Schablonen, mit deren Hilfe Prozessen, die ihnen nicht angehören, eine bestimmte Form verliehen wird“³²².

Die grundlegende Kulturfähigkeit ist nicht nur dem Menschen als soziales Wesen angeboren, sondern auch Tieren. Der US-amerikanische Anthropologe Michael Tomasello schreibt in seinem Buch *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens* (Original erschienen 1999), im Allgemeinen

[...] ist die kulturelle Weitergabe ein beinahe gewöhnlicher Evolutionsprozess, der einzelnen Organismen hilft, viel Zeit und Mühe und vor allem Risiken einzusparen, indem sie das bereits vorhandene Wissen und die Fertigkeiten ihrer Artgenossen nutzen.³²³

Aber menschliche kulturelle Weitergabe unterscheidet sich von der der Tiere. Durch die besonderen kognitiven Fähigkeiten des Menschen führe sie bei uns weiter als bei anderen Tieren, denn wir können intentionale und kausale Beziehungen verstehen³²⁴ und somit „soziale Konventionen und Symbole schaffen und benutzen“³²⁵. Wir richten unseren Blick auf ‚Verborgenes‘, auf Ziele, Absichten, Ursachen³²⁶ und anderes, das wir deutend erschließen, und dies gibt uns mehr Möglichkeiten des kulturellen Lernens, und zwar nutzen wir „alle grundlegenden Lern- und Kategorisierungsprozesse“³²⁷, während Tiere hauptsächlich durch Ritualisierung, Emulation und Imitation lernen.³²⁸ Wenn Tomasello also kulturelle Vererbung definiert als „intentionale Phänomene, bei denen ein Organismus das Verhalten eines anderen

³²² Geertz, Clifford. *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main, 1987. S. 51

³²³ Tomasello, Michael. *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt am Main, 2002.

³²⁴ Tomasello 2006, 31

³²⁵ Ebd.

³²⁶ Vgl. ebd., 31f

³²⁷ Vgl. ebd., 120

³²⁸ Vgl. ebd., 40-53

oder dessen Perspektive auf etwas Drittes übernimmt³²⁹, so sei Letzteres nur dem Menschen möglich. Deuten ist demnach ein wichtiger Bestandteil des menschlichen Umgangs mit Kultur.

Was die Wirkung für die Gruppe angeht, so spricht Tomasello in diesem Kontext von einem „Wagenhebereffekt“ bzw. von „kumulativer kultureller Evolution“, „sozialer Kreativität“ oder „Prozessen der Soziogenese“, die dadurch entstünden, dass jedes Individuum vorgefundenes, vorhandenes Wissen ein wenig weiter optimiere.³³⁰ Aber nicht nur an der kulturellen bzw. der gesellschaftlichen Entwicklung sei kulturelle Transmission maßgeblich beteiligt, sondern auch für den einzelnen Menschen sei das kulturelle Lernen neben dem individuellen (das zum Beispiel vorliege, wenn ein Kinde etwas über die Anordnung der Häuser in seiner näheren Umgebung lernt³³¹) unerlässlich für eine normale Entwicklung. Tomasello, der sich in diesem Buch ausschließlich mit dem kulturellen Lernen im Kindesalter befasst, konstatiert zum Beispiel, dass Kinder „keine Begriffe ihrer mentalen Zustände [bilden], bevor sie Begriffe der mentalen Zustände anderer bilden“, und sie sprechen auch vorher nicht von solchen Zuständen.³³² Erst „wenn sie dann andere intentionale Akteure als sich selbst verstehen, beginnt sich eine ganz neue Welt intersubjektiv geteilter Wirklichkeit für sie zu öffnen.“³³³

Menschen sind dazu geschaffen, in einer bestimmten Art sozialer Umwelt zu leben, und ohne eine solche würden die Jungen (vorausgesetzt, man könnte sie am Leben halten) sich weder sozial noch kognitiv normal entwickeln. Diese bestimmte Art sozialer Umwelt ist es, was wir Kultur nennen, und es ist einfach die arttypische und einzigartige ‚ontogenetische Nische‘ für die Entwicklung des Menschen.³³⁴

Dabei ist Tomasello der Auffassung, dass diese soziale Umwelt – Kultur also – aus dem Teilen intersubjektiver Symbole entsteht, seine Kulturauffassung stimmt also mit der hier entwickelten weitgehend überein. Zwar unterscheidet er nicht zwischen Träger und Bedeutung (und daher auch nicht zwischen kulturellem und sozialem Lernen), sieht aber die besondere Qualität

³²⁹ Ebd., 72

³³⁰ Ebd., 16f

³³¹ Vgl. ebd., 72

³³² Vgl. ebd., 101

³³³ Ebd., 121

³³⁴ Ebd., 105

menschlicher Kultur im Erkennen von Bedeutungen³³⁵ und teilt den beschriebenen Zeichenbegriff³³⁶.

Tomasello unterscheidet zwei Weisen, “wie die menschliche kulturelle Umwelt den „Kontext für die kognitive Entwicklung von Kindern abgibt: als kognitiver Habitus und als eine Quelle aktiven Unterrichts“.³³⁷ Als Habitus bezeichnet er die üblichen Praktiken der Menschen, mit denen das Kind aufwächst.³³⁸

Der besondere Habitus, in den ein Kind hineingeboren wird, legt die Modi seiner sozialen Interaktionen fest, die Arten von physischen Gegenständen, die ihm zur Verfügung stehen, die Sorten von Lernerfahrungen und Gelegenheiten, denen es begegnen wird, und die Arten von Schlussfolgerungen, die es über den Lebensstil seiner Umgebung ziehen wird. Der Habitus hat somit direkte Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung, insofern er das ‚Rohmaterial‘ zur Verfügung stellt, mit dem das Kind umgehen muss.³³⁹

Der Habitus ist in Tomasellos Verständnis offenbar die Gesamtheit der sozialen Wirklichkeit, wie sie sich dem Kind gegenüber aufgrund der Kulturen seiner Umgebung präsentiert. Wichtig ist dabei der Gedanke, dass das Kind durch bloßen Umgang mit seiner Umwelt und Nachahmung dessen, was andere tun, lernt, sich in dieser Welt zu bewegen und damit ihren Anforderungen entsprechend auch zu kategorisieren, zu werten, Abläufe zu gestalten und solche Gestaltungen zu erwarten. Es entsteht, so können wir folgern, ein oft unbewusstes ‚Know-how‘ nicht nur des Handelns, sondern auch des Deutens und Wertens, Tomasello spricht – allerdings in einem anderen Kontext - auch von einem „impliziten, prozeduralen Wissen“³⁴⁰.

Was von Bezugspersonen für wichtig erachtet wird, wird sogar durch aktive Instruktion und teilweise Begleitung des Lernprozesses vermittelt, entweder durch einfache Hilfestellung oder durch direkte Anweisungen bzw. Unterweisungen. Häufig ergibt sich daraus, auch dies wird allerdings von Tomasello nicht in Zusammenhang gebracht, „explizites, bewusstes und sprachlich ausdrückbares Wissen“³⁴¹. Insgesamt erwerben die Kinder „Wissensinhalte,

³³⁵ Vgl. z. B. ebd., 126

³³⁶ Vgl. z. B. ebd., 127

³³⁷ Ebd., 105

³³⁸ Ebd., 106

³³⁹ Ebd., 106

³⁴⁰ Ebd., 246

³⁴¹ Ebd. (Kasus durch Verfasserin geändert)

Denkmodelle und Erklärungen³⁴², eine Trias, die gut mit den drei kulturellen Ebenen in Verbindung zu bringen ist. So werden über kulturell geprägte Umwelteinflüsse kognitive Grundfertigkeiten „in äußerst komplexe und verfeinerte kognitive Fertigkeiten“ verwandelt.³⁴³ Dies geschieht insbesondere durch den Spracherwerb, auf den sich Tomasello in seinen Ausführungen auch konzentriert. Durch die Sprache wird bereits ein großer Teil des Wissens über die erste kulturelle Ebene erworben, das Kind nimmt im Zuge der sprachlichen Lernprozesse eine bestimmte Perspektive auf die Welt ein, die auf die zahlreiche andere Perspektiven in seinem Umfeld abgestimmt ist.

Auf der Basis seiner Überlegungen schlussfolgert Tomasello am Ende, dass wir unsere kulturelle Brille niemals abnehmen und die Welt nicht kulturunabhängig betrachten können.³⁴⁴

Er unterscheidet bei seinen Ausführungen weder zwischen verschiedenen Kulturen noch zwischen Personenverstehen und Kulturverstehen. Dies ist bei der Betrachtung kindlichen Lernens nicht hinderlich, denn für das Kind ist es zunächst gar nicht und dann nur schwer zu unterscheiden, welcher Verhaltensanteil des Kommunikationspartners sehr individuell ist, welcher der Konvention einer bestimmten Gruppe entspricht und wie das Gesamtverhalten rahmenkulturell oder von anderen Gruppen bewertet wird. Mit dieser anfänglichen Undifferenziertheit ist gesichert, dass das Kind seine Bezugspersonen als allwissende Vorbilder und Autoritäten betrachten kann und Urvertrauen entwickelt. Deshalb und aufgrund der Tatsache, dass die so früh erworbenen Wissensbestände, Denkmodelle und Erklärungen erstens zu einem großen Teil implizit und zweitens überwiegend sehr grundlegend für die Alltagsbewältigung sind, sind in der frühen Kindheit erworbene kulturelle Orientierungen sicherlich am tiefsten verwurzelt und werden am seltensten hinterfragt.

Sobald aber die sekundäre Sozialisation beginnt und das Kind sich in unterschiedlichen Kontexten bewegt, muss differenziert werden. Es gibt nicht mehr nur ‚die Kultur‘, sondern es treten Widersprüche bzw. Ergänzungen auf. Je nach Heterogenität der verschiedenen Kontexte kann sich nun früher oder später und mehr oder weniger das Bewusstsein entwickeln, dass die Familienkultur nicht absolute Gültigkeit besitzt. Das Bewusstsein kann schockierend, bestätigend oder sogar bereichernd sein, je nachdem, wie erfolgreich sich das Kind mit den

³⁴² Ebd., 239

³⁴³ Vgl. ebd., 239

³⁴⁴ Ebd.

eigenen erworbenen Kenntnissen (auch im Vergleich zu anderen Kindern) in den neuen Kontexten bewegen kann. Eine affirmative Familienkultur wird im Rahmensystem und anderen affirmativen Subkulturen bestätigt und erweitert. Aber selbst unter diesen für das ältere Kind hilfreichen Umständen erfährt es mit Beginn der sekundären Sozialisation in einer komplexen Gesellschaft erstmals die Relativität von Wirklichkeiten. Es wird durch vielfältigere soziale Kontakte in jedem Fall erstmals mit alternativen Familienkulturen und es wird mit einer regelorientierten und personenunabhängigen Institutionskultur in Berührung kommen.

Kultur wird nicht mehr unbedingt immer fraglos ‚erlernt‘, also aktiv angeeignet, sondern begegnet dem Einzelnen auch zunehmend als institutionalisierte Umwelt, die abgelehnt werden kann. Dabei ergeben sich neue Herausforderungen. Man muss letztlich herausfinden, wer was mit welchem Hintergrund wie bewertet, zu welcher Subkultur bzw. sozialen Gruppe man gezählt wird und zu welcher man künftig gehören möchte. Im besten Falle kann durch diese Konfrontationen Autonomie erlangt werden, im schlechtesten kann ein negatives Selbstbild und geringes Selbstvertrauen entstehen.

Die Gefahr, dass Letzteres eintritt, besteht besonders dann, wenn die ersten Erfahrungen außerhalb der Familie beinhalten, dass man trotz ausreichender Sachkompetenz zu bestimmten Gruppen schwer Zugang bekommt, weil die eigene Familienkultur wenig Übereinstimmungen mit ihrer aufweist (z. B. Kultur des Bildungsbürgertum als Voraussetzung für Gymnasialempfehlung), das eigene Verhalten daher den Normen der Gruppe nicht entspricht und von außen kein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gesetzt wird.

Wegen der großen Herausforderung, innerhalb der unübersichtlichen und komplexen Gesellschaft einen eigenen Weg zu finden, werden in westlichen Gesellschaften im Jugendalter häufig Stile und Verhaltensweisen (Kulturpraktiken, -objekte und -symbole) als Ausdruck der eigenen Identität und in Abgrenzung zur dominanten Kultur angeeignet und wieder verworfen. Sie sind von ihrem kulturellen Kontext oft noch isoliert, so dass z. B. der Kleidungsstil eines einzelnen Jugendlicher manchmal von einer bunten Mischung aus verschiedenen Subkulturen beeinflusst ist, weil in dieser Lebensphase die kulturelle Bedeutung der jeweiligen Elemente noch gar nicht umfassend bekannt ist (sie also zunächst als individueller Ausdruck statt als Kulturträger betrachtet werden). Durch die Fremdbilder, die eigenes Verhalten evoziert und die dann zurückgemeldet werden, wird das komplexe soziale und kulturelle Umfeld erst nach und nach erforscht und es wird im günstigsten Fall ein individueller Umgang mit der Vielfalt erarbeitet. So zieht sich z. B. ein Jugendlicher plötzlich lieber schwarz an und lackiert seine

Fingernägel schwarz, weil er seine Individualität ausdrücken möchte und sich von den Vorstellungen seiner Eltern über Kleidungsstil emanzipieren möchte. Er hat das hier und da schon einmal gesehen. Er wird dann vom sozialen Umfeld zurückgemeldet bekommen, dass er damit Mitgliedschaft in einer bestimmten Gruppe signalisiert (z. B. „Emos“), die wiederum eine bestimmte Haltung zur Gesellschaft einnimmt. So wird er über die innere Differenzierung des sozialen Systems informiert und wird zu einer sozialen und kulturellen Differenzierung und Positionierung gezwungen, die ihm ursprünglich gar nicht bekannt war. Er erfährt, dass sein Handeln eine Bedeutungsdimension hat, die über seine individuelle Intention hinausgeht!

Eine Abkürzung stellt es dar, sich kurzerhand einer Subkultur zu verschreiben und deren Kultur unreflektiert anzunehmen, was oft damit verbunden ist, bestimmte andere Kulturen und/oder Gruppen vehement abzulehnen.

Erforscht wird offenkundig auch eigener Einfluss auf die intersubjektive Bedeutung sowie die Wirkung einer solchen kulturellen Gestaltung. Bei jüngeren Jugendlichen (nach Beendigung des ‚magischen Weltbilds‘, wenn die Deutung der wahrgenommenen Umwelt konventioneller, objektiver und in einen größeren Kontext eingebettet wird) ist zu beobachten, dass innerhalb der eigenen Gruppe geradezu ein Überladen bestimmter Kleinigkeiten wie Handlungsweisen, sprachlicher Ausdrücke oder beliebiger Symbole mit Bedeutung stattfindet. Dies scheint einerseits eine Lust an der gemeinsamen Kreativität und an der Macht zu sein, die Attributierung auch in einem begrenzten sozialen System durchzusetzen, andererseits dient es der Erprobung sozialer Wirkung von Kultur wie Ausschluss oder Diskriminierung unerwünschter Mitglieder bzw. Solidarisierung. Die Beispiele sind trivialer Art, sei es, dass Mädchen beim Anblick eines wiederkehrenden Elements in einem Schulbuch Kicheranfalle bekommen, aber die Ursache verheimlichen, oder sei es, dass eine Gruppe Jungen andere Kinder auslacht, wenn diese sich im Bus auf einen bestimmten Platz setzen, der sich für Uneingeweihte nicht von anderen Plätzen unterscheidet.

Neben der bewussten Konstruktion wird auch der Weg frei für Dekonstruktion: Einige in der frühen Kindheit als selbstverständlich betrachtete kulturelle Orientierungen werden in dieser Phase als solche erkennbar und können - auch aufgrund ihrer nun entdeckten Bedeutungsdimension oder der Gruppenzugehörigkeit, die sie signalisieren - in Frage gestellt oder abgelehnt werden. Wir können mögliche Bedeutungen zwar niemals ‚entlernen‘, aber wir können weitere hinzulernen und die alten entsprechend neu für uns bewerten. Es ist deshalb zu

betonen, dass wir zwar unsere ‚kulturelle Brille‘ nie abnehmen können, dass wir aber deshalb keineswegs determiniert sind, sondern dass die Gläser der Brille fortwährend geschliffen werden, das Bild sich ständig ändert, und wir dem Schleifprozess keineswegs ausgeliefert sind, sondern in komplexer Weise aktiv daran teilhaben.

Das Erwachsenenalter zeichnet sich idealerweise aus durch eine differenzierte Kenntnis der kulturellen Bedeutungskonventionen innerhalb der eigenen Gesellschaft bzw. innerhalb der vielfältigen Diskurse, an denen man teilnimmt. Der Einzelne hat die Fähigkeit erworben, die Normalitätserwartungen in vielfältigen Kontexten zu erfüllen und ggf. auch die gewünschte Gruppenzugehörigkeit zu signalisieren.

Für das individuelle Potential, auf der Basis umfassender Kenntnis einer Kultur Normalitätserwartungen innerhalb eines sozialen Systems zu erfüllen und sie zur Erreichung eigener Ziele und Bedürfnisse zu nutzen, schlage ich den Begriff der **Kulturkompetenz** vor. Ob es sich um eine Kultur handelt, mit der man aufgewachsen ist, ist dabei unerheblich. Ebenso ist es unerheblich, wie man individuell zu den Konventionen steht, denen man in der Lage ist zu entsprechen. Weiter unten wird der Begriff der Kompetenz genauer erschlossen. Grundsätzlich ist Kulturkompetenz mehr als die mentale Repräsentation von Kultur, also mehr als Wissen - sie ist die Fähigkeit, das Wissen auch umzusetzen.

Dies unterscheidet den Begriff der Kulturkompetenz von dem der **kulturellen Orientierung**. Letztere entsteht dadurch, dass das Individuum bestimmte kulturelle Konventionen für sich als positiv annimmt und andere nicht. Seine Kulturkompetenz erlaubt es ihm, sich auch nach solchen Normen zu richten, die es für sich ablehnt, wenn es sich dazu veranlasst sieht.

Da Orientierung durch Differenzwahrnehmung und Selektion entsteht, sind das Wissen und die Bewertung derjenigen Konventionen, von denen sich die Person distanziert, ebenso wichtig für die kulturelle Orientierung wie die angenommenen.

Weil die Erarbeitung einer kulturellen Orientierung von Geburt an in so vielfältiger und ubiquitärer Weise Denken und Handeln beeinflusst, ist es nicht verwunderlich, dass einzelne Modelle oft auch dann bemerkenswert stabil bleiben, wenn man sich später überwiegend in anderen Kulturen bewegt und in ihnen umfassende Kompetenz erwirbt. Das sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass kulturelles Lernen und eine entsprechende Veränderung in den psychischen Strukturen beständig weiter stattfinden.

2.3.2 Kulturelle Orientierung und Identität

Von frühester Kindheit an also beeinflussen kulturelle Konventionen unser Denken, unser Handeln und unsere ganze Perspektive auf die Welt, indem wir eine kulturelle Orientierung erwerben. Kiesel und Volz schreiben über „kulturelle und subkulturelle Vorräte“ (die sie Ethos nennen):

Wer sich in seinem eigenen Handeln orientieren will, wer andere in ihrem Handeln beraten will, wer das Handeln anderer kommentieren oder kritisieren will, billigen oder missbilligen will, wird nun aber stets feststellen, dass menschliches Handeln immer schon orientiert ist.³⁴⁵

Wie diese kulturelle Orientierung in der Psyche genau aussieht, das ist mindestens ebenso schwer zu erfassen und zu beschreiben, wie die mentale Repräsentation jeglicher sprachlicher Zeichen und anderer Begriffe, die wir uns auf der Grundlage von Wahrnehmungen machen. Von einer ausführlichen Diskussion der Ansätze aus der kognitiven Psychologie und der Psycholinguistik muss an dieser Stelle abgesehen werden, da sie von der Fragestellung der Arbeit zu weit abweichen.

Einiges darf man aber wohl als gesichert annehmen. Der Mensch betrachtet die Welt um sich immer im Hinblick auf seine gegenwärtigen Bedürfnisse und Ziele. Der amerikanische Psychologe Donald E. Polkinghorne schreibt in diesem Sinne über unsere Wahrnehmung:

In der Alltagserfahrungen vollziehen [...] [sie] sich [...] im Wesentlichen außerhalb des Bewusstseins [...] Diese kognitiven Prozesse verarbeiten nicht einfach passiv empfangene Informationen; vielmehr sind sie auf solche Aspekte der Welt gerichtet, welche für die Bedürfnisse und Begehren der jeweiligen Person von Interesse sind und daher im Zentrum ihrer Aufmerksamkeit stehen.³⁴⁶

Diesem Begehren entsprechend weist die Person ihren Wahrnehmungen Wert zu und ordnet sie für sich ein. Sie übernimmt also nicht unbedingt die Strukturen der Diskurse und Diskursformationen und die dort wahrgenommenen Werte einzelner kultureller Konventionen, sondern bildet ganz eigene Bewertungen und psychische Strukturen aus.

³⁴⁵ Kiesel/Volz 2008, 71

³⁴⁶ Polkinghorne, Donald E. „Narrative Psychologie und Geschichtsbewusstsein – Beziehungen und Perspektiven“ in: Straub, Jürgen (Hrsg.). *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein – Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte Identität 1*. Frankfurt am Main, 1998. S.17f.

Der Mensch stellt aus seinem Interesse, als Einzelwesen zu überleben, jedoch grundsätzlich dieselben Fragen wie die Gruppen, zu denen er gehört, weshalb Kultur die Kraft hat, Kohärenz herzustellen bzw. individuelles Verhalten aufeinander abzustimmen: Was ist wichtig in der Welt und wie soll es gedeutet und bewertet werden? Wie soll man sich verhalten und wozu soll man das tun? Gibt es Hintergründe, die ein Gesamtbild vermitteln und umfassende Erklärungen bieten?

Die darauf antwortenden Konventionen können sich dem Menschen je nach Art der Konvention, nach Alter, nach Vergleichs- und Ausweichmöglichkeit, nach individuellem sozialem Status und nach individueller Bedürfnislage auf verschiedene Art präsentieren:

- als Umweltgegebenheit und damit als Selbstverständlichkeit (z. B. sprachlich vermittelte Kategorien und kausale Beziehungen)
- als gesellschaftliche Anforderung bzw. Imperativ (z. B. Normen wie auch Anforderungen an vorhandenes Wissen, eigene Affektkontrolle, eigene Konfliktlösungsstrategien, Rituale)
- als Angebot bzw. Bereicherung für die Selbstentfaltung (z. B. religiöse Werte, Kleidungsnormen bestimmter Gruppen)

Als solche werden sie vom Subjekt wahrgenommen, ggf. gedeutet und mit bereits bestehendem Wissen bzw. Vorstellungen über die Welt bzw. über Konventionen verglichen. Die bestehenden Strukturen werden entsprechend erweitert oder es werden neue Vorstellungen gebildet, die für die sinnstiftenden und problemlösenden, zusammenhängenden psychischen Prozesse dann eine bestimmte Rolle spielen und eine entsprechende Bedeutung zugewiesen bekommen. Man darf sicherlich davon ausgehen, dass es auch hier periphere und zentrale Vorstellungen gibt, und da der Mensch sich beständig mit seiner Umwelt auseinandersetzt, sind auch seine Vorstellungen, ihre Bedeutsamkeit und ihre Beziehungen einem ständigen Veränderungsprozess unterworfen, doch bilden zugleich durch wiederholte Erfahrungen feste Strukturen und Überzeugungen aus. Solche Wahrnehmungs-, Deutungs- und Verarbeitungsprozesse finden keineswegs nur in kommunikativen Situationen statt, in denen z. B. kulturelles Lernen durch Instruktion initiiert wird, sondern auch durch bloße Beobachtung und durch nachträgliche Reflexion.

Neben großen Parallelen zu kommunikativen Strukturen unterscheidet sich das Bewusstsein aber von ihnen nicht nur dadurch, dass ihm das Gedächtnis gegeben ist. Sondern es gibt in der Psyche zwei weitere bedeutende Faktoren, die Kultur an sich als Teil der Kommunikation nicht enthält.

Einer davon sind Emotionen. Immer wieder wird eine Vernachlässigung der affektiven Dimension in der Wissenschaft beklagt, wie von Straub über die interkulturelle Forschung in einem Festvortrag in Hannover im Juni 2011 oder von Waldenfels, der daran erinnert, wie eindringlich bereits Nietzsche auf den intensiven Zusammenhang von Schmerz und Gedächtnis, Erlittenem und Erinnerungtem hinwies.³⁴⁷ Normen, Ideale, Werte werden im Individuum stark emotional belegt und erlangen so absolute (!) Gültigkeit. Der valorative Charakter von Kultur manifestiert sich in erster Linie über die Emotion und übt auf diese Weise oft eine starke und unmittelbare Wirkung auf das Individuum bzw. die Kognition aus. Die Emotionen haben z. B. Einfluss auf Selektion, Gewichtung und Fokussierung bestimmter Elemente, sie können Motivation und Handeln massiv beeinflussen, können Verknüpfungen bzw. Assoziationen herstellen und sind aus Bedeutungen jeglicher Art nicht wegzudenken. Es sind die Emotionen, die kultureller Orientierung einen so starken Aufforderungscharakter verleihen. Daher ist die Bezeichnung „soziale Kraft“ der britischen Sprachwissenschaftler Adrian Holliday, Martin Hyde und John Kullman sehr überzeugend, die von der “[...] complexity of culture as a fluid creative social force which binds different groupings and aspects of behaviour in different ways”³⁴⁸ sprechen.

Sofern diese unbewussten Prozesse stark kulturell beeinflusst sind, spricht man im Allgemeinen von **kultureller Prägung**. Wenn der kulturelle Anteil sehr bewusst bzw. eher inhaltlich-kognitiv repräsentiert ist, sprechen wir meist von **kulturellen Kenntnissen**, d. h. Faktenwissen über die Kultur, oder von **kulturellen Fähigkeiten**, wenn es das abrufbare ‚know-how‘ oder savoir faire um Schemata ist. Letztlich bezeichnen diese Unterscheidungen jedoch nur die groben psychischen Entsprechungen zu den unterschiedlichen kulturellen Funktionen der Attribution (‚Prägung‘), Normierung (‚Fähigkeiten‘) und Legitimation (‚Wissen‘) und sind nicht immer ganz wörtlich zu verstehen, denn es liegt ja niemals wirklich passive Prägung vor und Bedeutungen bzw. ihre Kenntnis sind nicht bereits Fähigkeiten.

Trotz der Komplexität versuchen einige Autoren, die Repräsentation der Kultur in der Psyche treffender zu kategorisieren. Dabei geht es nicht ausschließlich um diejenigen Vorstellungen, die die kulturelle Orientierung des Individuums ausmachen. Das bedeutet, es geht nicht nur um die mentale Repräsentation derjenigen kulturellen Konventionen, die das Individuum für sich

³⁴⁷ vgl. Waldenfels, Bernhard. *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt am Main, 2006. S. 53

³⁴⁸ Holliday, Adrian/ Martin Hyde/ John Kullman. *Intercultural Communication – An advanced resource book for students*. New York, 2010. S. 2

angenommen bzw. sich angeeignet hat, sondern um verfügbares kulturelles Wissen im Allgemeinen, um die Grundlage der Kulturkompetenz also.

Der US-amerikanische Psycholinguist James Paul Gee³⁴⁹ unterscheidet zwischen verschiedenen kulturellen Modellen und sozialen Routinen im Individuum. „Espoused models“ nennt er solche, die wir bewusst angenommen haben und vertreten (er geht nicht näher auf ihren Inhalt ein). „Evaluative models“ sind solche, die wir bewusst oder unbewusst benutzen, um uns und andere zu bewerten und einzuschätzen (ob sie zugleich auch ‚espoused‘ sein können, bleibt offen) und „Models-in-(inter)action“ leiten bewusst oder unbewusst unsere Aktionen und Interaktionen in der Welt an.

Die britischen Kommunikationswissenschaftler und Psychologen Hargie, Saunders und Dickson³⁵⁰ würden ihrerseits die Modelle aus Schemata ableiten. Schemata definieren sie als die Art, wie Informationen gesammelt, gespeichert, in einem Rahmen organisiert und benutzt werden, um aktuelle Erfahrungen zu interpretieren. Die genannten Autoren unterscheiden Selbst-Schemata, Ereignis-Schemata, Rollen-Schemata, Ursachen-Schemata und Personen-Schemata. Der Begriff des Schemas aber wurde in dieser Arbeit schon in der Kommunikation selbst verortet. Ein Schema wäre demnach die dem erfahrenen Ereignis, der Rolle oder der komplexen Ursache zugrundeliegende Norm bzw. Konvention selbst. Indem der Mensch sie deutend erschließt, bildet er sie lediglich mental ab – er organisiert hier also nicht frei, sondern nach einem Vorbild.

Obwohl Gees Begriffe Fragen offen lassen, korrespondieren sie mit den bisher in dieser Arbeit identifizierten Funktionen und Bereichen von Kultur und bieten sich daher an als Anregung für eine Kategorisierung der einzelnen Vorstellungen, die sich zu einer kulturellen Orientierung verbinden. ‚Modell‘ erscheint ein geeigneter Begriff zu sein, um auszudrücken, dass das psychische System hier Umwelt auf seine Weise aktiv wahrnimmt, abbildet und rekonstruiert, jedoch ständig wieder überprüft und überarbeitet, da es als Abbild der Umwelt intendiert ist.

So seien **Deutungsmodelle** mentale Repräsentationen kultureller Bedeutungskonventionen. **Wertemodelle** seien unsere Vorstellungen von Werten und **Ereignismodelle** oder Handlungsmodelle mögen sich auf Schemata beziehen. Sie begrifflich bezeichnen zu können ist wichtig, um sie von den eigentlichen Attributionen, Normen und Werten, deren Vorstellung sie

³⁴⁹ Gee, James Paul. *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London, 1999. S. 49 ff.

³⁵⁰ Hargie, Owen/ Christine Saunders/ David Dickson. *Social Skills in Interpersonal Communication*.

London, 1994. S. 21

sind, klar abgrenzen zu können und so zu vermeiden, dass Kultur als psychisches Phänomen betrachtet wird.

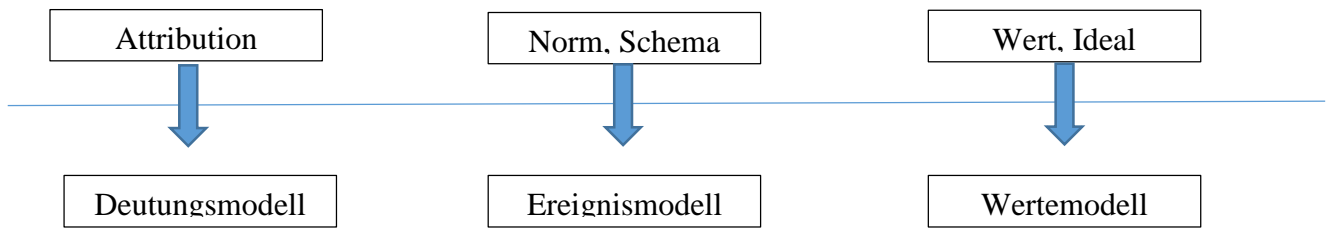


Abbildung 18 kulturelle Konventionen – kulturelle Modelle

Ereignismodelle helfen bei der Identifikation eines Geschehens als Verhaltensroutine und der Deutung individueller Abweichungen. Für das eigene Handeln beantworten sie die Frage danach, was in einer bestimmten Situation zu tun ist und wie es zu tun ist (z. B. Begrüßen oder eine Bitte ablehnen). Sie sind pragmatisch, also handlungs- bzw. situationsbezogen. Es geht bei ihnen um ‚know-how‘, das oft unbewusst bleibt, solange es nicht mit abweichendem Verhalten konfrontiert ist. Viele Ansätze identifizieren vor allem diese Modelle als ‚Kultur‘, indem sie von erlernten ‚Verhaltenscodes‘ sprechen oder von unbewusstem Know-how (vgl. Straub 2007). Doch wie schon Geertz feststellte, erschöpft sich Kultur eben nicht nur darin, Handlungsanweisungen zu geben und Normalität zu definieren.

Deutungsmodelle legen den Schwerpunkt auf die Zuweisung einer kulturellen Bedeutung zu einer Beobachtung (einem Zeichenträger) oder helfen bei der Entscheidung, wie eine bestimmte Bedeutung ausgedrückt werden soll. Es geht darum, auf welche Arten eine bestimmte Bedeutung üblicherweise ausgedrückt wird – und auf welche nicht. Sie beziehen sich z. B. auf die Bedeutung von Kulturobjekten. Während es bei der Begrüßung also eher um den genauen Ablauf - also um die Perzeptas, die Zeichenebene an sich - geht und die Deutung eigentlich problemlos ist, ist die Verknüpfung hier nicht evident. Deutungsmodelle enthalten – wie Ereignismodelle - auch das Wissen um die enthaltene diskursive Bewertung, dieses Wissen ist jedoch nicht zu verwechseln mit Wertemodellen. Das Wissen darum, was man in Deutschland als fast food bezeichnet, enthält auch ein Wissen um den geringen Status dieses Essens. Der Wert der gesunden Ernährung – Ursache dieses Status‘ – ist ein eigenes, anderes Modell, das aber mit diesem eng verknüpft ist.

Die Wertemodelle, die die Kriterien für die Kategorisierung und Wertung der Deutungen festlegen, sind am allgemeinsten und am ehesten bewusst. Die Vorstellung der in einer

Diskursformation wirksamen Werte ist relativ trägerunabhängig. Sie für sich anzunehmen bedeutet fast automatisch, dass sie ihre regulierende Kraft auf Bewusstseinsprozesse in ähnlicher Weise ausüben wie auf das soziale System – auf der mentalen Repräsentation basiert ja letztlich ihre Kraft in der Kommunikation. Das bedeutet, sie wirken als recht stabile und vielfältig verknüpfte Schlüsselaxiome, und zwar sicherlich auch über Emotionen. Bei negativer Haltung bleibt es wohl bei dem Wissen, das Modell bleibt rudimentär (die Vorstellung wird zur internen Umwelt) und es wird wenig verknüpft.

An dieser Stelle zeigt sich, dass das angenommene Modell – die bloße Vorstellung also von Kultur – nicht als solches stehen bleibt und als ‚Kultur einer Person‘ isolierbar ist von seiner Individualität, sondern sofort entsprechend der Bedürfnisse und Ziele des Individuums bewertet und eingeordnet wird, so dass es am Ende integrierter Bestandteil des psychischen Systems ist. Und mehr noch: Kulturelle Konventionen werden zwar deutend erschlossen und es entsteht jeweils ein mentales Modell von ihnen. Sie können darüber hinaus aber durch Assoziation in mehrere andere Begriffe eingehen, die anders abgegrenzt sein können und deren inhaltliche Schwerpunkte ganz anders gelagert sein können als im Diskurs. Das Wirken kultureller Modelle in der Psyche also ist vielfältig und nicht vollständig vorhersehbar.

Das heißt jedoch nicht, dass sich die Modelle gleichsam in der Persönlichkeit ‚auflösen‘, ganz im Gegenteil. Nicht nur bleibt das Modell als solches bestehen und wird durch neue Erfahrungen aktiviert und angepasst. Sondern neben dem Gedächtnis und der Emotion zeichnet es die menschliche Psyche drittens aus, dass sie sich selbst fortwährend beobachtet und eigene psychische Prozesse zu verstehen versucht. Dies ist nötig, weil so vieles unbewusst geschieht. Wir können uns selbst ebenso wenig vollständig verstehen oder gar kontrollieren wie die Umwelt. So beobachten wir auch die eigene kulturelle Orientierung und Kompetenz, d. h. welche Werte wir für uns annehmen, welche nicht und welche Erwartungen wir erfüllen können bzw. wollen und welche nicht.

Die Summe der Vorstellungen, die eine Person sich von ihrer eigenen Beziehung zu Kultur(en) und damit von ihrer eigenen kulturellen Orientierung macht, sowie deren semantische Verbundenheit lassen sich gemeinsam als ihre **kulturelle Identität** bezeichnen.

Hans-Peter Frey betont, dass Identität aus situativer Erfahrung entsteht, welche übersituativ verarbeitet und generalisiert wird³⁵¹, dass sie ein Zusammenspiel aus Identifizierung und Abgrenzung ist und damit auf Unterscheidung beruht. Da zu situativen Erfahrungen auch Interaktion mit anderen Menschen gehört, kann einer Person auch von anderen eine kulturelle Identität zugeschrieben werden, die sie ursprünglich selbst nicht empfindet, dann aber über die Kommunikation übernimmt. Die Vorstellungen über die eigene kulturelle Orientierung basieren also neben der Selbstbeobachtung auch auf dem wahrgenommenen Fremdbild, das Subjekt beobachtet auch, welche Kompetenzen, Werte und welche kulturelle Zugehörigkeit ihm von außen zugeschrieben werden. Daran ist erkennbar, dass die Identität mit der Orientierung nicht unbedingt übereinstimmen muss, sondern falsche oder verzerrte Vorstellungen enthalten kann. Die kulturelle Identität ist also auch nicht Bestandteil der kulturellen Orientierung, sondern sie ist der Begriff, den wir uns von letzterer bilden. Sie ist jedoch Bestandteil der Identität eines Menschen als ganzer. ‚Identität‘ nämlich bezeichnet eine erlebte Einheit, sie ist nicht wirklich in verschiedene Teile aufspaltbar, sondern man kann lediglich Aspekte identifizieren. Wer sich selbst Identität zuschreibt, empfindet sich als kohärente Persönlichkeit mit einem Mittelpunkt in sich selbst.

Identität als Ganze ist das (ggf. vom Fremdbild beeinflusste) Selbstbild der Person bezüglich ihrer Abgrenzung von anderen. Diese Abgrenzung geschieht auf dreierlei Art oder in dreierlei Richtung:

- hinsichtlich individueller Eigenschaften, Ziele und Interessen, die sie auch innerhalb der eigenen Gruppe von anderen unterscheiden (**persönliche Identität**),
- hinsichtlich der Gruppenzugehörigkeiten und der eigenen Stellungen in gruppeninternen Hierarchien (**soziale Identität**)
- hinsichtlich der eigenen kulturellen Orientierung (**kulturelle Identität**).

Die soziale Identität bezieht sich direkt auf die Gruppe von Menschen, denen wir uns zugehörig fühlen. Die kulturelle Identität hingegen beschreibt, welche kulturellen Merkmale wir als eigene empfinden, sie bezieht sich damit nicht auf Gruppen, sondern auf die Elemente, die wir persönlich aus den Merkmalen verschiedener Kulturen internalisiert haben und die für uns auch dann noch allgemeine Gültigkeit besitzen, wenn es die entsprechenden Gruppen nicht mehr geben sollte oder wir uns außerhalb ihrer Diskurse bewegen.

³⁵¹ Hans-Peter Frey (Hrsg.). *Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung*. Stuttgart, 1987. S. 21

Nur als subjektive Konstruktionen der Person selbst sind diese drei Dimensionen der Identität klar voneinander zu unterscheiden und ist diese Aufteilung überhaupt gerechtfertigt. Die psychischen Prozesse und Begriffe selbst nämlich sind natürlich nicht aufspaltbar in individuelle, soziale und kulturelle. Alles, was Bestandteil der Psyche ist, indem es in ihr ‚operiert‘, also Einfluss nimmt auf andere Prozesse und damit vernetzt ist, was demzufolge als ‚Selbst‘ empfunden wird, ist gleichermaßen Teil des Systems und objektiv nicht voneinander trennbar.

Das Gewicht und das Verhältnis zwischen persönlicher, sozialer und kultureller Identität kann sich verschieben. Und zwar tritt immer diejenige in den Vordergrund, die in der jeweiligen Situation der Abgrenzung des Selbst am besten dient. Innerhalb der eigenen Gruppe wird das meist eher die persönliche Identität sein, während bei Auslandsaufenthalten die soziale und kulturelle Identität an Bedeutung gewinnen. Fälschlich können die jeweils in den Hintergrund tretenden Aspekte als abhängige Bestandteile des dritten betrachtet werden.

Laut Erikson kann der Mensch Identität nicht vor der Adoleszenz erwerben, in der sie die Summe vorheriger vorbereitender Prozesse bildet. Dann aber wird auf der Basis dieses Begriffs ein anderes, bewussteres Handeln durch zusätzliche Abgrenzung ermöglicht. Im Laufe des Lebens differenziert sich sie sich deutlich aus, so dass Menschen zunehmend in der Lage sind, ihr Handeln bewusst den Anforderungen der Situation anzupassen (bis hin zu manipulativem Verhalten).

Sprechen wir nun also von einem Bedeutungsnetz, -gewebe, von Mustern oder ähnlichem, das die Psyche ausbildet, so kann dies als Produkt der psychischen Prozesse nicht ausschließlich kulturelle Modelle enthalten, sondern diese werden immer sehr individuell selektiert, repräsentiert, emotional bewertet und eingebunden sowie mit individuellen Erfahrungen verknüpft sein. Der kulturelle Einfluss besteht zwar auf allen Ebenen – Wahrnehmung, Kognition, Haltungen, affektive Ebene, Handlung - aber Menschen- und Weltbild sowie Haltungen und Sinnempfinden sind dennoch immer individuell unterschiedlich.

Eben deshalb auch übt das soziale System als Umwelt des Einzelnen teilweise sozialen Druck aus, damit sich nämlich die individuellen Handlungen im Rahmen des kollektiven Interesses bewegen.

2.3.3 Funktion

Obwohl kulturelle Modelle auf mehreren Ebenen und auf vielfältige Weise Einfluss auf psychische Strukturen nehmen, lassen sich Aussagen über übliche Funktionen der kulturellen Modelle für das Individuum machen, da sie der Beantwortung existentieller Fragen und der Erreichung allgemein menschlicher Ziele insbesondere im sozialen Bereich auf bestimmte Weisen besonders dienen.

In den bisherigen Ausführungen dieser Arbeit wurde bezüglich der Funktion von Kultur vor allem betont, dass aufgrund der kulturellen Orientierung das alltägliche Verhalten des Menschen beeinflusst und somit für andere ‚Kulturzugehörige‘ vorhersagbarer wird, und zwar in einer Weise, die der gesamten Gruppe förderlich ist. Es ging vor allem darum, dass Wahrnehmung und Verhalten der Einzelnen aufeinander abgestimmt werden.

Es wurde aber auch bereits erwähnt, dass Kultur nicht nur für die Gruppe, sondern auch für den Einzelnen wichtige Orientierung bietet. Kultur, so hieß es bei Berger und Luckmann, erfülle ein Bedürfnis des Menschen, indem sie das eigene Dasein objektiviere, d.h. eigenes Handeln und Wahrnehmen ‚wirklicher‘ mache. Die sozialen Institutionen mit ihrer Strukturierung für den Lebensablauf lasse sie sinnvoll erscheinen. Der Mensch, so hieß es bei Wittgenstein, wolle Regeln und Ordnung, um Sinn zu konstruieren. Auch Sicherheit und Entlastung waren immer wieder wichtige Stichworte. Die Funktionen, die die Kultur für den Einzelnen erfüllt, drehen sich also um Orientierung und Sicherheit durch allgemein gültige Strukturen und Regeln. Dabei wird aber immer wieder einerseits auf Emotionen, Haltungen, Wahrnehmung und Denken Bezug genommen, andererseits auf soziale Stellung, Machtkämpfe usw. – Kultur also scheint Einfluss zu nehmen auf den Umgang des Menschen mit sich selbst ebenso wie mit der Welt.

Aufgrund dieses weiten ‚Leistungspotentials‘ wird Kultur bzw. Kulturkompetenz auch als Ressource für das Individuum betrachtet. Holliday, Hyde und Kullman sprechen ausführlich von ‚cultural resources‘, unter denen sie ‚aspects of culture which exist in our society which we can draw on at different times and for different reasons‘³⁵² verstehen. Sie führen aus, dass in bestimmten Situationen immer nur bestimmte kulturelle Ressourcen relevant sind, dass die Auswahl der Aspekte und die Entscheidung, sie überhaupt zu nutzen, individuell unterschiedlich

³⁵² Holliday, Adrian/ Martin Hyde/ John Kullman. *Intercultural Communication – An advanced resource book for students*. New York, 2010. S. 14

ist. Holliday et al. sehen Kultur also als etwas, mit dem man wie mit einem Werkzeug umgeht. Übernimmt man diese Sichtweise in einem sehr weiten Sinne, der auch unbewusste Bewusstseinsprozesse umfasst, so ist die Frage, unter welchen Umständen der Mensch dieses Werkzeug zur Hand nimmt und für welche Zwecke es sich eignet.

Mithilfe der oben erarbeiteten Kategorien konventioneller Bedeutungen soll im Folgenden die Vielzahl an Funktionen systematischer dargestellt und genauer erläutert werden.

2.3.3.1 Deutungsmodelle

Zunächst einmal machen konventionelle Attributionen von Bedeutung zu Umweltphänomenen und Verhaltensweisen, von denen sich das Subjekt Deutungsmodelle bildet, die Umwelt aus seiner Sicht berechenbarer und damit auch kontrollierbarer.³⁵³ Denn es kann sich erfolgreicher mit anderen verständigen und hat eine Orientierung hinsichtlich der Deutung auch der unbelebten Umwelt.

Immer wieder wird in diesem Zusammenhang von gemeinsamer Wirklichkeit bzw. einem gemeinsamen Horizont oder einer gemeinsame Perspektive gesprochen, die geschaffen werden, und die Berger und Luckmann folgendermaßen beschreiben:

Für die Alltagswelt des Normalverbrauchers bin ich mit gewissen Normalrationen an Wissen ausgerüstet. Zudem weiß ich, dass andere mindestens partiell auch wissen, was ich weiß. Sie umgekehrt wissen wiederum, dass ich das weiß. [...]

Berger und Luckmann fahren fort:

Zum allgemeinen Wissensvorrat über die Gesellschaft gehört, dass ich über meine Situation und ihre Grenzen Bescheid weiß [...] Der gesellschaftliche Wissensvorrat ermöglicht somit die Ortsbestimmung des Individuums in der Gesellschaft und seine entsprechende Behandlung.³⁵⁴

Dies sind zwar bereits individuelle Schlussfolgerungen, die die Person selbstständig aus der Beobachtung der Attributionen bzw. auch ihrer Produkte in Form von Institutionen zieht, sie sind also nicht kulturelle Konventionen. Durch die kulturellen Konventionen jedoch ist sichergestellt, dass andere Personen ähnliche Schlussfolgerungen ziehen und danach handeln, so dass die eigene

³⁵³ Diese und folgende Aussagen zur Attributionstheorie stammen aus: Frey, Dieter/ Eva Jonas. „Die Theorie der kognizierten Kontrolle.“ In: Frey, Dieter/ Martin Irle (Hrsg.). *Theorien der Sozialpsychologie* Band I-III. 2.

Auflage. Bern, 2002. S. 13- 50

³⁵⁴ Berger/ Luckmann 2012, 43

Einschätzung bzw. ‚Ortsbestimmung‘ auch tatsächlich zutrifft. Dass dies funktioniert – dass die eigenen Deutungen mit denen anderer übereinstimmen und damit ‚wahr‘ werden – ist ein Aspekt dessen, was als gemeinsame ‚Wirklichkeit‘ wahrgenommen wird. In der Tat wird sie von Kultur geschaffen bzw. ist eine Folge oder ein Produkt von ihr und ist nicht mit Kultur gleichzusetzen.

Auch zu uns selbst können wir uns nur über die Herstellung einer intersubjektiven Wirklichkeit wirksam verhalten. Die Erziehungswissenschaftler Ricken und Balzer³⁵⁵ leiten dies aus der Differenz des beobachtenden Subjekts mit sich selbst und aus einer schlüssigen Unterscheidung zwischen Anderem und Fremdem her. Ihnen zufolge ist ‚der Andere‘ ein Begriff, der Intersubjektivität bezeichnet. Er steht nach dieser Vorstellung immer für ein anderes Subjekt.

Ricken und Balzer erläutern ihre Auffassung sehr eindrücklich und aufschlussreich z. B. mit „dass das Selbst in seinem Für-sich-Sein an den Anderen gebunden und vom Für-andere-Sein her verstanden wird“³⁵⁶ oder durch Zitate von Feuerbach wie „dass das Ich nichts ist ohne die Beziehung auf ein konkretes Wesen außer mir“ oder von Buber, dass „der Mensch am Du zum Ich“ werde. Das Selbst (als Gegenteil zum Anderen) könne sich nur über den Anderen erkennen, niemals unmittelbar, und verwirkliche sich erst in der Verantwortung für den Anderen. Zwar geht diese Art der Beziehung – sich in der Verantwortung für den anderen zu verwirklichen – über den kulturell geschaffenen Rahmen weit hinaus. Der soziale Aspekt des menschlichen Denkens und Lebens aber – das Bild vom Menschen als Träger nicht nur des psychischen, sondern auch des sozialen Systems und als Instanz der Verknüpfung beider - wird hier plastisch und verständlich. Das Abstimmen, Teilen, die Äquilibration wird letztlich selbst zum Sinn.

Und selbst ohne persönliche Bekanntschaft kann Kultur diese Sinnhaftigkeit in gewissem Umfang herstellen, da man sich darüber einerseits in etwas Größeres einbringt, sich darin ‚verwirklicht‘, so dass Eigenes Gültigkeit, Legitimität und Stabilität bekommt, und man sich andererseits im Größeren auch selbst erkennt. Hier hat man Anteil an der Geschichte einer Gruppe, deren Teil man ist und deren Zukunft man mitgestaltet. Dirk Baecker formuliert aus soziologischer bzw. systemtheoretischer Sicht, dass die Kommunikation das Eigene dafür immer auf mögliche weitere Anschlüsse hin beobachtet³⁵⁷. Das Selbst wird objektiviert. Darum ist auch

³⁵⁵ Ricken, Norbert/ Nicole Balzer. „Differenz: Verschiedenheit – Andersheit – Fremdheit.“ in: Straub, Jürgen/ Arne Weidemann/ Doris Weidemann (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, 2007. S. 56-68

³⁵⁶ Ricken/ Balzer 2007, 62.

³⁵⁷ Baecker 2005, 146

Wirksamkeit etwas, das wir immer anstreben: Wir möchten unser Bild von uns selbst als ‚echt‘, als wirklich erleben.

Die kompetente Teilhabe an einem Diskurs kann erlebte intersubjektive Wirklichkeit nicht allein sinnhaft und erfüllend erscheinen lassen, was man daran erkennt, dass hohe kommunikative Aktivität im Internet einen einsamen Menschen nicht wirklich zufrieden stellen kann. Die Interaktion mit ‚dem Anderen‘ in einer persönlichen Beziehung ist viel mehr als die Produktion gemeinsamer Konventionen. Die Kultur ist nicht mehr als eine wichtige Grundlage. Sie kann jedoch eine ganze Weile tragen und als Brücke zu weiterführender Beziehung fungieren, man stelle sich z. B. vor, dass eine ältere Dame regelmäßig an einer Volkstanzgruppe teilnimmt, sich dadurch anderen, andernfalls verlorenen Zeiten verbunden fühlt und zugleich Kontakt zu Menschen bekommt, mit denen sie viele (Diskurs-)Erfahrungen teilt und wahrscheinlich vieles gemeinsam hat.

Über diese allgemeine und eher unbewusste Wirkung der Kultur hinaus hat das Individuum verschiedene Möglichkeiten, das Werkzeug der kulturellen Attribution als Bewältigungsstrategie einzusetzen, also um Kontrolle oder ein positives Selbstbild aufrecht zu erhalten. Beispielsweise kann es zur Einschätzung einer komplexen Situation neben individuellen Deutungen auch verschiedene kulturelle Modelle in den Vordergrund stellen, je nachdem, welches die für das Selbstbild oder für die eigenen Absichten (wie das Gegenüber persönlich zu diskreditieren oder besonders wertzuschätzen) vorteilhaftesten Schlussfolgerungen anbietet.

Bewältigungsstrategien nämlich basieren auf der Voraussetzung, „dass Ereignisse keine Bedeutung ‚an sich‘ haben, sondern durch individuelle Bewertungen positiv oder negativ werden.“³⁵⁸ Insgesamt tendieren wir dazu, die Wirklichkeit selektiv so wahrzunehmen oder zu deuten, dass eine positive und/ oder konstruktive Sichtweise ermöglicht wird. Wir üben damit sekundäre Kontrolle aus (primäre Kontrolle wäre es, handelnd einzugreifen). Indem man zum Beispiel Bereichen, in denen man gescheitert ist, geringere Bedeutung zuweist als solchen, in denen man erfolgreich war, oder indem man die Ursache für Erfolge eher intrinsisch sieht und für Misserfolge eher extrinsisch. Kulturelle Deutungsmodelle inklusive ihrer Wertungen spielen hier zum Beispiel bei Vergleichen mit anderen Gruppen oder bei der Wahrnehmung einer Hierarchie innerhalb der eigenen Gruppe eine Rolle. Bei der eigenen Ortsbestimmung innerhalb

³⁵⁸ Wentura, Dirk/ Werner Greve/ Thomas Klauer. „Theorien der Bewältigung“. In: Frey, Dieter; Martin Irle (Hrsg.). *Theorien der Sozialpsychologie* Band I-III. 2. Auflage. Bern, 2002. S.101

der sozialen Hierarchie gibt es durch die individuelle Deutung und damit Variation der Deutungsmodelle einen gewissen Spielraum. Ein Schüler kann den eigenen Status innerhalb seiner Klasse als hoch einschätzen, weil er das angesagteste Handy hat und glaubt, dass sozialer Status maßgeblich auf dem Besitz eines solchen Handys beruht, während ein anderer derselben Klasse andere Statussymbole in den Mittelpunkt stellt.

Zum vorteilhaften Vergleich mit anderen Gruppen bieten verschiedene Subkulturen einer Gesellschaft selbst erhöhende Deutungskonventionen, auf deren Gültigkeit man sich ggf. berufen kann. Zu beachten sind dabei neben einfachen Stereotypen auch komplexere bzw. subtilere Attributionsfehler. Frey und Jonas führen beispielsweise aus³⁵⁹, dass ganze Gruppen von Menschen automatisch als minderwertig betrachtet werden, wenn den Gruppenmitgliedern Leid zugefügt wird.

Kultur bietet jedoch nicht nur Strategien und Lösungen, sondern durch ihre Selektion bestimmter Angebote schränkt sie das weite Spektrum möglicher Wirklichkeitskonstruktion auch ein, was für den Einzelnen nicht unbedingt von Vorteil sein muss, sondern den Blick auf mögliche Lösungen oder Ursachen sogar verstellen kann. Die kulturelle Attribution bestimmter individueller Situationen (z. B. Einsamkeit bei wenig Sozialkontakt), Verhaltensweisen (z. B. dass Mit-sich-selbst-Reden unnormale sei) oder Denkweisen (z. B. ‚Glas-ist-halb-leer‘-Einstellung) kann bestimmte Strategien ausschließen oder negative Selbstdeutungen nahelegen.

2.3.3.2 Ereignismodelle

Zunächst einmal gibt es rein praktische Gründe, nach kulturellen Schemata bzw. auf der Basis kultureller Ereignismodelle zu handeln: Innerhalb der entsprechenden Diskursformation ist es schlicht der Weg des geringsten Widerstands. Nur wenn wir uns kulturkompetent und damit in gewissem Maße angepasst verhalten, haben wir in der Regel Zugang zu den Diskursen und haben die Freiheit, unsere Ziele zu verfolgen. Gee schreibt:

[...]at any moment we are using language we must say or write the right thing in the right way while playing the right social role and (appearing) to hold the right values, beliefs and attitudes.³⁶⁰

³⁵⁹ vgl. ebd., 20

³⁶⁰ Gee, James Paul. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses, Critical Perspectives on Literacy and Education*. London/ New York, 1999. S. 142

Vor allem in Stresssituationen greifen wir unweigerlich auf konventionelle Verhaltensweisen zurück. Wir verlassen uns dann auf ihre soziale Akzeptanz und Wirksamkeit, weil wir darauf angewiesen sind, Komplexität zu reduzieren und einfache Bilder zu Orientierungszwecken zu verwenden.³⁶¹

Zu den Stresssituationen zählen u. a. Konfliktsituationen. Da sich jeder Konflikt hemmend und störend auf das gemeinsame Handeln auswirkt, haben viele Kulturen mehr oder minder subtile Konfliktvermeidungs- und -bewältigungsstrategien entwickelt.³⁶² Sie anzuwenden bietet einen sicheren Boden, auf dem man wenig angreifbar ist.

Auch bei alltäglichen, unreflektierten Routinehandlungen entlasten wir uns, indem wir uns auf unsere Ereignismodelle verlassen und nach ihnen handeln. So können wir und die Kommunikationspartner unsere Aufmerksamkeit auf situationsspezifischere Faktoren lenken. Berger und Luckmann schreiben: „Vor dem Hintergrund habitualisierten Handelns öffnet sich ein Vordergrund für Einfall und Innovation“³⁶³. Dass Anpassung paradoxerweise die Möglichkeit zu persönlicher Entfaltung eröffnet, liegt also daran, dass das erwartungskonforme Verhalten als ‚Hintergrund‘ auch einen ‚Vordergrund‘ für individuelles, situationsgerechtes Handeln und damit auch für (primäre) Kontrolle und sozialen Statusgewinn öffnet.

Die Autoren weisen auch darauf hin, dass durch die Routinegewissheit nicht nur eine Entlastung stattfindet, sondern dass auch der gemeinsame Horizont ausgebaut wird.

So führen die Ereignismodelle, also das Wissen um Verhaltenskonventionen, die durch die Deutungsmodelle geschaffenen Funktionen der Kontrolle, Bewältigung und Objektivierung weiter, indem das Individuum entsprechend kulturelle Erwartungen aufbaut, nach ihnen handelt oder bedeutungsvoll davon abweicht. Im Grunde entfaltet sich sogar erst durch das kommunikative Handeln die ganze Wirkung der Intersubjektivität, denn durch die Erwartungs- und Handlungssicherheit, die die Objektivierung bietet, führt sie zur Empfindung eines vertrauten und stabilen Handlungsraums. Hier – in der Kommunikation mit anderen - wird die kulturgeschaffene Wirklichkeit erlebbar, die nicht von der eigenen Vorstellung abhängig ist, aber mit ihr korrespondiert. Sich in seiner eigenen Kultur zu ‚bewegen‘ wird daher als entspannend empfunden. In der so erzeugten Vertrautheit des sozialen Raumes, zu dem man sich gehörig fühlt, kann man seine Persönlichkeit entfalten. Hier kann man – im Bewusstsein vorgegebener

³⁶¹ Vgl. Bolten 2007, 59

³⁶² Vgl. ebd., 73

³⁶³ Berger/ Luckmann 2012, 57

Grenzen, Tabus, Register – ohne lange nachzudenken über Themen kommunizieren, die einen (auch aufgrund kultureller Einflüsse) interessieren, in denen man sich (wahrscheinlich auch aufgrund ihrer positiven Besetztheit in der Kultur) Kenntnisse angeeignet hat und die somit das Verbundenheits- oder Selbstwertgefühl noch unterstützen. Der Mensch entwickelt sich in dieser Atmosphäre weiter und nutzt sein kreatives Potential so, dass er sich im Idealfall zunehmend sicher, verwirklicht und geborgen fühlen kann. Wo ein Mensch so empfindet, dort lokalisiert er meist seine ‚**Heimat**‘, das kann auch die Familie sein oder eine Kneipe, in die man gerne geht. Über solche Handlungsräume durch die Zugehörigkeit zu einer Kommunikationsgemeinschaft überhaupt zu verfügen, ist aus den o. g. Gründen natürlich immens wichtig für die persönliche Entwicklung und das Wohlbefinden von Individuen. Es ist nicht verwunderlich, dass für die Menschen diese Räume entsprechend positiv besetzt sind und sie ihre Merkmale oder das sie tragende soziale System verteidigen werden, auch wenn die spezifische Kultur vielleicht mehr Verzicht verlangt als manche andere.

Neben der Integration aber geht es auch hier wieder darum, das kulturelle Wissen als Werkzeug für die eigenen Interessen einzusetzen. Ein hoher sozialer Status trägt viel dazu bei, ohne große Energie und Aufmerksamkeit bindende Erschütterungen ein kreatives, wirksames und damit als sinnvoll empfundenenes Leben führen zu können. Laut Gee ist für die individuelle Positionierung des Einzelnen in seiner Gruppe ein Erfolgsrezept, die Diskurse im eigenen Handeln so einzusetzen, dass das, was wir tun, uns erkennbar werden lässt als Mitglied der Gruppe, zugleich aber eine individuelle Variante davon darstellt.³⁶⁴ In manchen Fällen kann es dafür sogar kulturell geboten sein kann, die Konventionen gerade *nicht* anzuwenden. Wer beispielsweise zu einer trauernden Person ein enges freundschaftliches Verhältnis hat, der sollte es nicht bei den kulturellen Konventionen wie bestimmten Floskeln zur Beileidsbekundung belassen, sondern sollte individuelle Worte finden, andernfalls könnte die Freundschaft leiden.

Es geht auch gar nicht immer darum, sich als Individuum aus der Masse hervorzuheben. Sondern wie bereits bezüglich der Deutungsmodelle erläutert, dienen auch die Ereignis- und die Wertemodelle der Legitimation – und zwar nicht mehr nur der Umstände oder anderer Gegebenheiten, sondern der eigener Handlungen. Wenn jemand eine weinende Frau auf einer Bank sitzen sieht und ihr keine Hilfe anbietet, dann kann er dies vor sich und anderen damit

³⁶⁴ Gee 1999, 145

rechtfertigen, dass er ihre Intimsphäre wahren wollte, nicht aufdringlich sein wollte. Er würde damit vermeiden, seine Unsicherheit und die unlöbliche Tatsache zuzugeben, dass es ihm wichtiger war, pünktlich an sein eigenes Ziel zu gelangen, oder dass er Angst hatte, die Frau würde ihn vielleicht in eine Angelegenheit hineinziehen, mit der er gar nichts zu tun haben wollte. Bietet der Mann aber Hilfe an, so kann er ebenfalls aus verschiedenen Attributionen, Normen und Werten wählen und wird aus seiner kulturellen Orientierung die Werte oder Normen wählen, die ihn ins beste Licht rücken. Er kann sagen, dass das für ihn als Gentleman selbstverständlich sei, dass er es aus allgemeiner Hilfsbereitschaft getan habe, weil er sich nahenden Kindern den Anblick von Leid ersparen wollte oder weil er das Gesicht der Frau wahren und sie vor den Blicken anderer schützen wollte. Die verschiedenen Werte haben in verschiedenen Kontexten besondere Legitimierungskraft, fördern sein positives Selbstbild und das Bild anderer von ihm in verschiedenen Kulturen also verschieden stark. So kann sich eine ‚Narration‘ über Ereignisse bei gleichbleibender Wirkungsabsicht auch durchaus je nach Kontext ändern. Die kulturellen Deutungen ersparen ihm nebenbei noch zuzugeben, dass er die Frau auch sehr hübsch fand und sie gerne näher kennen lernen wollte, so dass diese gute Gelegenheit ihn eher freute als dass er Mitleid empfand. Man sieht also wie bereits im Fall allgemein geteilter Stereotypen, dass kulturelle Deutungen neben der Legitimation auch der Vereinfachung und der Vermeidung dienen können, wie im Fall von allgemein geteilten Stereotypen. Erstaunlicherweise treffen wir all diese Entscheidungen häufig unbewusst und glauben selbst an die erschaffene Erzählung.

Wie in 2.2.2 aber auch deutlich wurde, haben wir unsere Wirkung auf andere nicht vollständig in der Hand. Für den gesellschaftlichen Status ist auch wichtig, in welchen Subkulturen man so kompetent ist, dass man keine Schwelle zu ihnen empfindet. Einerseits sind zwar in unserer Gesellschaft eine breite Auswahl kultureller Orientierungen und sind auch bewusstseins- und reflexionsfördernde Vergleichsmöglichkeiten der Kulturen, an denen man partizipiert, im Überfluss gegeben. Es obliegt damit in gewissem Maße dem Individuum, diese für seine persönliche Entwicklung zu nutzen oder abzulehnen. Es wurde jedoch gezeigt, dass die Internalisierung kultureller Bedeutungen zu einem großen Teil unbewusst geschieht. In welche Subkultur ein Kind zunächst hineinwächst, kann es nicht frei wählen und die Zugehörigkeit zu dieser wiederum wird durch kulturelle Merkmale seine Haltung und seine Kulturkompetenz hinsichtlich der gesellschaftlich dominanten Diskurse bzw. Kultur beeinflussen. Umgekehrt wird auch die Einschätzung der Person durch andere natürlich entscheidend durch die kulturellen Signale, die sie aussendet, beeinflusst, z. B. wird jemand, der mit einem elaborierten Code

Hochdeutsch spricht anders eingeschätzt als jemand, der Slang oder auch Dialekt spricht, da wir automatisch von einzelnen Verhaltensweisen auf kulturelle Hintergründe schließen.³⁶⁵

Manche Kulturen, insbesondere religiöse Rahmenkulturen, suggerieren größere Einflussmöglichkeiten als objektiv gegeben (z. B. durch das Schema des Betens) und kommen dem Streben nach Vorhersagbarkeit und Kontrolle auf diese Weise besonders für jene, deren Einfluss sehr eingeschränkt ist, entgegen.

Interessanterweise wirkt sogar der Status – das ‚Ranking‘ - der eigenen sozialen Gruppe innerhalb der Gesellschaft auf das Verhalten (und die Kultur des Subsystems) zurück: Auernheimer erläutert, dass Angehörige unterdrückter oder diskriminierter Gruppen aus Erfahrung zu einigen typischen Verhaltensweisen neigen. Dazu gehört ein generalisiertes Misstrauen und eine hohe Verletzlichkeit, die zu Rückzug, Widerstand, Aggression oder obstruktivem Verhalten führen, wozu z. B. auch eine Selbstethnisierung als Rechtfertigung für abweichendes Verhalten gehört. Auernheimer zitiert hier Banning, indem er von der „Sprache der Opfer“ spricht. Holliday, Hyde und Kullman sprechen auch von „closing ranks“ bei dem Gefühl der Bedrohung, also einer essentialistischen Beschreibung eigener und fremder Kultur sowie dem Aufbau von Feindbildern.³⁶⁶

Generell stützen sich sozial benachteiligte Menschen nicht auf die Dominanzkultur: Sie hilft ihnen nicht weiter, sondern setzt sie eher noch unter Druck bzw. suggeriert ihnen ein negatives Selbstbild. Daher schaffen sie sich in Beziehungs- und Umstandskulturen häufig alternative Normen und Werte, die ihre eigenen Kompetenzen (oft im kreativen oder sozialen Bereich) eher in den Vordergrund stellen. Wenn die Kultur des Subsystems, dessen Ziel und Aufgabe eigentlich ist, Kompetenzen für ein erfolgreiches Handeln im Rahmensystem zu vermitteln, dies allerdings nicht mehr leisten kann, so kann natürlich leicht eine sehr tiefe Verunsicherung entstehen, daraus wiederum Ängste und Hemmungen. Wenn also das Elternhaus eine zur Rahmenkultur teilweise im Widerspruch stehende Kultur vermittelt und die soziale Bindung zur Familie – die bei Unsicherheit im Rahmensystem umso wichtiger ist – von der Teilhabe daran abhängt, so ist die Fähigkeit, leistungsorientiert und kreativ seine Möglichkeiten in anderen Gemeinschaften bzw. der Gesellschaft zu entfalten, auf jeden Fall eingeschränkt. (Hingegen stellt z. B. Humor eine

³⁶⁵ Vgl. Auernheimer 2008, 53

³⁶⁶ Holliday, Adrian/ Martin Hyde/ John Kullman. *Intercultural Communication –an advanced resource book for students*. New York, 2010. S. 13

assimilierte Form der Entlastung von Normen und Tabus dar, indem er respektlos mit ihnen spielt.)

Die Welt ist eben nicht, wie mancher privilegierte Jugendliche zunächst noch glauben mag, ein ‚kultureller Supermarkt‘³⁶⁷, aus dem man sich frei bedienen kann.

Wie schon hinsichtlich der Deutungen, so ist in Bezug auf den Umgang mit sich selbst auch bei den Handlungen festzustellen, dass Kultur hinsichtlich der Bewältigungsstrategien nicht nur Angebote macht, sondern auch einschränkt. Bandura, der die Fähigkeit des Menschen zur Selbstregulation auch durch Reflexion als „Essenz des Menschseins“³⁶⁸ bezeichnet, betont, dass es zu kurz greife, Bewältigungsstrategien nur intraindividuell zu betrachten:

Beispielsweise ist nicht jede aktive Problemlösung sozial akzeptiert, d.h. anschluss- und durchsetzungsfähig. Hinzu kommt ein zweiter, noch bedeutsamerer Punkt: Oft genug sind wir ohne fremde Unterstützung buchstäblich ‚hilflos‘, wir brauchen soziale Unterstützung.³⁶⁹

Dass bestimmte aktive Problemlösungen weniger akzeptiert sind als andere dient der Gemeinschaft, z. B. um Aggression zu unterdrücken, aber es dient nicht unbedingt dem Individuum, zumal dieses, wie im Zitat ebenfalls betont wird, von der Akzeptanz abhängig ist, da es sonst nicht die häufig benötigte Unterstützung erhält. (Übrigens ist nicht die tatsächliche, sondern die wahrgenommene Qualität oder Quantität erhaltener sozialer Unterstützung entscheidend. Unsere diesbezüglichen Erwartungen sind unter anderem wiederum kulturgeprägt.)

Deutungs- und Ereignismodelle wirken also zusammen, indem sie Orientierung und Entlastung bieten, zu Zugehörigkeitsgefühl, Wirklichkeits- und Sinnempfinden führen und als Werkzeug für soziales Kontroll- und Zielstreben sowie Problembewältigung dienen. Der Werkzeugcharakter birgt aber auch Gefahren, und zwar durch Reduktion von Optionen und von Komplexität, durch die Möglichkeit individueller Attribution kultureller Deutungen und durch nicht immer zutreffende Verallgemeinerungen und Deutungsautomatismen.

³⁶⁷ vgl. Mathews, Gordon. *Global Culture/Individual Identity: Searching for Home in the Cultural Supermarket*. London 2000. S. 19-23.

³⁶⁸ zit. in Schneewind/ Schmidt 2002, 137

³⁶⁹ zit. in Wentura/ Greve/ Klauer 2002, 111

Auf beiden Ebenen zeigt sich auch, dass kulturelle Muster in konkreten, individuellen Problemsituationen nicht immer tragen, sondern dem Individuum lediglich Strategien zwecks Problemvermeidung, ritualisierte Ersatzhandlungen als ‚Ventile‘ für unterdrückte Triebe (Aggression, Sexualität) oder allenfalls allgemeine Standardlösungen anbieten. Wie sollte ein konventionalisierter Bestandteil des sozialen (!) Systems auch anderes leisten! Wenn Probleme auftauchen – seien diese auch kulturell mitverursacht (z. B. Vereinzelung der Gesellschaft) – dann sind individuelle, kreative Lösungsstrategien gefragt, was auch für das soziale System sinnvoll ist, weil bei gesellschaftlichen Missständen eine kritische Masse von leidenden Individuen gemeinsam kreativ Wandel initiieren kann.

2.3.3.3 Wertemodelle und kulturelle Identität

Die Wertemodelle als übersituative und semantisch stärker aufeinander bezogene Verallgemeinerungen der Deutungs- und Ereignismodelle regeln im sozialen Bereich insbesondere die Verhaltensweisen in den Situationen, in denen Kreativität und Individualität gefragt ist. Sie sind also dann als Handlungsrahmen besonders relevant, wenn es keine klare kulturelle Handlungsorientierung gibt. Damit sie diese Funktion erfüllen können, ist es förderlich, wenn sie in die kulturelle Orientierung der Person Eingang gefunden haben, denn werteorientiertes Handeln geschieht in der Regel auf der Grundlage eigener Überzeugungen.

Da Wertemodelle definieren, was wünschenswert, ideal und sinnstiftend ist (und was nicht), und da sie die Welt erklären und legitimieren, haben sie insbesondere auf die allgemeine Zielorientierung des Menschen großen Einfluss. In ihrem Buch *Theorien der Sozialpsychologie Band III* schreiben Dieter Frey und Martin Irle hierzu:

Zukunftsphantasien sind zunächst ein Produkt des kulturellen Kontextes einer Person und der Bedürfnisse, Werte, Einstellungen und Interessen, die sie in diesem Rahmen entwickelt.³⁷⁰

Frey und Irle führen in einige Grundlagen der Zielpsychologie ein. Menschliche Bedürfnisse sind unterteilt in Autonomie-, Kompetenz- und soziale Integrationsbedürfnisse.

Dass das soziale Integrationsbedürfnis durch erwartungsgemäßes Verhalten und durch das Teilen von Deutungsmodellen und anderem kulturellen Wissen sowie durch individuelle Attribution von kulturellen Konventionen befriedigt wird, wurde soeben ausgeführt.

³⁷⁰ Frey/ Irle 2002, 69

Die genaue Ausprägung der Kompetenzbedürfnisse hängt davon ab, in welchen Bereichen anerkannte Kompetenzen zu erwerben sind, d. h. auch, was überhaupt als Kompetenz und damit als Wert gesehen wird. ‚Interkulturelle Kompetenz‘ ist ein gutes Beispiel für eine recht junge, kulturell geprägte Vorstellung von erlernbaren Kompetenzen. Aber auch das Bedürfnis nach grundlegender Kontrolle, das oben näher betrachtet wurde, kann hierzu gezählt werden.

Hinsichtlich der Autonomiebedürfnisse erfüllt das Individuum seine Bedürfnisse eher durch individuelles Reflektieren und Verhalten, Kulturkompetenz verhilft hier nicht direkt zur Bedürfniserfüllung. Jedoch wurde erstens gezeigt, dass kulturkompetentes, erwartungsgemäßes Verhalten und Deuten einen entlastenden Hintergrund für das Einschlagen individueller Wege bieten kann. Und vor allem kann zweitens die Orientierung an Werten aufgrund ihrer Allgemeingültigkeit und Legitimationskraft wertvolle Ankerpunkte bei der Erarbeitung von Autonomie darstellen. Wertemodelle bleiben nicht unmittelbar an die Diskurse gebunden, in denen sie entstehen. Wenn ein Individuum sie sich einmal als Teil bzw. Kern seiner kulturellen Orientierung angeeignet hat, dann sind sie unabhängig von seinen Lebensumständen meist erstaunlich stabil und können es gegenüber unmittelbaren Einflüssen und Anforderungen schützen oder es in seiner Haltung und Position stärken. (Darum kann es bei Einflüssen wertedivergierender Kulturen oder aber bei einem Wechsel der Rahmenkultur zu konfligierenden Zielen einer Person kommen.) Gerade durch solche Herausforderungen können kulturelle Werte sehr bewusst werden und sich damit zu einem tragenden und zentralen Bestandteil der kulturellen Identität entwickeln.

Während Deutungs- und Ereignismodelle eher situativ relevant sind und man sich insbesondere den Normen entsprechend relativ unabhängig von der eigenen kulturellen Orientierung verhalten kann, erfüllen also Wertemodelle ihre Funktion eher übersituativ nach der Aneignung durch eine Person. Sie geben ihr eine allgemeine Handlungs- und Zielorientierung.

Dabei gehen bewusste Werte auch in besonderem Maße und mit besonderem Gewicht in das Bild der Person von sich selbst (in die Identität) ein, und zwar sowohl in das Bild davon, wie die Person ist, als auch darein, wie sie gerne sein möchte (‚mögliches Selbst‘).³⁷¹ Besonders das Bild vom möglichen Selbst ist neben der Abhängigkeit vom kulturellen Kontext stark von der kulturellen Orientierung der Person abhängig. Wenn beide signifikant voneinander abweichen, z. B. im Fall von Migration zwischen Kulturkreisen, so kann dies für das mögliche Selbst

³⁷¹ Vgl. Berger/ Luckmann 2012, 53

besonders erschütternd sein. Denn während die kulturelle Identität mit dem bewussten Einstehen für kulturelle Werte helfen kann, das bestehende Selbst gegen einen anders orientierten Kontext zu behaupten, ist das mögliche Selbst von der sozialen Umwelt stärker abhängig. Die Identitätsziele einer Person, also was sie werden möchte, können nicht anders als in Einklang mit den gegebenen Umweltbedingungen verwirklicht werden. Wenn sie von einer anderen Umwelt beeinflusst wurden, dann ist es wahrscheinlich, dass das erarbeitete mögliche Selbst zumindest in Teilen unmöglich geworden ist. Die Person muss Kulturkompetenz erwerben und muss ihre Ziele dem kulturellen und sozialen Kontext anpassen, um (auch finanzielle und soziale) Autonomie zu erlangen. Dies ist meist hinreichend möglich hinsichtlich der sogenannten ‚do-Ziele‘, die den Identitätszielen untergeordnet sind,³⁷² also hinsichtlich der Dinge, die man zu tun plant, um zu werden, was man sich wünscht. Mit Kenntnissen über die sozialen Gegebenheiten und mit zunehmend kulturkompetentem Verhalten hinsichtlich der Deutungs- und Verhaltenskonventionen (Attributionen und Normen) kann man sich in das Leben einer neuen Gesellschaft handelnd eingliedern und darin Pläne entwickeln. Was aber, wenn die wertebasierten und eng mit persönlichen Erfahrungen verknüpften grundlegenden Identitätsziele nicht in diese Kultur passen? Zu Kulturkompetenz kann es nicht gehören, eigene Werte und damit sich selbst zu verleugnen oder aufzugeben. Die Gefahren bestehen, dass der um sein mögliches Selbst beraubte Mensch entmutigt seine Perspektiven und seinen Ehrgeiz verliert oder sich gegen die aufnehmende Gesellschaft wendet - bis hin zur Entwicklung extremistischer Tendenzen.

Möglich ist jedoch auch, dass ein solcher Konflikt konstruiert wird. Dies geschieht teilweise bei Migranten zweiter oder dritter Generation, die keine anderen rahmenkulturellen Erfahrungen besitzen, aber aufgrund des eigenen niedrigen sozialen Status oder dem ihrer ganzen Gruppe das Bedürfnis haben, ihr Selbstbild aufzuwerten. Eine Möglichkeit dazu ist die klare Identifikation mit einer sozialen Gruppe und ihrer Kultur, auch wenn diese selbst in der Rahmenkultur keinen hohen sozialen Status hat.

Identität nämlich wird durch Erzählungen (narratives) konstruiert, die individuell oder kollektiv die einzelnen Ereignisse eines Lebens oder der Geschichte zu einem sinnvollen, sich entfaltenden Ganzen zusammenfügen. Oben wurde dies bezeichnet als das Bedürfnis, Kohärenz herzustellen. Eine Art, der eigenen individuellen Geschichte Sinn zu verleihen, ist laut Holliday, Hyde und

³⁷² Vgl. ebd.

Kulman³⁷³, sie auf eine kollektive (kulturelle oder historische) Erzählung zu beziehen und auch auf diese Weise und nicht nur durch kulturelle Orientierung und darauf basierender Äquilibration Zusammengehörigkeit zu schaffen. So kommt es teilweise zu sogenannter ‚Selbstethnisierung‘.

Anders als die Eigenschaften des Menschen selbst ist die Identitätskonstruktion eines Menschen also Gegenstand bewusster Beeinflussung und als solche sogar von besonderer Bedeutung für unsere Autonomie. Wir können sie einsetzen, um unser Selbstbild und das Bild, das wir nach außen von uns vermitteln möchten, nach unseren Vorstellungen zu beeinflussen.³⁷⁴ Bei veränderter Situation verändert sich, wie oben ausgeführt, das Verhältnis der drei Dimensionen der Identität zueinander und damit auch die Erzählung. Um sich als Gruppe abzugrenzen, tritt innerhalb einer Rahmenkultur beispielsweise möglicherweise die kulturelle und soziale Identität der Mitglieder in den Vordergrund vor der persönlichen. Es kann schlechterdings so weit gehen, dass die persönliche Identität nicht mehr als gleichrangig, sondern als Teil der sozialen betrachtet wird. (Die Bewertung einer solchen Haltung als schädlich ist zugegebenermaßen semiozentrisch und gilt nur in Bezug auf den europäischen Kulturkreis.) Umgekehrt kann ein Migrant auch einzelne Aspekte seiner kulturellen und sozialen Identität als Teil der persönlichen Identität verstehen, weil sie ihn in seinen Augen unverwechselbar machen und als Individuum innerhalb der Kulturen auszeichnen, in denen er sich nun bewegt.

Fechler³⁷⁵ ebenso wie Holliday/ Hyde/ Kullman sprechen im Fall der Über- oder besonderen Betonung der kulturellen Identität auf Englisch von „doing the culture“ (sie unterscheiden hier nicht sehr klar zwischen Kultur und Gruppe, aber in diesem Fall steht wohl tatsächlich eher die Kultur im Vordergrund) im Gegensatz zu „simply being members of a culture“. An anderer Stelle bezeichnen sie dasselbe auch als Ausspielen einer „identity card“, so z. B. bei den erwähnten Jugendlichen, die besonderen Wert auf Symbole oder auf von den rahmenkulturellen Normen abweichende Verhaltensweisen legen, um ihre Selbstbestimmung zu behaupten und zu demonstrieren. Die Autoren sprechen sogar am Beispiel von wie Männer fluchenden Mädchen von Territorien, die hier eingenommen und markiert werden. Der Bezug auf Kultur im kommunikativen Akt hat auf jeden Fall immer soziale Funktion und es geht häufig darum, eigene

³⁷³ Vgl. Holliday/ Hyde/ Kullman 2010, 101

³⁷⁴ Vgl. ebd., 20

³⁷⁵ Vgl. Fechner, Bernd. „Interkulturelle Mediationskompetenz. Umriss einer differenz-, dominanz- und kontextsensiblen Mediation“ in: Auernheimer, Georg (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 2008. S. 180ff.

Selbstdefinitionen gegen zugeschriebene durchzusetzen und zu verteidigen. Dies kann so weit gehen, dass Identität und tatsächliche Orientierungen oder Fakten nicht übereinstimmen, weil das Individuum sich z. B. innerhalb einer bestimmten Gruppe erst verorten möchte und deshalb seine so noch nicht bestehende Zugehörigkeit besonders betont. Es bestünde dann eine Diskrepanz zwischen der sozialen Identität, die situationsbedingt besonders betont wird, und dem tatsächlichen Profil der Gruppenzugehörigkeit einer Person.

Auch können Kultursymbole zugunsten einer stabilen kulturellen Identität nach außen aufrecht erhalten werden, auch wenn sie der gelebten Realität gar nicht mehr entsprechen und vielleicht für die Subkultur sogar hinderlich sind, nur um den gesellschaftlichen Schutzraum, den die Subkultur durch die Abgrenzung bietet, nicht zu schwächen.

Zur Verdeutlichung ein anekdotischer Auszug aus einem unterhaltsamen Buch. Die erzählende Lehrerin spielt mit den Schülern das Kennenlernspiel, in dem jeder die anderen auffordert aufzustehen, wenn auf sie bestimmte Eigenschaften zutreffen:

„Alle, die Ausländer sind, sollen aufstehen.“ Fast alle springen auf. Ich übernehme wieder und sage: „Alle, die hier geboren sind, sollen aufstehen.“ Die gleichen Schüler springen auf (...) Zwei Drittel der selbsternannten Ausländer besitzen einen deutschen Pass und kennen ihr ‚Heimatland‘ nur aus dem Fernsehen oder von Kitschpostkarten. Natürlich gönne ich meinen Schülern die Sehnsucht nach der perfekten Heimat, aber sich in meinem Unterricht als Ausländer zu bezeichnen und vor allem jeden Grammatikfehler damit zu entschuldigen, das kann ich nicht tolerieren.“

Hier geschieht eine Selbstethnisierung als ‚Ausländer‘. Diese Gruppe braucht natürlich auch eine bestimmte Kultur und damit bestimmte Normen, die in diesem Fall aufgrund der bewussten und stolzen Konstruktion von Inkompetenz einen humorvoll-anekdoteschen Charakter erhält:

„Frau Freitag, kann ich Bleistift?“ „Klar, wenn du den Satz korrekt sagst, mit Artikeln und allem drum und dran.“ „Aber wir sind Ausländer, wir sprechen halt so.“ „Also, erstens hast du ja wohl einen deutschen Pass [...] und zweitens ist das doch wohl keine Entschuldigung, so bekloppt zu sprechen. Wenn du in der Öffentlichkeit so redest, denken die Leute: Die ist ein bisschen dumm. Und wenn du dann in einer Arztpraxis arbeitest, denken die Patienten: Na, wenn die Arzthelferin dumm ist, dann ist bestimmt auch der Arzt schlecht, und gehen wieder. Und alles nur, weil du keine Artikel benutzt.“ „Ach, so

habe ich das noch nie gesehen. Könnten Sie mir jetzt bitte trotzdem einen Bleistift ausleihen, ich habe meinen nämlich leider vergessen.“ „Klar. Hier. Bitte.“³⁷⁶

Auch wenn diese Geschichte fiktiv ist, so trifft sie doch im Prinzip einen sehr häufigen Sachverhalt. Und so lustig diese Anekdote zunächst erscheint, so kann man eine Identitätskonstruktion doch nicht einfach als absurd, essentialistisch oder naiv abtun. Denn was jemand über seine Kultur sagt, ist bedeutungsvoll und wichtig für ihn selbst, und sei es nur als vorübergehender Schutzraum.

Identität (auf der Basis auch kultureller Werte) ist also eine Medaille mit zwei Seiten. Einerseits hilft sie sowohl in der Interaktion, weil sie die Berechenbarkeit des Menschen weiter erhöht, als auch bei der Selbstregulation, weil sie Kohärenz, Zugehörigkeit und Abgrenzung fördert, so dass auch hier mehr Stabilität und Sicherheit existiert sowie Sinnbildung erleichtert wird. Andererseits führt gerade diese Stabilität – bzw. Starre – bewusster Identitätskonstruktion, die sich weniger flexibel an Umweltgegebenheiten anpasst als die Orientierung, zu Problemen, insbesondere wenn sie der Abgrenzung zu anderen Gruppen dient. So kann es sogar passieren, dass eine soziale Identität geschaffen wird, der kein tatsächliches soziales System entspricht – wie zum Beispiel die ‚Mehrheitsgesellschaft‘. Häufig ist es nicht die kulturelle Orientierung, sondern eine bewusste, konstruierte Vorstellung von ihr, die Verständigung erschwert.

Welche Rolle spielt Kultur für den einzelnen Menschen?

Kulturkompetenz hilft dem Menschen bei der Orientierung in der Welt, der Kontrolle des Geschehens oder seiner Deutung, der Bewältigung von Herausforderungen und der sozialen Integration, denn sie erhöht die Erwartungs- und Handlungssicherheit und ermöglicht die Teilhabe an einer intersubjektiven Wirklichkeit.

Der Erwerb **kultureller Orientierung** fördert die Persönlichkeits- und **Identitätsentwicklung**. Der Mensch gewinnt an Autonomie gegenüber kulturellen Konventionen aktueller Diskurse.

Abbildung 19 Rolle der Kultur für das Subjekt

³⁷⁶ Freitag, Frau. *Chill mal, Frau Freitag – Aus dem Alltag einer unerschrockenen Lehrerin*. München, 2011. S.20 ff.

2.4 Zusammenfassung

In Abschnitt 2.2.3 wurde das in dieser Arbeit vertretene Kulturverständnis zusammengefasst und daraufhin überprüft, ob es Fragen und Einwänden aus Kapitel 1 begegnet. Es wurde diesbezüglich u. a. festgestellt:

- Das vorgelegte Verständnis erkennt die Relativität von Wahrheiten und sogar Wirklichkeiten an, aber leitet daraus nicht ein neutrales Nebeneinander ab, sondern geht von einem beständigen sozialen Wettstreit um Macht und Gültigkeit aus, der die Entwicklung der Kulturen beeinflusst.
- Es betrachtet Kulturen als dynamisch aus Heterogenität entstehend, aber auch als Kohärenz und Stabilität bietend. Bestehende Kulturen verändern sich nur im oft langsamen diskursiven Prozess.
- Es sieht vielfältige Möglichkeiten dafür, in welchen Beziehungen verschiedene Kulturen zueinander stehen können. Diese reichen von Abhängigkeit über Kopplung bis Konkurrenz und wirken auf die beteiligten Kulturen zurück. Von einer Unvereinbarkeit verschiedener Kulturen als Regelfall wird nicht ausgegangen.
- Es verbietet, Kultur als einen Diversitätsfaktor neben anderen zu sehen, da sie erstens gruppengebunden statt individuell ist und zweitens andere Diversitätsfaktoren konstituiert.
- Es ermöglicht, auch die Hochkultur in der Schule kritisch zu würdigen.

Es wurde geschlussfolgert, dass dieser Kulturbegriff das Verständnis der Beziehungen zwischen Gruppen fördert, die Natürlichkeit und Notwendigkeit von Wandel einsichtig macht sowie die Eigenverantwortung des Individuums betont, welches die eigene kulturelle Orientierung als eine von mehreren Möglichkeiten immer kritisch hinterfragen und bewusst erarbeiten sollte.

Am Ende dieser Zusammenfassung werden zentrale Aspekte des Kulturverständnisses noch einmal tabellarisch dargestellt.

Im Anschluss wurde genauer untersucht, welche Rolle die kulturelle Orientierung einer Person in ihrem Leben spielt. Damit wurde der Schritt zur subjektiven Perspektive vollzogen, der auch im weiteren Verlauf dieser Arbeit eine zentrale Stellung einnimmt.

Einführend wurde festgehalten, dass jeder Mensch nicht nur kulturfähig ist, sondern kulturelle Konventionen auf jeden Fall und auf alle üblichen Weisen des Lernens erwirbt. Was ihn dabei vom Tier unterscheidet, ist vor allem die Fähigkeit, Absichten und kausale Zusammenhänge

deutend zu erschließen, so dass die menschliche Kultur sehr viel komplexer und weiterführender ist.

Mit einer kurzen Betrachtung kulturellen Lernens über eine Lebensspanne hinweg wurde die Frage der Determination des Individuums durch Kultur differenzierter betrachtet. Es wurde ausgeführt, dass Kultur in der frühen Kindheit unerlässlich ist für die kognitive und soziale Entwicklung. Vor allem der Spracherwerb trägt viel zur Entwicklung und Differenzierung kulturgeprägter kognitiver Inhalte und Muster bei. In dieser Zeit wird vor allem implizites und prozedurales Know-How erworben, aber auch kategorisierte Wissensinhalte, Denkmodelle und Erklärungen.

Sobald das Kind beginnt, sich in außerfamiliären Kontexten zu bewegen, hat es an weiteren Kulturen Anteil oder kommt mit ihnen in Berührung. Die eigene Familienkultur wird dadurch relativiert und bewertet, ihre Determinationsmacht sinkt. Da sie als Eigenes empfunden wird und das Kind sich nicht davon lösen kann, hat diese Bewertung bereits Rückwirkungen auf sein Selbstbild, es entsteht bereits eine erste rudimentäre kulturelle Identität. Zugleich kann hier bereits erste Autonomie gegenüber den Eltern entwickelt werden.

Im Jugendalter wird die kulturelle Identität zusammen mit der kulturellen Orientierung auf der Basis der Erweiterung kulturellen und sozialen Wissens weiter entfaltet. Neben der Konstruktion kann nun auch zuvor Selbstverständliches bewusst dekonstruiert und eventuell abgelehnt werden. Zugleich wird erschlossen, wie man kulturelles Wissen auch bewusst zur Erreichung sozialer Ziele einsetzen kann.

Ein Erwachsener verfügt in der Regel über differenzierte Kenntnis kultureller Konventionen mindestens einer Rahmenkultur und einiger ihrer Subkulturen. Er hat die Fähigkeit erworben, die Normalitätserwartungen in mehreren Kontexten zu erfüllen und damit bestehende Gruppenzugehörigkeiten zu signalisieren. Er hat außerdem eine kulturelle Orientierung, welche eher unbewusst erworben oder eher bewusst und reflektiert erarbeitet sein kann. Das eventuelle Bewusstsein von dieser Orientierung ist seine kulturelle Identität.

Das Fazit ist, dass wir zwar einerseits einige kulturelle Einflüsse nur schwer bewusst machen und andere schwer ablegen können. Zu einigen Kulturen haben wir auch nur schwer Zugang, selbst wenn wir ihre Einflüsse begrüßen würden. Es ist aber andererseits wichtig anzuerkennen, dass wir beständig daran arbeiten können, unsere kulturelle Orientierung zu Bewusstsein zu bringen, kritisch zu reflektieren, Alternativen abzuwägen und dadurch stetig an Selbstbestimmung zu gewinnen. Diese Option bzw. Verantwortung ist immer gegeben, wir sind

also unserer kulturellen Orientierung nicht ‚auf Gedeih und Verderb‘ ausgeliefert, sondern können sie mitgestalten.

Eine weitere grundlegende Frage zum Verhältnis des Individuums zur Kultur war, wie kulturelle Konventionen mental repräsentiert sind. Wie sieht die kulturelle Orientierung konkret aus? Gibt es ein Bedeutungsgewebe oder andere kulturelle Muster? Es wurde die Annahme erläutert, dass das Subjekt sich mithilfe seines Gedächtnisses von kulturellen Konventionen mentale Modelle bildet. Diese Modelle sind immer vorläufig und werden beständig an der wahrgenommenen Wirklichkeit überprüft und an sie angepasst. Es wurde unterschieden zwischen Deutungsmodellen für Attributionen, Ereignismodellen für Normen und Wertemodellen für Werte. Sie erfordern ein unterschiedliches Maß an Deutung und sind unterschiedlich stark trägergebunden. Insgesamt beeinflussen sie – wie auch schon durch die Betrachtung kulturellen Lernens deutlich geworden sein dürfte – Wahrnehmung, Kognition und Handeln des Menschen. Die mentale Repräsentation von Kultur ist jedoch kein genaues Abbild des subjektiv wahrgenommenen Diskurses. Zwar richtet der Einzelne sein Interesse grundsätzlich auf dieselben Fragen wie die Gruppe, aber die Konventionen werden entsprechend der Bedürfnisse und Ziele des Subjekts wahrgenommen, gedeutet und gemäß eigener Erfahrungen mit Assoziationen emotional bewertet sowie semantisch miteinander und mit individuellen Begriffen verknüpft. Es gibt sicherlich auch zentrale und periphere Vorstellungen und zu den Schlüsselmodellen zählen sicherlich auch die Werte. Aber es können ganz andere Werte eine Schlüsselstellung einnehmen als in einer spezifischen Kultur. Das heißt, man kann wahrscheinlich von einem Netz und von bestimmten mentalen Mustern sprechen, aber diese sind individuell unterschiedlich und sie bestehen keineswegs nur aus kulturellen Modellen, sondern die Modelle sind eingebunden in die Gesamtpersönlichkeit, die sich selbst deutend beobachtet und eine Identität ausbildet. Kulturelle Orientierung und insbesondere kulturelle Identität ist sicherlich mit dem Ziel der Stimmigkeit und Kohärenz semantisch verknüpft. Es gibt jedoch keine Anhaltspunkte, dass sie isoliert von anderen mentalen Prozessen und Begriffen tragend und rahmengebend wie ein Netz oder ein Gerüst wirken kann.

Die für den Umgang mit Interkulturalität wichtigste Frage war, welche Funktionen Kultur für den Menschen erfüllt, in anderen Worten: warum Kultur für den Menschen subjektiv von Bedeutung ist.

Die Abstimmung des Deutens und Verhaltens der Gruppenmitglieder über die Kultur funktioniert einerseits durch schlichten sozialen Anpassungsdruck von außen statt durch subjektive Wertschätzung. Der Mensch ist zur Verfolgung seiner Ziele bzw. zur Befriedigung seiner Bedürfnisse abhängig von seiner sozialen Umwelt, so dass es in seinem Interesse liegt, sich äußeren Anforderungen anzupassen. Aus diesem Grunde eignet er sich Kulturkompetenz an, denn nur so kann er einen gewissen sozialen Status innerhalb der Gruppe erwerben. Teilweise muss er dafür bestimmte Verhaltensweisen unterdrücken und bestimmte Ereignisse oder soziale Konsequenzen in Kauf nehmen. Dass sogar seine Wahrnehmung und seine gedanklichen Lösungsstrategien eingeschränkt werden, unterscheidet sich von diesen Regeln und Konsequenzen insofern, als dass es ihm selbst obliegt, durch Reflexion oder Vergleich mit anderen Kulturen seine kognitiven Möglichkeiten zu erweitern – er darf sie nur in den entsprechenden Diskursen nicht anwenden, sofern er weiter an ihnen teilhaben möchte.

Keineswegs aber ist Kultur nur ein äußerer Zwang. Sondern ebenso wie die Abstimmung dem sozialen System nutzt, so ist sie auch für das Subjekt und seine Entwicklung bzw. Entfaltung von sehr zentraler Bedeutung.

Die unmittelbare, einfache Wirkung der Kultur selbst ist, dass sie die soziale und auch die belebte Umwelt berechenbarer macht, man kann auch sagen, dass sie die Erwartungs- und Handlungssicherheit erhöht. Dies allein ist bereits sowohl situativ als auch übersituativ eine große Hilfe für den Menschen, denn es erleichtert ihm situativ die Orientierung in der Welt, die Verständigung mit anderen und eine gewisse primäre Kontrolle über das Geschehen auch in Stress- und Konfliktsituationen. Ebenfalls situativ entlastet es die Aufmerksamkeit, so dass Raum dafür entsteht, auf situationsspezifische Faktoren einzugehen und eigene Kreativität zu entfalten. Übersituativ erfüllt die Berechenbarkeit innerhalb einer bestimmten Diskursformation das wichtige Grundbedürfnis nach sozialer Integration und Kompetenz und ermöglicht dem Menschen, sich überhaupt ein valides Bild von sich selbst zu machen und sich zu sich selbst zu verhalten. Die Intersubjektivität nämlich, die Wissen und Wertung unabhängig von eigenen Denken und doch mit ihm vereinbar sein lässt, führt zu einer Objektivierung des Selbst, des eigenen Denkens und Wissens. Außerdem führt die Wahrnehmung des stabilen Handlungsraums zu einem Heimatgefühl und zu einem Gefühl eigener Wirksamkeit innerhalb dieses Umfelds. Die durch die Kultur mögliche soziale Teilhabe also ist Voraussetzung für die geistige und emotionale Entwicklung des Subjekts. Die Bewusstheit dieser Umstände führt zu Solidarität sowie einer positiven Bewertung der Kultur, in der man besonders kompetent ist.

Insbesondere Deutungs- und Ereignismodelle wirken in dieser Weise zusammen und sind dabei umso wirksamer, je zutreffender und differenzierter sie die kulturellen Konventionen und ihre Stellung im Diskurs tatsächlich erfassen.

Wertemodelle hingegen entfalten ihre Qualität für den Menschen besonders als Teil der kulturellen Orientierung und Identität, durch die sich der Mensch von der tatsächlichen sozialen Teilhabe wiederum teilweise emanzipieren kann und im Rahmen sozial gesetzter Grenzen eine gewisse Autonomie erwirbt. Ihre Aneignung (durch die sie nicht mehr als ‚Modelle‘ zu bezeichnen sind, sondern als eigene kulturelle Werte) ermöglicht die Entwicklung einer individuellen Haltung, einer Lebens- und Zielorientierung, die die Teilhabe an den Diskursen, denen sie entstammen, überdauert und somit eine stabile, kohärente Persönlichkeit fördert. Angeeignete Deutungs- aber auch Ereignismodelle tragen ebenfalls dazu bei. Innerhalb der kulturellen Orientierung nämlich kommt die Bedeutungsebene als solche für den Menschen zum Tragen, nicht mehr nur ihre Konventionalität. Was genau ist für mich normal oder gut? Und warum? Was halte ich im Leben für wichtig? Wie bereits weiter oben erläutert, hält die Kultur Antworten auf diese Fragen bereit, die der Mensch für sich annehmen kann oder nicht.

Neben den Funktionen der **Konventionalität** und der **Bedeutung** der kulturellen Konventionen eröffnet ihre **Bewusstheit** (die sich zu einer kulturellen Identität entwickeln kann) Möglichkeiten der Nutzung von Kultur. In diesem Falle liegt wirklich ein ‚Nutzen‘ vor, denn der Mensch benutzt kulturelles Wissen für bestimmte Zwecke, z. B. zur Bewältigung mittels sekundärer Kontrolle, zur Vereinfachung komplexer Sachverhalte und dabei teilweise zur Legitimierung bestimmten Verhaltens oder zur Vermeidung bestimmter Themen. Dies geschieht durch Anwendung kultureller Attribution, durch besondere Gewichtung bestimmter Konventionen gegenüber anderen oder auch durch eigenständige narrative Verknüpfung, so dass Kohärenz und Bezogenheit sowie Zusammengehörigkeit entsteht. Eine kulturelle Identität kann die kulturelle Orientierung zusätzlich stabilisieren bis hin zu einer Starre und bis hin zu bewusster Abgrenzung. An dieser Stelle – der bewussten oder auch unbewussten Nutzung von Kultur als Werkzeug zur Erreichung bestimmter kognitiver oder sozialer Zustände – ist teilweise Sensibilisierung und Reflexivität zwecks Dekonstruktion gefragt, da hier Missbrauchsgefahr besteht. Zugleich aber muss das Selbstbild und die eigene Erzählung jedes Menschen zunächst sehr ernst genommen werden, da die Instrumentalisierung von Kultur meist nicht willentlich und bewusst geschieht,

sondern der Mensch daran glaubt und seine Identität eine bestimmte, meist sehr wichtige Bedeutung für ihn hat.

Schließlich ist auch zu bedenken, dass jeder, der eine Kultur oder seine eigene kulturelle Orientierung beschreibt, dies aus subjektiver Perspektive, d. h. aus seiner eigenen Deutung dieser Kultur heraus und mit individuellen Absichten tut, sei es aus der Außen- oder aus der Innenperspektive.

Die umseitige Übersicht zeigt mögliche Funktionen, Bedeutungskonventionen und Träger von Kultur im Überblick:

KULTUR			
Funktionen für die Gruppe	Perspektivierung Selektion/ Kategorisierung von Deutungen und Wahrnehmungen	Verhaltenssteuerung Reduktion v. Strategien interne Differenzierung interne Äquilibration	Legitimation/Zielsetzung Gemeinsame Zielorientierung Solidarität
Funktionen für das Individuum	Handlungs- und Erwartungssicherheit → Orientierung, Verständigung, Kontrolle, Entlastung → Objektivierung, Integration, Wirklichkeitsempfinden		Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung Individuelle Zielorientierung Autonomie, Sinnempfinden
Konventionen	Attributionen	Normen (darunter auch Schemata)	Werte
Mentale Repräsentation	Deutungsmodelle	Ereignismodelle	Wertemodelle
Leitfrage	Wie betrachten wir die Welt?	Wie leben wir in der Welt?	Was hält die Welt zusammen?
Beispiele für Kulturträger (können unterschiedliche kulturelle Bedeutung tragen)	Kulturelle Wissensbestände – Sprache/ Wortbedeutungen – Geschichte – ‚Allgemeinbildung‘ – Kulturobjekte, z. B. Helden, Kleidung, Essen, Denkmäler	Kulturpraktiken - Routinen, z. B. Händeschütteln - Religionsausübung, z. B. Art des Betens - Rollenverhalten, z. B. Tür aufhalten - Umgang mit Natur, z. B. Gemüse einlegen - Umgang mit Autoritäten, z. B. Ältere siezen - Lebensformen, z. B. mit Großfamilie leben	Kultursymbole - ausgewählte kulturelle Wissensbestände - ausgewählte Kulturpraktiken

Tabelle 5 Gesamtüberblick Kulturverständnis

3 Zweite theoretische Grundlegung: Interkulturalität

Auf dem Weg zu einer Erschließung des Begriffs der ‚interkulturellen Kompetenz‘ kann nun der nächste Schritt getan und das Adjektiv ‚interkulturell‘ in seiner Wortbedeutung und in seiner Bedeutung für das mit Interkulturalität umgehende Subjekt erschlossen werden. Dabei werden zugleich die für das Gelingen interkultureller Kommunikation nötigen Komponenten deutlich, so dass es sich anbietet, mit diesen Überlegungen bereits eine Kritik und Ergänzung bisheriger Ziele interkulturellen Lernens in der Schule vorzunehmen. Auf den Kompetenzbegriff sowie auf einen systematischen Bezug zu schulischem Lernen wird dabei jedoch bewusst noch verzichtet. Mit ihrer Unabhängigkeit von bildungspolitischen Kategorien nämlich sollen die Ergebnisse dieses Kapitels möglichst allgemeingültig sein und als breite theoretische Basis dienen können.

Zunächst wird in diesem Kapitel also ‚Interkulturalität‘ in Abgrenzung zu ähnlichen Begriffen bestimmt und in Beziehung zum dargelegten Kulturverständnis ausdifferenziert (3.1). Den größeren Teil des Kapitels wird jedoch einnehmen, den individuellen Umgang mit Interkulturalität zu untersuchen und Gelingensbedingungen interkultureller Kommunikation zu formulieren (3.2) sowie erste sehr allgemeine Schlussfolgerungen für interkulturelle Schulentwicklung daraus zu ziehen (3.3).

In Kapitel 1 wurde festgestellt, dass der Begriff ‚Interkulturalität‘ ebenso umstritten ist wie die der Kultur und des Diskurses. Dazu wurden Gogolin und Krüger-Potratz zitiert, die von Unübersichtlichkeit in Bezug auf den Begriff sprechen. Klar sei lediglich, dass es eher um eine wechselseitige Beziehung gehe. Eine weitere der häufigen Erwähnungen dieser Tatsache stammt von dem deutsch-iranischen Philosophen Hamid Reza Yousefi:

Die Bezeichnung ‚Interkulturalität‘ wird in vielen Diskursen verwendet und als ein neues Paradigma eingeführt. Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass viele, die diesen Begriff gebrauchen, häufig kaum mehr als eine vage Vorstellung dessen haben, was mit Interkulturalität zu verbinden ist. Hinter diesem Begriff verbirgt sich ein Konglomerat von Ideen und Auseinandersetzungen, die sich häufig widersprechen. Bislang fehlt eine fundierte Theorie der Praxis [...] ³⁷⁷

³⁷⁷ Yousefi, Hamid Reza. „Phänomenologie des Eigenen und des Fremden“ in: Yousefi, Hamid Reza/ Klaus Fischer/ Ina Braun/ Peter Gerdson (Hrsg.). *Wege zur Kultur. Gemeinsamkeiten – Differenzen – Interdisziplinäre Dimensionen*. Nordhausen, 2008. S. 25.

Anders als zum Kulturbegriff wurden in Kapitel 1 zu Interkulturalität keine Fragen gesammelt. Gogolin und Krüger-Potratz wurden mit dem Vorschlag zitiert, zur jeweiligen Verständnisklärung die Funktion der Kultur zu verstehen.

Tatsächlich wird üblicherweise zwar die Frage gestellt, was interkulturelle Kompetenz sei, nicht aber, was Interkulturalität sei. Hat man eine Vorstellung von Kultur, dann scheint es relativ klar zu sein, was es bedeutet, ‚zwischen‘ Kulturen zu agieren. Es wird deshalb unmittelbar zur Frage übergegangen, wie dies am besten geschehen sollte.

Trotzdem soll dieser Zwischenschritt hier nicht übersprungen werden, sondern soll auch den zu bewältigenden Herausforderungen interkultureller Situationen Raum gegeben werden. Zwar wird das vorliegende Kapitel also inhaltlich auf Kapitel 2 aufbauen und zugleich eng mit Kapitel 4 verknüpft sein, in welchem zu klären sein wird, was unter interkultureller Kompetenz zu verstehen ist und wie interkulturelles Lernen erfolgreich an Schulen gestaltet werden kann. Jedoch ist letzteres ohne eine klare Vorstellung von den Herausforderungen, die Interkulturalität an die Menschen stellt, nicht fundiert zu leisten.

3.1 Begriffserschließung

3.1.1 Sprachliche Abgrenzung

Das Sprechen über Interkulturalität ist eine Anerkennung der Tatsache, dass Situationen, in denen Menschen auf der Basis verschiedener kultureller Modelle handeln, etwas gemeinsam haben - und zwar ganz unabhängig davon, welche Kulturen auf welche Weise aufeinandertreffen. Es ist dieses Gemeinsame der Situationen, das den Bezugspunkt für die Vorstellung von spezifischen Herausforderungen und entsprechenden nötigen Kompetenzen, aber auch von besonderen Entwicklungschancen bildet. Worin aber besteht es?

Zunächst sei daran erinnert, dass Kulturen an sich nicht miteinander in Kontakt treten bzw. kommunizieren. Sie existieren in Diskursen. Diskurse wiederum sind soziale Prozesse, die auf einzelnen Interaktionen beruhen. Und nur dort, nämlich über Kommunikation (sei es auch z. B. massenmediale), gibt es eine direkte Berührung kultureller Attributionen, Normen und Werte. Das Sprechen von Interkulturalität also ist immer ein Sprechen über das Aufeinandertreffen unterschiedlicher psychischer kultureller Modelle. Es bewegt sich nicht auf der Ebene der

Kulturen an sich. Mögliche Beziehungen und Einflüsse zwischen verschiedenen Kulturen wurden oben beschrieben.

Nähern wir uns dem Begriff der Interkulturalität über die Wortbestandteile an und fragen einfürend, was unter ‚inter-‘ zu verstehen ist. Hier gibt es einige Ansätze, die eine räumliche Vorstellung vertreten, die also einen ‚Zwischenraum‘ zwischen zwei Kulturen konstruieren, der zu gestalten sei. So zitiert Terkessidis den Architekten Aldo van Eyck mit seinem Ausdruck vom „Bewusstsein-im-Zwischen“ und seiner Idee, in einem Raum des ‚In-between‘ ‚Zwillingsphänomene‘ wie Individuum und Kollektiv, Einzelnen und Familie, Bewahren und Verändern zum ‚Atmen‘ und zur ‚Entfaltung‘ zu bringen.³⁷⁸ Terkessidis:

[...] Interkultur als Zwischenkultur. Die Gestaltung erforderte eine Sensibilität für das, was bereits da ist, die mannigfaltigen Produktionen der Vielheit, die Routen der Parapolis.

Die ewige Suche nach dem Eigenen ist dagegen so unkreativ wie langweilig.³⁷⁹

Terkessidis vertritt hier, was ihm zufolge der kubanisch-französische Schriftsteller Alejo Carpentier (Vertreter des magischen Realismus) einmal den ‚dritten Stil‘ genannt habe, „den Stil der Dinge, die keinen Stil haben“, und verkündet: „Einheit, Einigkeit sind Fiktionen“. Die konkreten Lösungsansätze, die mit diesen Vorstellungen verbunden sind, werden später diskutiert.

Die Metapher des Atmens ist anschaulich und in mancher Hinsicht sicherlich produktiv. In dem oben entwickelten Kulturverständnis kann es ein ‚Zwischen‘ jedoch nicht geben, weil jedes soziale System bzw. jede Gruppe genau eine Kultur hat. Sobald neue Konventionen in wiederholter Kommunikation zwischen Menschen entstehen, entsteht eine neue Kultur. Kulturen stehen in unterschiedlichsten Beziehungen von Abgrenzung und Dominanz der einen über die andere Kultur bis hin zu struktureller Kopplung und gegenseitiger Ergänzung - ein Zwischenraum ist dabei nicht denkbar. Es wäre ein Zwischenraum zwischen einer Differenz, also eine Absurdität.

Am ehesten lässt sich ein moratoriumsähnliches Dazwischen insofern annehmen, als dass in einer Situation, in der mit unterschiedlichen kulturellen Modellen zu rechnen ist, eigene kulturelle Konventionen und damit Urteile zugunsten der Verständigung zunächst bewusst zurückgestellt und neu verhandelt werden, so dass das subjektive Gefühl eines ‚Dazwischen‘ entsteht. Man kann also annehmen, die Vertreter dieser Auffassung sprechen von der subjektiven

³⁷⁸ vgl. Terkessidis 2010, 219

³⁷⁹ Ebd.

Wahrnehmung der Interkulturalität. Aber auch dann täuscht die idealistische Suggestion, dass dieses Empfinden dauerhaft aufrechtzuerhalten sei, darüber hinweg, dass es bei Kommunikation immer um Anschlussfähigkeit geht und sie immer zielgerichtet ist. Nachdem man den Konventionen des anderen Raum gelassen und die Vielheit bzw. ein ‚Dazwischen‘ wahrgenommen hat, werden wie immer bzw. mit umso größerer Dringlichkeit Bedeutungen verhandelt. Und bei dieser Herstellung von Bedeutung ist nur begrenzt Platz für Kreativität und völlig Neues (bei einer bestimmten Auswahl von Alternativen, die meist vorliegen, ist es ohnehin oft nur eine Frage der Entscheidung, nicht des Entwickelns), denn es geht immer auch um Machtbeziehungen, in diesem Fall um die Definitionsmacht. Die hergestellte Bedeutung oder auch eine Gesamtheit hergestellter Bedeutungen und ihrer Beziehungen wird von einer der Bezugskulturen immer stärker geprägt sein als von der anderen. Einer wird früher oder später den Raum des anderen okkupieren, wenn man bei dieser Metapher bleiben will. Kommunikation ist an Interessen und Bedürfnisse gebunden und meist kein ästhetischer Akt. Was bei Wiederholung der Kommunikation dennoch entsteht, ist ein neues soziales System mit einer eigenen Kultur (und damit neue menschliche Beziehungen, die für die Subjekte sehr spannend und anregend sein können, wenn ganz unterschiedliche kulturelle Vorstellungen in diese Beziehungen eingebracht werden.) Das IIKD nennt die dann entstehende neue Kultur ‚Interkultur‘ und beschreibt sie folgendermaßen:

Eine Interkultur entsteht durch den Prozess des Aufeinandereinkommens verschiedener, mindestens zweier Kulturen, die in Interaktion oder Kommunikation miteinander stehen. Die Interkultur ist somit stark variabel und dynamisch. Sie beschreibt kein statisches Abhängigkeits- oder Dominanzverhältnis der Kulturen. Die beteiligten Kulturen oder Teile dieser werden in diesem Prozess nicht nur addiert, sondern bilden, sich gegenseitig beeinflussend, eine neue „Kultur“, eine Interkultur. Der Begriff wird positiv verwendet und umschreibt einen konstruktiven Interaktionsprozess.³⁸⁰

Was hier als Besonderheit dargestellt wird, ist nichts anderes als der normale diskursive Prozess der Verhandlung über gemeinsame Bedeutungskonventionen im frühen Stadium, allerdings unter idealistischem Ausschluss von Machtverhältnissen: Oben wurde bereits festgestellt, dass Kulturen unterschiedlich stabil sind. Wo nur sehr wenige gemeinsame Axiome und noch keine Institutionalisierungen vorliegen, dort sind neue Kulturen in der Tat noch besonders flexibel.

³⁸⁰ IIKD – Institut für Interkulturelle Kompetenz & Didaktik. „Interkultur – Kultur - Definition“.

<http://www.ikud.de/Interkultur.html>.(12.01.2012)

Nach Ansicht der Verfasserin ist dies jedoch kein hinreichender Grund, von einer Zwischenkultur zu sprechen und diesem Stadium somit einen Sonderstatus zu verleihen.

Grundsätzlich aber sind die beschriebenen Deutungen mit der hier vorliegenden sehr gut vereinbar, da Terkessidis und das IIKD beabsichtigen, den Prozess und die Gestaltung bei Interkulturalität besonders zu betonen. Sie vernachlässigen lediglich, dass dieser Prozess auch in bestehenden Kulturen immer in gewissem Maße stattfindet. Durch den von ihnen konstruierten Sonderstatus für ‚junge‘ oder ‚rudimentäre‘ Kultur aufgrund der in ihnen noch vorhandenen Flexibilität wird Kultur im Allgemeinen als umso statischer und in sich homogener dargestellt, was der Absicht nicht dient, für eine intensivere und bessere Verständigung zu plädieren.

Transparenter und zielführender erscheint es, ‚inter‘ ebenso zu verstehen wie in ‚international‘ oder ‚interpersonal‘, nämlich schlichtweg als zunächst neutrale Kennzeichnung einer Situation des Zusammentreffens von verschiedenen aber analogen Einheiten in Form eines zielgerichteten Austauschs. Damit wird der Prozess bereits durch das Präfix impliziert anstatt dass durch das Verständnis von ‚inter‘ als ein Sich-in-einem-Zwischenraum-Befindens zuerst einmal eine Statik suggeriert wird, die dann umso betonter wieder aufgehoben werden muss. Um den Eindruck einer gesonderten Kulturform zu vermeiden, soll der Begriff ‚Interkultur‘ hier nicht aufgegriffen werden, sondern bewusst ausschließlich von ‚**Interkulturalität**‘ gesprochen werden.

Betrachtet man diesen Begriff als ganzen, so ist er zunächst von ähnlichen Begriffen, die im Kontext kultureller Vielfalt benutzt werden, abzugrenzen. Und zwar sind ‚Multikulturalität‘, ‚Transkulturalität‘ und ‚Plurikulturalität‘ häufig fast synonym benutzte Substantive (mit entsprechenden, bedeutungsgleichen Adjektiven).

Oft wird im alltäglichen Sprachgebrauch Interkulturalität als Beschreibung des Zustands der heutigen Welt oder von Städten oder Stadtteilen, also situationsübergreifend, benutzt, um die vorhandene Vielfalt zu beschreiben. So bezeichnet, wird diese jedoch nicht als nebeneinander, wie bei ‚**Multikulturalität**‘, sondern als im Dialog miteinander gesehen, so dass ggf. auch Neues entsteht. Im Allgemeinen nennt man Situationen also interkulturell, sofern ein gestalterischer, prozesshafter Charakter betont werden soll, während man Gesellschaften multikulturell nennt, sofern sie als zunächst einmal gegebene, komplexe und vielfältige Umwelt für eventuelles Handeln aufgefasst werden.

Hinsichtlich der Statik neutral dagegen ist das Wort ‚**Plurikulturalität**‘, welches Vielfalt lediglich bezeichnet und analog zu Pluralismus zu verwenden ist. Dieses Wort wird meist in abstrakteren Zusammenhängen zur Betonung der Differenz verwendet, um anschließend die

Notwendigkeit zu betonen, mit ihr kompetent umzugehen und Gesellschaft entsprechend zu gestalten.

‚**Transkulturalität**‘ wird von der IIKD treffend beschrieben:

Der Begriff der Transkulturalität geht im Gegensatz zur Interkulturalität und Multikulturalität davon aus, dass Kulturen nicht homogene, klar voneinander abgrenzbare Einheiten sind, sondern, besonders infolge der Globalisierung, zunehmend vernetzt und vermischt werden. Die Transkulturalität umschreibt genau diesen Aspekt der Entwicklung von klar abgrenzbaren Einzelkulturen zu einer Globalkultur.³⁸¹

Auf der Basis des oben entwickelten Kulturverständnisses, in dem jedes soziale System genau eine Kultur als Summe der in ihren Diskursen relevanten kulturellen Axiome hat, wird dieser Ansatz hier abgelehnt. Zwar sind soziale Systeme in der Tat sehr komplex vernetzt, in intensivem Austausch und sogar aufeinander bezogen. Zwar können sich soziale Systeme hinsichtlich ihrer kulturellen Axiome sogar häufig fast decken, wenn sie z. B. verschiedene affirmative Subsysteme eines sozialen Systems sind, wie Nachbarschaft und Familie. Die Idee der Transkulturalität geht jedoch den letzten, kleinen aber entscheidenden Schritt zu weit, indem sie daraus ableitet, dass verschiedene Kulturen bald bzw. stellenweise nicht mehr existierten.

Man könnte untersuchen, ob vielleicht soziale Identität, also die bewusste Bedeutung von Gruppenzugehörigkeit für die Identität von Personen, die Verortung von Personen in sozialen Gruppen, in bestimmten Kontexten an Bedeutung verliert. Soziale Identität ist jedoch nicht zu verwechseln mit Kultur, die außerhalb einer ‚abgrenzbaren Einheit‘, in der Bedeutungen konventionalisiert werden können, gar nicht existieren könnte. Man kann weiterhin die These aufstellen, dass eine Weltkultur erstarkt, die dazu führt, dass Besonderheiten lokaler Kulturen verloren gehen (z. B. traditionelle Kleidung) und höchstens als Kultursymbol noch punktuell gepflegt werden. Aber auch das ist etwas anderes als Grenzen kurzerhand zu leugnen.

Was den Begriff der Interkulturalität also gegenüber ähnlichen Begriffen auszeichnet, ist, wie Krüger-Potratz und Gogolin sinngemäß bereits schreiben, die Betonung des Dialogischen und Prozesshaften. Es geht um eine Situation des Austauschs, wobei eine Abgrenzung voneinander vorausgesetzt ist.

³⁸¹ IIKD – Institut für Interkulturelle Kompetenz & Didaktik. „Multikulturalität, Interkulturalität, Transkulturalität und Plurikulturalität“. <http://www.ikud.de/Multikulturalitaet-Interkulturalitaet-Transkulturalitaet-und-Plurikulturalitaet.html> (12.01.2012)

Im Vergleich der englischen Begriffe ‚intercultural‘ und ‚**cross-cultural**‘ findet sich diesbezüglich noch eine Abstufung. Das Adjektiv ‚cross-cultural‘ betont, dass Kulturkontakte zwischen verschiedenen Kulturen stattfinden, die aber deshalb trotzdem nicht im Kern beeinflusst werden. Auch finden diese Kontakte vielleicht nur vereinzelt statt, so dass keine neuen Kulturen entstehen können, die Situation bleibt eine des ‚Überbrückens‘ von Unterschieden, des ‚Sich-Kreuzens‘ von getrennten Wegen und einmaliger Verhandlung gemeinsamer Bedeutungen, die danach nicht mehr oder nur wenige Male aufgegriffen werden. ‚Intercultural‘ hingegen geht von intensiven Kontakten und Prozessen aus, die auch zu gegenseitiger Beeinflussung der Kulturen führen können. Von ‚Kreuzkulturalität‘ spricht man im Deutschen natürlich nicht, man müsste auf den englischen Begriff zurückgreifen, um diesen bestimmten Umstand zu betonen. Beides wird unter ‚interkulturell‘ zusammengefasst, was deshalb legitim ist, weil es in beiden Fällen um die Gestaltung von Verständigungsprozessen geht.

3.1.2 Inhaltliche Bestimmung

3.1.2.1 Definition

Auf der Grundlage des Kulturbegriffs lässt sich grundsätzlich formulieren: Interkulturalität liegt vor, wenn zur gleichen Sache Bezug auf unterschiedliche kulturelle Konventionen genommen wird bzw. wenn durch fehlende Kenntnis über oder falsche Erwartung an geltende Standards des Wahrnehmens, Wissens, Bewertens und Handelns sowie deren diskursiven Wert das Verständnis von Aktionen und Reaktionen anderer Personen erschwert wird. **Interkulturalität ist also dann gegeben, wenn konventionelles Verstehen durch Bezugnahme auf unterschiedliche Kulturen objektiv behindert wird.**

Dies erscheint zunächst recht klar. Einige implizierte Aspekte sollten jedoch näher erläutert bzw. besonders hervorgehoben werden:

‚Verstehen‘ bedeutet nicht, dass eine direkte Interaktion zwischen anwesenden Personen vorliegen muss. Auch beim Lesen eines Buches oder beim Wandern durch eine fremde Stadt kann eine interkulturelle Situation vorliegen. Interkulturalität ist also nicht an Kommunikation in dem Sinne gebunden, dass mehrere Personen sich aktiv und persönlich austauschen. Der Ausdruck ‚interkulturelle Interaktion‘ kann dazu dienen, Kommunikation mit interkulturellen Elementen von einer ohne solche Elemente betont abzugrenzen. Er sollte jedoch umsichtig

benutzt werden: Wie oben gezeigt wurde, enthält Kommunikation häufig Interkulturalität, ohne dass diese besonders ins Gewicht fallen muss. Es gibt also **keine klare Grenzlinie** zwischen einer Kommunikation, für deren Verlauf Interkulturalität objektiv entscheidend ist, und einer, bei der dies nicht der Fall ist. Vielmehr liegt hier ein **Kontinuum** vor. Zudem wird es für die meisten Fälle unangemessen sein, die Interkulturalität derart in den Mittelpunkt zu stellen, dass die gesamte Kommunikation nur unter diesem Aspekt betrachtet werden sollte. Offenbar spiegelt die übliche Nutzung des Ausdrucks die subjektive Wahrnehmung der Akteure. Sobald sie Interkulturalität und daraus entstehende größere Unbestimmtheit wahrnehmen, hat die Kommunikation für sie einen grundlegend anderen Charakter und wird von anderen abgegrenzt.

Dass es bei der Interkulturalität um das ‚konventionelle‘ Verstehen – also um das auf kultureller Basis – geht, lässt die Möglichkeit kreativen, individuellen Verstehens aufgrund anderer Wissensbestände oder aufgrund des Willens beider, ganz neue, vielleicht ästhetische Perspektiven zu gewinnen, offen. Eine Interaktion ist also nicht zum Scheitern verurteilt, nur weil das kulturelle Modell nicht erfolgreich angewandt wird, sondern der aktiv deutende Mensch kann stattdessen auf andere Ressourcen des Bewusstseins zurückgreifen. Neben ‚konventionell‘ ist auch ‚Bezugnahme‘ eine wichtige Einschränkung: Ein kulturelles Modell muss für einen spezifischen Verstehensprozess relevant sein, andernfalls stellt es keinen Indikator für Interkulturalität dar.

Letztlich sei auch auf eine Auslassung explizit hingewiesen: Hinsichtlich der Dauer und des situativen Kontextes bleibt der Begriff der Interkulturalität offen. Sie kann eine einzelne Interaktion oder aber den langjährigen Prozess einer Akkulturation bezeichnen. Interkulturalität ist je nach Beziehung, nach Art der sozialen Systeme sowie nach Dauer, Territorium, Machtverhältnis und jeweiliger Gruppengröße extrem unterschiedlich in Art und Umfang. Vom Lesen eines Artikels über die flüchtige und stark reglementierte Interaktion an der Supermarktkasse und über eine Ehe bis hin zur Situation des Migranten, der für immer allein in ein für ihn kulturell sehr fremdes Land mit anderer Sprache auswandert, kann Interkulturalität in ganz verschiedenen Settings wirken. Die Bezugsgröße für die Abgrenzung einer interkulturellen Situation sei daher ein spezifischer Äquilibationsprozess und nicht etwa ein bestimmter Kommunikationsakt, denn Interkulturalität besteht so lange, **bis die Verständigungsbemühungen abgebrochen werden oder die benötigten gemeinsamen Bedeutungen entstanden sind** und damit eine Abstimmung des Handelns möglich ist.

3.1.2.2 Messen und Erkennen

Definiert man Interkulturalität durch den Bezug auf unterschiedliche kulturelle Konventionen, so impliziert dies, dass nicht subjektive Wahrnehmung über ihr Vorliegen und ihre Beschreibung entscheidet, sondern mindestens ein objektives Kriterium vorliegt. Rein theoretisch ließe sich die Intensität von Interkulturalität also auch durchaus ‚messen‘:

Erstens wäre sie qualitativ anhand der betroffenen Modelle zu beschreiben. Diese können peripher sein oder Schlüsselfunktion innehaben. Wenn sich ein Modell mit Schlüsselfunktion nicht realisieren lässt, ist das weitaus gravierender als bei einem peripheren, weil es sehr viel stärker vernetzt ist und damit mehr Konsequenzen nach sich zieht und weil sein Modell wahrscheinlich für die Identität der Person damit von größerer Bedeutung und emotionaler besetzt ist. Schlüsselaxiome sind meist Werte, während Normen (Ereignismodelle) häufig – aber nicht immer - eher peripher sind.

Zweitens lässt sich die Intensität quantitativ nach der Menge der betroffenen Axiome messen. Längerfristige Kommunikationssituationen sind natürlich auch inhaltlich umfassender und komplexer, so dass sie i.d.R. mehr Modelle betreffen. Zugleich erhöht sich die Menge der unterschiedlichen Modelle mit der Anzahl der unterschiedlichen Kulturen, an denen die Akteure teilhaben. Kommen sie aus verschiedenen Rahmenkulturen und Religionen, so ist anzunehmen, dass die Interkulturalität bezüglich eines beliebigen Themas ausgeprägter ist als wenn sie sich nur in Geschlecht und einigen Beziehungs- oder Organisationskulturen unterscheiden.

Der Extremfall, dass tatsächlich objektiv gar keine ‚Hintergrundfolie‘ existiert, auf die man sich in seinen Erwartungen und Deutungen beziehen und vor der eine Verständigung gelingen kann, ist gerade in der heutigen, globalisierten Welt sehr unwahrscheinlich.

Generell besteht jedoch das Problem, dass der Bezug auf Bedeutungskonventionen im Zeichengebrauch nicht direkt beobachtbar ist und deutend erschlossen werden muss. Theoretische Beschreibungen helfen daher in konkreten Lebenssituationen wenig weiter, praktisch nämlich ist Interkulturalität nicht präzise genug erfassbar, um gemessen zu werden.

Gibt es stattdessen vielleicht situative Merkmale oder Auswirkungen von Interkulturalität, anhand derer Interkulturalität zumindest identifiziert und beschrieben werden kann?

Da subjektive Wahrnehmung nicht über das Vorliegen von Interkulturalität entscheidet, ist z. B. Fremderleben kein zuverlässiger Indikator, anders z. B. als bei Thomas (1993, S. 415), der nach Layes eine interkulturelle Interaktionssituation als eine definiert, „die von den beteiligten

Partnern als ‚ungewöhnlich, unverständlich, konfliktrichtig‘ erlebt wird.³⁸² Layes paraphrasiert unmittelbar im Anschluss, dass „den beteiligten Personen bestimmte Arten des Denkens, Fühlens und Handelns des jeweils anderen so fremd erscheinen, dass dadurch der für beide Seiten befriedigende Ablauf der Interaktion gefährdet ist.“ Zum einen wird hier die Möglichkeit vernachlässigt, dass die beteiligten Personen die Situation ebenso gut als faszinierend und bereichernd wie als konfliktrichtig und unverständlich erleben können. Vor allem aber lässt Thomas unberücksichtigt, dass nicht jedes Fremderleben auf kulturelle Ursachen zurückzuführen ist (oft wird das Adjektiv „interkulturell“ nämlich in dieser Weise verwendet, verliert damit jedoch an Bedeutungsschärfe.) Weiterhin wird nicht bedacht, dass die Gründe für das Misslingen einer Kommunikation einem Subjekt auch verschlossen bleiben können, wenn es sich des Vorliegens von Interkulturalität gar nicht bewusst war, also z. B. nicht bemerkt hat, dass sein Verhalten den Normalitätserwartungen des anderen nicht entsprochen hat. So wie nicht jedes Fremderleben kulturelle Ursachen hat, muss also umgekehrt Interkulturalität auch nicht zwingend mit einer subjektiven Fremderfahrung verknüpft sein.

Es lässt sich entsprechend unterscheiden zwischen dem Problem, dass wir eine kulturelle Bedeutung nicht verstehen („**kulturell Unbekanntes**“) – unter diesen Umständen entsteht zumindest Unsicherheit – und dem Problem, dass wir die Handlung bzw. das Verhalten nicht einmal als kulturell abweichend geprägt erkennen („**kulturell Unerkanntes**“). Ich nehme diese Unterscheidung in Bezugnahme auf Waldenfels³⁸³ vor, der darauf hinweist, dass absolut Fremdes nicht wahrgenommen werden könne, da wir es gar nicht als solches erkennen. Waldenfels leugnet auf der Basis dieser Feststellung, dass es absolut Fremdes in dem interkulturellen Bereich überhaupt geben könne. Da jedoch auch das Unerkannte eine interkulturelle Situation beeinflussen kann, sollte es m. E. nicht außer Acht gelassen werden. Ein Beispiel: Ich beobachte, wie eine Japanerin umständlich Tee einschenkt, erkenne aber aufgrund fehlenden Wissens über ihre Kultur nicht, dass die Abfolge der Tätigkeiten genau festgelegt und kulturell bedeutsam ist, da meine eigene Kultur dem Tee-Einschenken keine besondere Bedeutung zumisst. In diesem Fall läge Unerkanntes vor. Schenke ich innerhalb dieser Situation dann auf meine Art Tee ein, so wird ihre Irritation sicherlich deutlich werden, schon allein, da sie die üblichen Handlungsschemata nicht anwenden kann und überlegen muss, was zu tun ist. In einer

³⁸² Layes 2000, 25

³⁸³ Waldenfels, Bernhard. *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt am Main, 2006. S. 115

Kommunikationssituation wird also die Fremdheit im Zweifel über den Interaktionspartner an das Subjekt zurückgemeldet, wenn auch vielleicht indirekt durch zögerliche oder ablehnende Reaktionen. Die Herausforderung für das Subjekt liegt dann darin, die eigene Unkenntnis eines kulturellen Schemas als Ursache der Irritation zu erkennen. Wenn aber keine Interaktion vorliegt, kann die Interkulturalität unerkant bleiben.

Wenn ich hingegen in Indien sehe, wie die Menschen in zahlreichen Kommunikationssituationen den Kopf auf eine Weise hin und her bewegen, wie es in meiner Kultur nicht getan wird, so weiß ich, dass hier eine Bedeutung vorliegt, die ich nicht verstehe. Die kulturelle Bedeutung der Geste ist mir fremd und macht auf mich einen Eindruck, von dem ich weiß, dass er nicht mit seiner Bedeutung in der entsprechenden Kultur übereinstimmen kann, z. B. kann ich die Bewegung elegant, sympathisch, lustig, niedlich oder sogar lächerlich finden. Ich würde also den wahrgenommenen Inhalt mit einer individuellen, von meiner Kultur beeinflussten Assoziation belegen. Ein Deutungsmodell läge dann nicht vor, denn ich wüsste, dass meine Assoziation nicht der intendierten Bedeutung entspricht, sondern sich nur innerhalb meines eigenen sozialen Systems eventuell durchsetzen könnte. Die kulturelle Bedeutung bliebe ‚unbekannt‘.

Ebensogut könnte ich das ‚Wackeln‘ als ein Abwägen missverstehen, weil es in meiner Kultur diese Bedeutung hat. In diesem Fall läge eine **kulturelle Fehldeutung** vor. Diese kann zwei Ursachen haben. Entweder die fremdkulturelle Bedeutung dieser Kopfbewegung bleibt unerkant, weil die Geste an sich vertraut ist und auf den ersten Blick auch in den Kontext passt. In diesem Fall wäre ein Missverständnis kaum zu vermeiden. Wenn aber eine Person durchaus wahrnimmt, dass Verhalten von ihren eigenen Normalitätserwartungen abweicht, aber dennoch bedenkenlos unbekante Kulturträger anhand eigener Bedeutungsmodelle interpretiert, spricht man im Allgemeinen von Ethnozentrismus, in diesem Fall alternativ Eurozentrismus, was aber im ersten Fall unpräzise ist, da es nicht um Ethnie geht, und im zweiten Fall nicht wirklich den Punkt trifft. Der Begriff ‚**Semiozentrismus**‘ (vom eigenen Zeichensystem inklusive seiner Bedeutungen ausgehend, es absolut setzend) wäre eine mögliche Alternative.

Ebenso wie die subjektive Wahrnehmung bietet auch Gruppenzugehörigkeit keinen alleinigen Anhaltspunkt für das Vorliegen von Interkulturalität, da sich beinahe alle Menschen in Klassen-, Berufs- Gender-, Alters- Freizeit- oder Nachbarschaftszugehörigkeit unterscheiden. Eine derartige Annahme wäre wenig zielführend, Interkulturalität läge nahezu immer vor, zumal man außer Acht ließe, dass das entsprechende Modell im gegebenen Kontext relevant sein muss. Selbst das klare Bewusstsein davon, dass man verschiedenen, vielleicht sogar antagonistischen

Gruppen zugehört (also eine unterschiedliche soziale oder kulturelle Identität besitzt), ist also kein sicherer Hinweis auf Interkulturalität, sofern die sozialen Systeme manche kulturellen Axiome teilen bzw. die Interaktionsteilnehmer mit der Kultur der anderen Gruppe vertraut sind. Dies ist im Kleinen z. B. schon dann der Fall, wenn ein Jugendlicher in seinem Zimmer sehr laute Popmusik hört. Die Eltern verstehen durchaus die unmittelbare Wirkung der Musik und das Band, das sie in der Freundesgruppe knüpft, ebenso wie die Botschaft an sie selbst, die durch das laute Abspielen vermittelt wird. Es ist innerhalb der Rahmenkultur nämlich eine regelrechte Konvention, dass Jugendliche ihre Subkultur derart präsentieren und sich so abgrenzen, die Eltern haben dies vielleicht selbst einmal getan. Der eventuell entstehende Konflikt ist ein reiner Interessenskonflikt (Ruhe und Entspannung versus Selbstverwirklichung und –darstellung). Nur wenn die Eltern aufgrund der großen zeitlichen Distanz zum eigenen Erleben semiozentrisch geworden sind, die laute Musik ausschließlich aus ihrer veränderten Perspektive deuten und diese als absoluten Familienwert setzen, ja, sich gar nicht mehr in die andere Sichtweise hineinversetzen können, dann liegt ein interkultureller Konflikt vor.

Auch viele ethnische Konflikte innerhalb von Staaten sind Interessenskonflikte, die sich allerdings häufig durch Kriege oder Unterdrückung verfestigt haben und durch die Trennung der Diskurse zu unterschiedlichen Kulturen geführt haben, so dass bei Begegnungen nun tatsächlich – möglicherweise unerwartet - auch interkulturelle Missverständnisse hinzukommen.

Nicht einmal an einzelnen Personen kann man Interkulturalität festmachen: So haben zwei Ärzte aus verschiedensten Ländern möglicherweise mehr gemeinsam und können sich in vielen Situationen und über viele Themen besser miteinander verständigen als der jeweilige Arzt mit der Mutter seiner Frau vom Lande. Wenn es dann aber an gemeinsames Essen oder eine private Feier geht, so ist es wiederum einfacher für die Ärzte, sich in der Familie ihrer Frau zu bewegen als in der ihres Kollegen. Zwischen denselben Personen kann also in einer Situation eine interkulturelle Situation bestehen, in einer anderen nicht, je nachdem, an welchen Diskursen sie gemeinsam teilhaben. Interkulturelle Situationen können demnach durchaus auch zwischen einander vertrauten Menschen auftreten, **nicht aber intrapersonal**, weil ein eventueller innerer Konflikt aufgrund der Zugehörigkeit zu Gruppen mit widerstreitenden kulturellen Axiome hier keine falschen Deutungen oder Erwartungen nach sich zieht.

Ist Interkulturalität vielleicht nur bei bestimmten Gesprächsinhalten relevant, wenn wir schon nicht von Gruppe, Person und subjektiver Wahrnehmung ausgehen können? Das Beispiel der

Ärzte könnte dies suggerieren. Die Inhalte/ Themen sind jedoch ebenfalls nicht als alleiniges Kriterium geeignet, sie sind nicht einmal in Verknüpfung mit Gruppenzugehörigkeit zwingend. Kultur ist nicht an Meinungen zu erkennen! Hierzu wieder ein Beispiel: Nachbarn, die bereits eine freundschaftliche Beziehung pflegen, nachdem sie sich über viele Dinge gemeinsamen Interesses intensiv und einvernehmlich bei zahlreichen Tassen Kaffee verständigt haben, können sich plötzlich miteinander in einer interkulturellen Situation befinden, wenn es um ihr Rollenverständnis in der Ehe geht. Nehmen wir an, der eine Nachbar ist deutschstämmig und der andere vor langem aus Iran zugewandert, aber noch in engem Kontakt zu Familie und Freunden. In beiden Kontexten bestehen – dies nur zur Vergegenwärtigung der Bedeutung von ‚Kultur‘ - verschiedene diskursiv vernetzte Selbstverständlichkeiten, die sich gegenseitig stützen und bestätigen. Sie erschaffen und erhalten unterschiedliche bewährte Wirklichkeiten, welche überdies als wertvoll und schützenswert beurteilt werden. Dabei geht es nicht um verschiedene Meinungen, die man individuell innerhalb einer Kultur vertreten kann, sondern um die Bezüge auf verschiedene Diskurse und Selbstverständlichkeiten über dieses Thema, die allerdings vom jeweils anderen nicht gesehen werden! So weit, so interkulturell. Doch nehmen wir an, es kommen noch zwei Freunde zur Kaffeerunde hinzu, die ebenfalls iranisch- und deutschstämmig sind. Der deutsche Freund entdeckt während des Gesprächs in der fremden Kultur alte deutsche Familienwerte. In seiner eigenen Familienkultur wird Rollenteilung ebenfalls gelebt und er begrüßt die Tatsache, dass diese durch die Subkultur der Migranten neue Aktualität im Diskurs der deutschen Rahmenkultur erlangt. Er argumentiert daher dankbar und engagiert für Rollenteilung innerhalb der Familie sowie kollektiver Werte im Allgemeinen, obwohl er die Kultur, auf die sich der iranische Nachbar bezieht, gar nicht kennt und somit auch nicht die Unterschiede im Detail sieht. In diesem Fall liegt unerkannte Interkulturalität vor, obwohl zwischen den beiden großer Konsens herrscht, denn der deutsche Freund nimmt eine semiozentrische Deutung vor, er nimmt die andere Kultur als solche nicht wirklich zur Kenntnis. Der iranische Freund kennt die Diskurse seiner Herkunftskultur gut, aber er kennt auch die der deutschen Rahmenkultur, in der er aufgewachsen ist und mit der er sich stärker identifiziert. Er distanziert sich bewusst von den traditionellen iranischen Vorstellungen und schlägt sich auf die Seite des deutschen Nachbarn. Zwischen ihm und allen anderen ist Interkulturalität gar nicht mehr gegeben, da er alle Bedeutungen und Diskurse kennt und auf der Basis individuell erarbeiteter Begriffe argumentiert. Auch gegenüber dem iranischen Nachbarn liegt trotz unterschiedlicher Meinungen keine Interkulturalität vor.

Um eine Situation, in der unterschiedliche Konventionen bekannt sind und verstanden werden, aber umstritten sind, von einer interkulturellen zu unterscheiden, in der das Verstehen an sich erschwert ist, differenziert man auf Englisch zwischen ‚**inter-group**‘ und ‚intercultural‘. Auf Deutsch ließe sich ‚inter-group‘ vielleicht mit ‚interfraktionell‘ übersetzen. Dabei kann es auch um die unterschiedliche Gewichtung kultureller Axiome einer gemeinsamen Rahmenkultur gehen, wie z. B. die Gewichtung von individueller Freiheit und sozialer Sicherheit bei verschiedenen Parteien und ihren Wählern aufgrund ihrer jeweiligen Diskurse. Die Unterschiede in der Gewichtung der Werte sind hier nicht nur bekannt, sondern sogar konstitutiv für die Existenz der verschiedenen Parteien. Sie institutionalisieren einen dauerhaften Diskurs der Rahmenkultur.

Schlussfolgernd bleibt festzuhalten, dass auf der Basis einzelner sozialer, inhaltlicher oder situativer Rahmenbedingungen keine verlässliche Orientierung hinsichtlich des Vorliegens und der Art der Interkulturalität zu bieten ist. Auf der Grundlage einer ‚**dichten Beschreibung**‘ einer Situation aber, die sowohl Gruppenzugehörigkeit und Kultur der jeweiligen Gruppen als auch Person, Thema und Situation (z. B. Machtverhältnis zwischen Kommunikationspartnern und ihre situativen Interessen) berücksichtigt, lassen sich zumindest begründete Annahmen formulieren.

Gerade diese **Unmöglichkeit der zweifelsfreien Identifikation interkultureller Situationen aufgrund äußerer Faktoren** ist die für den Umgang mit Interkulturalität maßgebliche Eigenschaft. Denn gerade deshalb schwingt Interkulturalität insbesondere bei Begegnungen mit subjektiv als fremd empfundenen Menschen immer als Möglichkeit im Bewusstsein der Beteiligten mit, denen dann keine andere Wahl bleibt, als beständig Hypothesen über ihr Vorliegen aufzustellen. Sie zu erkennen bleibt nämlich im höchsten Maße relevant, obwohl sie nicht direkt beobachtbar ist. Der kommunikative Bezug auf unterschiedliche Axiome menschlichen Handelns, die aus der Teilnahme an Diskursen bestimmter Gruppen her rühren und damit über den Menschen als Individuum hinausweisen, zeigt dem Subjekt nämlich eine grundsätzlich andere Kommunikationsbasis an und initiiert damit andere Erwartungen und Strategien. Wenn irgendwo ein kultureller Bedeutungsunterschied festgestellt wird, so muss wegen der diskursiven Vernetzung kultureller Bedeutungen davon ausgegangen werden, dass weitere Konventionen nicht übereinstimmen. Es wird die Dimension einer anderen Wirklichkeit eröffnet, von der man jedoch nicht weiß, wie weitreichend ihr Einfluss auf die Kommunikation sein wird. Genau dies kennzeichnet eine interkulturelle Situation.

3.1.2.3 Nationale und internationale Interkulturalität

In Kapitel 1 wurde die Frage gestellt, ob sich internationale Interkulturalität von intranationaler unterscheidet. Es dürfte bereits klar sein, dass dies grundsätzlich nicht der Fall ist. Durch das anzunehmende Maximum verschiedener Diskurse und Bedeutungen inklusive der Sprache kann bei Internationalität allerdings mit größerer Wahrscheinlichkeit zugleich von Interkulturalität ausgegangen werden als bei intranationalen Kontakten, insbesondere wenn verschiedene Kulturkreise vorliegen.

Dass wir uns mit Menschen aus bestimmten Gruppen über bestimmte Themen besser unterhalten können als mit solchen aus bestimmten anderen Gruppen und dass wir bestimmte Aufgaben aufgrund unserer Vertrautheit und der gemeinsamen Wissensbestände mit bestimmten Menschen besser gemeinsam bewältigen können – das alles gehört zu unseren alltäglichen sozialen Erfahrungen, die wir sammeln, mit denen wir auch lernen umzugehen. Innerhalb von nationalen Systemen dienen gesellschaftliche Rollenverteilungen dazu, Orientierung zu geben, wenn es darum geht, an wen man sich für was am besten wendet. Eben jene Rollenverteilung führt ja zu bestimmten Subkulturen. Wenn wir uns zu einem bestimmten Zweck mit anderen Menschen als den eigentlich vorgesehenen arrangieren müssen, so sind wir daran gewöhnt, aus verschiedenen Gründen mehr Geduld und Toleranz aufzuwenden, mehr zu erklären und zu verhandeln. Um diese Situationen zu bewältigen, können wir auf unsere Kenntnisse über individuelle, subkulturelle und soziale Merkmale sowie rahmenkulturelle Diskurse zurückgreifen.

Insbesondere moderne Gesellschaften sind sich der Unbestimmtheit von Bedeutungen in bestimmten Kommunikationssituationen sehr bewusst, denn „jede Gesellschaft lernt im kulturellen Vergleich, dass sie ihre Kultur sich selbst [...] verdankt und nicht etwa einer wie auch immer gearteten Natur der Sache“³⁸⁴, wie Baecker formuliert. Vor allem durch die große kulturelle Vielfalt, in der die Menschen sich in einer komplexen urbanen Gesellschaft bewegen, gebe es in vielen Situationen kein verlässliches Wissen um situationsadäquates Benehmen mehr³⁸⁵. Dies werde, wie Baecker schreibt, mit zunehmendem Auftreten bemerkt und dann immer routinierter überspielt, „bis man sich fragen kann, ob diese Routinen nicht eine neue Form

³⁸⁴ Baecker 2005, 94

³⁸⁵ vgl. Baecker 2005, 95

von Kultur ausmachen.³⁸⁶ Natürlich ist die Frage zu bejahen: Zwar ist es keine ‚neue‘ Kultur eines neuen Systems, aber die Rahmenkultur hat sich erweitert und verändert!

Schon in den 1920er Jahren wurde in Chicago das Konzept der Ökologie der Stadt vorgestellt, in der die Stadt als soziale Ordnung beschrieben wurde, auf welche man sich einlässt,

indem man es aushält, dass und wie man mit Unbekannten zusammenlebt, solange nur bestimmte als zivilisiert beschriebene Formen und Rituale bereitstehen, die es erlauben, mit den Unbekannten bekannt zu werden, aber auch umgekehrt [...] Bekannte in spezifischen Hinsichten [...] wieder als unbekannt zu behandeln.³⁸⁷

Wo Menschen dauerhaft zusammenleben, entstehen also für bestimmte kommunikative Situationen automatisch regelhafte Formen der Bewältigung, die sich in Erwartungshaltungen bzw. Verhaltensnormen spiegeln und damit eine Kultur darstellen.

Interkulturelle Kontakte innerhalb einer Rahmenkultur sind demnach nicht nur in der Regel weniger umfassend, sondern meist auch dadurch abgeschwächt, dass sich als Teil der Rahmenkultur Konventionen für kommunikative Strategien zum Umgang der verschiedenen Subsysteme miteinander entwickeln, um trotz einer interkulturellen Irritation dennoch weiterhin anschlussfähig zu kommunizieren. Formalität und Höflichkeit sind dabei zentrale Strategien, die zu vermitteln entsprechend wichtig ist.

Natürlich führen diese Formen kultureller Orientierungsmuster nicht zu einem vertieften gegenseitigen Verständnis, sondern sie ermöglichen zunächst einmal eine Koexistenz und einen funktionierenden Alltag. Jedoch eröffnet diese Basis Möglichkeiten, die jeweils von situativen Kontexten abhängen. Im Falle eines drohenden Konflikts z. B. hat man die Möglichkeit, vorübergehend auf solche bewährten, gemeinsamen Diskurse auszuweichen - also auf ein gemeinsames Rahmensystem zu rekurrieren statt auf die getrennten und damit die Gemeinsamkeiten zu betonen. Eine interkulturelle Situation in Form einer Irritation ist dann dennoch entstanden und bleibt oft ungelöst und daher entzweiend, die Kommunikationssituation konnte jedoch immerhin zu einem friedlichen Ende geführt oder konstruktiv aufrecht erhalten werden, so dass die Möglichkeit besteht, eine Unbestimmtheit zu einem späteren Zeitpunkt oder auf andere Weise zu klären. Auch unter international agierenden Geschäftsleuten gibt es so eine

³⁸⁶ Ebd., 96

³⁸⁷ Ebd., 132

„Neigungskultur“, auf die sich ausweichen lässt, sie ist jedoch brüchiger und dient manchmal, so würde die Verfasserin behaupten, eher der Vermeidung einer Anerkennung kultureller Unterschiede sogar bei intensiver Zusammenarbeit.

Was die innergesellschaftliche Situation andererseits zusätzlich verkompliziert, ist, dass - wie wir oben gesehen haben - hier Konflikte verstärkt auf sozialer Ebene auftreten und dann ggf. kulturalisiert werden. Es geht häufig eher um Interessenskonflikte und Machtkämpfe der Gruppen. Aus ihnen erwachsen stark betonte soziale und auch kulturelle Identitäten und Fremdzuschreibungen in Form von Stereotypen und Vorurteilen, die beide der gegenseitigen Abgrenzung dienen. Fremdheit wird in diesen Fällen weniger erlebt als vielmehr konstruiert, es wird nicht nach Abbau, sondern nach Bestätigung vorgefasster Urteile gesucht, um Differenz zu betonen und zu „betonieren“ statt abzubauen.³⁸⁸

Dass Vorurteile dann und auch generell bei empfundenem Kontrollverlust „in manifeste Diskriminierung umschlagen“³⁸⁹ können und dies von Machthabern eventuell sogar gewollt und gefördert ist, z. B. um die Bevölkerung für Kriege einzunehmen, und dass man deshalb gegen starke kollektive Identitäten und Abgrenzung immer misstrauisch sein sollte, ist in Deutschland hinlänglich bekannt und darf natürlich nicht vergessen werden. Es ist jedoch kein genuin interkulturelles Problem und deshalb nur Randthema dieser Arbeit. Wir stellen lediglich fest, dass es in solchen Fällen auf kognitiver Ebene zur erfolgreichen interkulturellen Verständigung wichtig ist, den mit diesen Identitätsbildungen verbundenen Essentialismus zu dekonstruieren und sich auf die Individualität und Subjektivität des anderen überhaupt einzulassen.

Bei bestimmten Gruppen, wie im Ausland lebenden Menschen aus einem gemeinsamen Herkunftsland („Expatriots“), kommt ähnliches Verhalten vor. Es wurde in dieser Arbeit bereits thematisiert:

When people are in a difficult, strange environment, they can close ranks and exaggerate specific aspects of their cultural identity [...] and construct essentialist descriptions of ‘local people’.³⁹⁰

Auch hier liegt eine intranationale Situation vor, da sich die Menschen in der entsprechenden Rahmenkultur zurechtfinden bzw. mit ihr arrangieren müssen.

³⁸⁸ vgl. Knapp 2008, 89

³⁸⁹ Ebd., 42

³⁹⁰ Holliday, Adrian/ Martin Hyde/ John Kullman. *Intercultural Communication – An advanced resource book for students*. New York, 2010. S. 13

Die internationalen Kommunikationserfahrungen der Mehrheit hingegen sind sicherlich tatsächlich eher durch kulturelle statt durch soziale Unterschiede geprägt. Selbst die zwei Ärzte aus verschiedenen Ländern, die sich über Berufliches sehr gut verständigen können, werden in der Regel schnell feststellen, dass ihr ‚common ground‘, also der Bereich, in dem sie auf gemeinsame Diskurse zurückgreifen können, recht eingeschränkt ist und der gemeinsame Rückgriff eventuell sogar durch Unterschiede in anderen Bereichen wie Sprache und Interaktionsregeln behindert wird.

Umgekehrt jedoch ist die internationale Kommunikation häufiger befreit von sozialen Machtkämpfen und Hierarchien. Oft kann man sich hier besonders offen und kompromissbereit begegnen.

Internationale unterscheidet sich also zwar nicht im Wesen von intranationaler Interkulturalität, aber sie ist in der Regel **umfassender, mit höherer Sicherheit zu identifizieren, wird subjektiv bewusster als solche wahrgenommen und ist dabei außerdem weniger mit sozialen Konflikten vermischt**. Sie tritt also insgesamt eindeutiger und klarer hervor.

3.1.3 Differenzdimensionen

Kehren wir zurück zu der Feststellung, dass die Wahrnehmung eines interkulturellen Bedeutungsunterschieds die Dimension einer anderen Wirklichkeit eröffnet.

Interkulturalität jeder Ausprägung und jeden Umfangs hat, wie sich nach den bisherigen Ausführungen festhalten lässt, insgesamt drei **Differenzdimensionen**, die sie charakterisieren und die damit den spezifischen Herausforderungen der Interkulturalität an das Subjekt zugrunde liegen.

Vor ihrer näheren Erläuterung sei jedoch noch einmal betont, dass ein Subjekt mehr oder weniger auf konventionelle Bedeutungen rekurrieren kann. Es kann theoretisch ganz eigene Wertvorstellungen entwickeln und sich sogar ganz eigene Normalitätserwartungen zurechtlegen, von denen es natürlich wüsste, dass sie fast niemals erfüllt würden. Diese wären dann individuell, nicht kulturell, sofern die individuellen Abweichungen nicht der Erwartung bestimmter Gruppen (z. B. Künstler) entsprechen. Warum es dies i. d. R. nicht tun würde, wurde in 2.3 (Bedeutung der Kultur für das Subjekt) hoffentlich deutlich.

Die Tatsache, dass Begriffe immer zu einem gewissen Grad individuell unterschiedlich sind, ist einer der Gründe, warum Kommunikation grundsätzlich immer unbestimmt, ja, warum sie

überhaupt notwendig ist. Es ist also ein ständiges Aufstellen und Überprüfen von Hypothesen sowie ein ständiges Verhandeln immer erforderlich, damit die Kommunikation nicht abbricht, sondern eine gemeinsame Wirklichkeit geschaffen – aber nie vollendet - wird. Kommunikationsteilnehmer streben nach Bestimmtheit und Berechenbarkeit, indem sie ihre Perspektiven abstimmen und so gemeinsame Bedeutungen schaffen. Sie müssen ihre eigene Wahrnehmung besonders der sozialen und individuellen Aspekte der Situation und die entsprechende Deutung ihrer Gesprächsinhalte mit der des Kommunikationspartners auch deshalb beständig abgleichen, damit eine interpersonale und inhaltliche Anschlussfähigkeit erhalten bleibt.

Je mehr man sich darauf verlassen kann, dass der andere die Welt aus einer ähnlichen Perspektive betrachtet und von ähnlichen Bedeutungskonventionen ausgeht, desto effektiver kann die Kommunikation gestaltet werden: Je mehr zwei Menschen miteinander in wiederkehrenden Situationen handeln, desto festgelegter ist die Bedeutung ihrer Handlungen und desto weniger Kommunikation ist nötig. Der Zeichenträger für eine bestimmte Handlungsaufforderung in einer bestimmten Situation kann dann variiert und immer weiter reduziert werden, z. B. vom Satz „Holst du uns ein Glas Wein?“ der Ehefrau abends vor dem Fernseher über die Ellipse „Wein?“ und über eine Geste bis hin zu nichts als einem fragenden Blick beim Ausbleiben der Handlung.

Bei der Feststellung einer kulturellen Differenz aber nimmt ein Subjekt eine sprunghaft gestiegene **Unbestimmtheit** wahr. Es kann aufgrund der Vernetzung der Diskurse dann schlagartig nicht mehr sicher sein, ob bisher angenommener Konsens wirklich in der vermuteten Form zustande kam oder ob das Gegenüber die Situation und die eigenen Signifikanten so wahrnimmt und deutet, wie es normalerweise zu erwarten ist. Dazu gehört auch die Unsicherheit, ob man selbst in den fremden Augen gerade angemessen handelt (welche Erwartungen also das Gegenüber an die Interaktion hat). Die eigene Normalität und die gesamte intersubjektive Wirklichkeit, auf die man gewohnheitsmäßig rekurriert, sind zu einem bestimmten Umfang ausgesetzt, ohne dass man weiß, wie weit. So wird eine einfache Irritation (eine laute Stimme, eine seltsame Krawatte, eine extrem bunte Wohnungseinrichtung) oder ein Missverständnis zu einem umfassenden Fremderleben, denn sie verweist auf ein ganzes System.

Jedoch ist die Unbestimmtheit andererseits auch nicht vollkommen unberechenbar, sondern eingeschränkt z. B. durch die Art der Kultur, die wir als betroffen identifizieren, und ihre Funktionen oder durch persönliche Bekanntschaft und gemeinsame Erfahrungen in der Vergangenheit.

Damit hat Interkulturalität für das Subjekt grundsätzlich zunächst einmal zwei Dimensionen von Differenz, die beide unabhängig von der Wahrnehmung der beteiligten Personen wirken, d. h. sie existieren auch bei unerkannter Interkulturalität und könnten daher als **primäre Differenzdimensionen** gelten.

Zum einen ist dies die aufgetretene kulturelle Differenz an sich, die durch Übernahme eines der differierenden Modelle oder durch ein Neuverhandeln der Bedeutung und damit durch kreative Einigung ‚geheilt‘ werden kann. Geht es nur um ein Ereignismodell oder ein Deutungsmodell, mag dies einfach sein, aber bei Werten und anderen Schlüsselbegriffen kann sie auch erschütternd sein.

Zum anderen weist eine kulturelle Differenz über sich hinaus immer auch auf Diskurse, in denen das Axiom wirkt und über die es mit anderen Axiomen vernetzt ist. Sie verweist also auf mindestens ein fremdes soziales System. Damit lässt es weitere kulturelle Differenzen wahrscheinlich erscheinen und stellt eine Barriere für die Schöpfung von Bedeutungen dar, die sich nämlich ja auf intersubjektive Wirklichkeiten beziehen würden, die in diesem Fall nicht im üblichen Maße existieren. Das birgt einerseits Potential für ganz neue, unerwartete Bedeutungsaspekte und befreit evtl. von als Ballast empfundenen kulturellen Zwängen. Es ist andererseits aber auch anstrengender und einschränkend, sofern das Subjekt ganz andere Kommunikationsziele hat als neue Perspektiven zu gewinnen. Sofern man Interesse an echter Verständigung hat, wird man die Mühen des konstruktiven Umgangs mit einer erweiterten Unbestimmtheit auf sich nehmen müssen, soweit möglich.

Eine dritte Dimension der Herausforderung liegt nicht in der Unterschiedlichkeit kultureller Orientierung an sich, sondern in der abweichenden kulturellen Identität bzw. darin, wie sie ausgespielt wird.

Die eigene Selbstdarstellung in der Kommunikation wird immer durch die Erwartung beeinflusst, dass bestimmte Fremdbilder an uns herangetragen und durch uns erzeugt werden. Fast immer möchten wir ein bestimmtes Fremdbild im anderen erzeugen oder einem vermuteten entsprechen bzw. widersprechen. Die kulturelle Identität wird durch Wahrnehmung kultureller Differenzen aktiviert und akzentuiert (ohnehin nehmen wir von der Persönlichkeit des anderen überwiegend das vom Selbst Abweichende wahr, die markierte Differenz also), denn indem wir uns ein Bild vom anderen machen, machen wir uns auch eins davon, welches Eigene in der Kommunikation mit ihm relevant wird – als Differenz, Defizit oder Ressource.

Was Leute über ihre Kultur sagen oder an kultureller Orientierung bewusst zeigen, wenn sie eine Differenz feststellen, sagt also häufig mehr über das Bild, das sie gerade vermitteln möchten, als dass es tatsächliche Orientierungen offenbart, und das darf bei einer Betrachtung von Kommunikationsprozessen nicht ignoriert werden. Kultur wird zur Ressource:

Different cultural resources can be drawn upon and invoked at different times depending on the circumstances. What people say about their cultural identity should be read as the image they wish to project at a particular time rather than as evidence of an essentialist national culture.³⁹¹

Nur in unbewusst ausagierten, automatisierten Verhaltensbruchstücken bekommen wir einen ungetrübten Blick auf die kulturelle Orientierung eines Menschen. Jedes andere Handeln ist intentional. Die Berücksichtigung der Tatsache, dass auch der fremdkulturelle Mensch ein Subjekt ist, welches die Situation deutet und darin interesse- und zielgerichtet – ggf. auch manipulativ – handelt, wird in Bildungsvorgaben vollständig außer Acht gelassen. In der Regel wird der ‚andere‘ als offenes Buch betrachtet, das lediglich schwierig zu lesen ist. Menschen aber spielen unwillkürlich ihre ‚identity card‘ aus bzw. stellen ihre Kultur dar („doing the culture“, vgl.2.3.3). Es geht hier um Definitionsmacht („Wer bestimmt, wer ich bin?“) oder schlicht um eine Selbstdarstellung, die für die Erreichung bestimmter Ziele oder die Erfüllung von Bedürfnissen funktional ist. Wer das ignoriert, handelt automatisch naiv oder gutgläubig und wird auch so wahrgenommen.

Die Dimension der Identität bezieht sich auf die Feststellung einer Differenz als solcher und befindet sich damit quasi auf einer Metaebene. Man könnte diskutieren, ob es sich noch um eine genuin interkulturelle Dimension handelt oder bereits um allgemeine kommunikative Mechanismen und Strategien. Hier sei sie als **sekundäre Interkulturalität** bezeichnet.

Wir sehen, dass ein Scheitern des Verstehens konventioneller Verhaltensweisen auch andere Ursachen haben kann als die objektiv fehlende Übereinstimmung eines kulturellen Modells. Das heißt, es ist nicht unbedingt ein schlichtes Missverstehen aufgrund falscher Erwartungen durch fehlende kulturelle Kenntnisse. Möglicherweise scheitert es auch an der Erwartung der fehlenden Übereinstimmung, so dass gar nicht erst versucht wird, bestimmte - z. B. eigene - kulturelle Begriffe anzuwenden, obwohl sie eine gute Basis gewesen wären. Und diese Erwartung wiederum kann ihre Gründe in der Haltung (Vorurteile) und Überbetonung der Identität

³⁹¹ Holliday/ Hyde/Kulman 2010, 16

(Überschätzung oder bewusste Übertreibung der Bedeutung von Werten oder Gruppenzugehörigkeit für die Kommunikation), in falschen Annahmen (Stereotypen) oder in persönlichen Ängsten (Unsicherheit, Angst vor Kontrollverlust) haben. Umgekehrt – z. B. in Familien – kann die Erwartung eines hohen Grads von Verständnis und Übereinstimmung dazu führen, dass Interkulturalität unerkannt bleibt und als persönlicher Konflikt betrachtet wird.

Die Antwort auf die Frage nach der Definition und der Relevanz von Interkulturalität lässt sich also folgendermaßen zusammenfassen:

Was ist Interkulturalität?

Interkulturalität ist in einem Verstehensprozess gegeben, wenn konventionelles Verstehen durch Bezugnahme auf unterschiedliche kulturelle Modelle objektiv behindert wird.

- ❖ Die unterschiedliche Bezugnahme erhöht die Unbestimmtheit der Kommunikation primär nicht nur hinsichtlich der jeweiligen Bedeutung, sondern auch hinsichtlich der gesamten intersubjektiven Wirklichkeit.
- ❖ In der Interaktion besteht außerdem die Möglichkeit der bewussten Darstellung oder sogar Konstruktion kultureller Differenz.
- ❖ Das betroffene kulturelle Modell muss für das Verstehen relevant sein, damit man von Interkulturalität spricht, andernfalls wäre jede Kommunikation interkulturell. Die Grenze zu intrakulturellem Verstehen ist dennoch fließend, da häufig Interkulturalität in geringem Umfang besteht, in dem sie jedoch nicht oder kaum ins Gewicht fällt.
- ❖ Verstehen ist trotz Interkulturalität immer möglich, da nur konventionelles, nicht aber situatives, individuelles Verstehen behindert ist.
- ❖ Internationale Interkulturalität ist tendenziell wahrscheinlicher, umfassender, bewusster und i.d.R. weniger mit sozialen Konflikten vermenget.
- ❖ Die **Dauer** entspricht der Länge des Äquilibrationsprozesses, der entweder zum erfolgreichen Abschluss kommt oder abgebrochen wird.
- ❖ Die **Situation** muss nicht interaktiv sein. Jeder Verstehensprozess kann durch Interkulturalität beeinflusst sein.
- ❖ Ein **Messen** der Intensität von Interkulturalität ist theoretisch nach Anzahl und diskursivem Gewicht der betroffenen Konventionen möglich. Da sie jedoch nicht direkt beobachtbar ist und das diskursive Gewicht nicht ermittelbar ist, bleibt es unmöglich.
- ❖ **Indikatoren** für Interkulturalität sind subjektive Wahrnehmung, Gruppenzugehörigkeit, Bekanntheitsgrad der Person, Inhalt und Kontext (z. B. Ort, Institution, Internationalität). Kein Indikator jedoch ist allein zuverlässig. Nur durch eine dichte Situationsbeschreibung ist Interkulturalität mit hoher Wahrscheinlichkeit vorherzusagen.

Der durch diese Faktoren entstehende **sprunghafte Anstieg der Unbestimmtheit** in der Kommunikation stellt besondere Herausforderungen an die beteiligten Akteure.

Abbildung 20 Definition Interkulturalität

3.2 Umgang mit Interkulturalität

Während Interkulturalität als solche im Grunde nur die Unterschiedlichkeit konventioneller Bedeutungen bezeichnet und insofern recht spezifisch erscheint, umfasst der Umgang damit, wie hoffentlich bereits deutlich wurde, sehr viel mehr als die bloße kognitive Herausforderung, in der Kommunikation trotz dieses Hindernisses eine gemeinsame Bedeutung hervorzubringen.

Das Subjekt agiert aus vielerlei Beweggründen auf der Basis und in Erwartung seiner kulturellen Modelle. Hier – im Wirken und in der Funktion kultureller Modelle unter gegebenen Umständen und angesichts gegebener individueller Ziele und Bedürfnisse – entstehen vielfältige und komplexe Herausforderungen, die darüber hinaus eng mit sozialen und individuellen Faktoren verknüpft sind.

In diesem Abschnitt soll der Versuch unternommen werden, diese Herausforderungen wenigstens teilweise zu erfassen. Dafür wird auf Erkenntnisse aus dem Bereich der interkulturellen Forschung (Auernheimer, Layes, Ricken, Balzer, Schulz von Thun, Holliday, Hyde, Kullman, Gardner, Hoffman, Kiesel, Volz, Fechler, Mecheril, Scheffer, Knapp) und der Erziehungswissenschaften (Holzbrecher, Schäffter) zurückgegriffen, aber ansatzweise auch aus dem der Philosophie (Waldenfels) und der Soziologie (Kneer, Nassehi, Schneider). Zu vermuten ist, dass die Psychologie in diesem Themengebiet noch einiges mehr beizutragen hätte als es von den anderen Wissenschaften bisher rezipiert wurde, und es wurde deshalb der Versuch unternommen, über autodidaktische Lektüre von Überblickswissen zusätzliche Aspekte zu erschließen. Jedoch waren die dargestellten Sachverhalte zu wenig auf Interkulturalität bezogen, um direkte Verwendung finden zu können. An dieser Stelle gibt es also sicherlich noch Ergänzungsmöglichkeiten.

Ein Anfang muss dennoch gewagt werden, denn nur über das Verständnis der komplexen psychologischen Vorgänge im Umgang mit Interkulturalität können sinnvolle Lernziele für interkulturelles Lernen an deutschen Schulen formuliert werden – und nicht aus politischen oder sozialen Zielen heraus.

Für die Annäherung an den Umgang mit Interkulturalität bieten sich zwei verschiedene Kategorisierungsmöglichkeiten an. In den bildungspolitischen Vorgaben wie Rahmenplänen und Kerncurricula werden die interkulturellen Lernziele meist in drei Kategorien gegliedert, und zwar in affektive, kognitive und in Handlungskompetenzen. Dieser Einteilung möchte ich bei der Erschließung der Dimensionen und Herausforderungen des Umgangs mit Interkulturalität folgen.

In den entsprechenden Abschnitten werden die jeweiligen Vorgaben im Einzelnen noch einmal einleitend aufgeführt.

Neben dieser personenbezogenen Perspektive lässt sich der Umgang mit Interkulturalität aber auch einerseits situativ (auf einzelne Interaktionen bezogen) und andererseits übersituativ betrachten. Es geht bei der übersituativen Interkulturalität um die Teilhabe an Diskursen oder einer gesamten Diskursformation und damit nicht nur um eine, sondern um viele Interaktionen bzw. um den kognitiven und affektiven Umgang mit der langfristigen persönlichen Veränderung. Mit ihr tritt ein Aspekt in den Vordergrund, der andernfalls und in der unmittelbaren Interaktionssituation häufig sekundär erscheint, nämlich die Tragweite für das Subjekt selbst, das sich in diesen Diskursen positionieren muss und dies tut, indem es die wahrgenommenen fremden kulturellen Axiome in seine bereits vorhandenen Modelle versucht zu integrieren – oder eben nicht.

Beide Ebenen sind in der Schule relevant: Die übersituative Betrachtung des Umgangs mit Interkulturalität findet in der Schule in verschiedenen Kontexten Anwendung. Strukturell muss sie in Überlegungen zur Gestaltung des Zusammenlebens in der Institution Schule selbst einbezogen werden (Abbau von Barrieren, strukturelle Hilfen für neue Akteure und für Minderheiten, einbeziehende, achtsame und reflexive Gestaltung der gemeinsamen Diskurse). Sie wird somit vor allem in die Schulentwicklungsarbeit eingehen, aber auch in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern thematisiert werden.

In der alltäglichen pädagogischen Arbeit steht vor allem die situative, interaktive Ebene im Mittelpunkt, und zwar in der Zusammenarbeit von Menschen mit verschiedenen kulturellen Orientierungen und Identitäten innerhalb der Institution Schule als soziales System (z. B. Lehrkräfte arbeiten mit Schülern, Eltern und Mitarbeitern). Aber auch als Unterrichtsinhalt im Fremdsprachen- und Deutschunterricht sowie in Werte und Normen und in anderen Fächern muss interkulturelle Kommunikation eine Rolle spielen (Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte/ Schüleraustausch, Kommunikationsmodelle, soziales Lernen).

Es wird die hier zugrunde gelegte Vermutung zu überprüfen sein, dass diese beiden Ebenen grundsätzlich dieselben Herausforderungen an das Subjekt stellen und daher gemeinsam nach affektiver, kognitiver und konativer Ebene betrachtet werden können, obwohl unbestreitbar fundamentale Unterschiede zwischen einer erzwungenen und voraussichtlich lebenslänglichen Emigration in ein fremdes Land und dem Lesen eines Gedichts aus demselben Land bestehen.

3.2.1 Die affektive Ebene

Auf affektiver Ebene wird in den bildungspolitischen Vorgaben angestrebt, dass die Schüler aufgeschlossen für und sogar neugierig auf Fremdes sind. Ungewohnte Erfahrungen bzw. kulturelle Differenzen sollen sie aushalten können, dabei sollen sie tolerant und respektvoll sein sowie Verständnis für kulturspezifische Umstände und Verhaltensweisen zeigen. Gesellschaftlich sollen sie kulturelle Vielfalt akzeptieren und diese sogar als Chance betrachten, also eine positive Haltung einnehmen. Wie realistisch und wie sinnvoll sind diese Forderungen? Was geschieht auf affektiver Ebene bei der Konfrontation mit bzw. dem Umgang mit Fremdkulturellem?

Einleitend wurde zu Beginn des Kapitels bereits das subjektiv erlebte „Dazwischen“ erwähnt. Die eigene Welt muss bei Interkulturalität zurückgestellt werden. Bis genügend Gemeinsamkeiten aufgebaut sind, entsteht so das Gefühl, sich zwischen Welten zu bewegen. Damit lässt sich die affektive Reaktion auf Interkulturalität in erster Linie zunächst einmal ganz unspezifisch als ein Fremderleben bzw. eine Fremderfahrung betrachten. Das Fremde ist dabei nicht nur das Nicht-Selbst, sondern das, was nicht zu den sozialen und anderen Systemen, an denen man teilhat, gehört. Dies unterscheidet es vom ‚Anderen‘.³⁹² Das Fremde steht subjektiv betrachtet außerhalb der eigenen Ordnung.

Es erscheint hinsichtlich der Fremderfahrung sinnvoll, zwischen der spontanen und unreflektierten Reaktion in einer spezifischen Situation und der Haltung zu unterscheiden, die man zu dem Fremden einnimmt. Die Spontanreaktionen sind gleichzusetzen mit der affektiven Seite der Wahrnehmungen oder Eindrücke, die wir beständig von einer Situation bekommen, während die Haltung die affektive Seite der Einschätzung ist, zu der wir auf der Basis dieser Eindrücke gelangen. Die Haltung ist also unser affektives Verhältnis zu der fremden Umwelt als ganzer.

³⁹² Zur begrifflichen Abgrenzung: Manchmal wird „der Andere“ in einen sprachlichen Kontext gestellt, in dem er zu „dem Fremden“, also einer Person, die außerhalb nicht nur der inneren psychischen, sondern auch der äußeren Ordnung steht, ‚erhoben‘ wird. Diese Bedeutung ist als punktuelle Bedeutungserweiterung für Fälle, in denen das Wort ‚der Fremde‘ nicht stark genug klänge, zu sehen, weil es als lediglich ‚nicht Heimischer‘ missverstanden werden könnte.

Die beiden Ebenen sind nicht in einer zeitlichen Abfolge zu sehen: Die Spontanreaktion erfolgt nicht nur in einem ‚ersten Moment‘, sondern fortwährend. Während sie jedoch nicht direkt unserer Kontrolle unterliegt, kann die daraus ebenso kontinuierlich erwachsende Haltung willentlich beeinflusst und somit auch bewusst eingenommen oder kritisch reflektiert werden. Möglich ist jedoch ebenso, dass auch sie unreflektiert und die Interkulturalität als solche trotz der affektiven Reaktion sogar unerkannt bleibt.

Die Haltung gehört nicht zu den stabilen Persönlichkeitsfaktoren, sondern bezieht sich auf ein spezifisches Objekt und kann sich bei veränderter Einschätzung der Situation oder auch Interessenslage wandeln. Neben dem unmittelbaren Fremderleben nehmen also äußere, situative Faktoren Einfluss nicht nur auf die Spontanreaktion, sondern auch auf die Haltung. Beides, Reaktion und Haltung, soll im Folgenden nacheinander beleuchtet werden, bevor erste Konsequenzen für schulisch relevante Lern- und Entwicklungsziele gezogen werden.

3.2.2.1 Fremderleben

Fremderleben muss sich nicht auf Menschen beziehen, was üblicherweise anhand der Unterscheidung von ‚der Fremde‘ (Person), ‚das Fremde‘ (Sache u.a.) und ‚die Fremde‘ (als Gegensatz zur Heimat) erläutert wird.³⁹³ So können z. B. auch Situationen als solche spontanes Fremderleben auslösen. Wenn ein Kind ein anderes zu Hause besucht, bei dem es mittags ganz anders riecht, bei dem die Toilettenspülung anders funktioniert und bei dem die Raumaufteilung eine andere ist, so können die Eindrücke gemeinsam bereits ein starkes Fremderleben auslösen.

Fremdes wird jedoch, objektiv betrachtet, nicht einfach erkannt oder wahrgenommen, sondern es geschieht schon bei der Wahrnehmung eine fortwährende ‚Konstruktion und Kennzeichnung des Fremden‘³⁹⁴, es wird psychisch durch aktive (und dabei häufig stark affektive) Grenzziehung als Nicht-Eigenes und damit wiederum als Umwelt markiert. Gleichwohl handelt es sich bei Fremderfahrungen zunächst nicht um bewusste und damit willkürliche Abgrenzungen, sondern sie erscheinen dem Subjekt als ein passives Erkennen bzw. ein affektives Erleben von Gegebenheiten statt als ein aktives Konstruieren – und zwar als ein Eigen- ebenso wie ein

³⁹³ Vgl. z. B. Layes 2000, 20f.

³⁹⁴ Ricken, Norbert/ Nicole Balzer. ‚Differenz: Verschiedenheit – Andersheit – Fremdheit. in: Straub, Jürgen/ Arne Weidemann/ Doris Weidemann (Hrsg.) *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, 2007. S. 65

Fremderleben: Ich erlebe, dass etwas nicht zu meiner Welt gehört. Waldenfels differenziert anhand der Betrachtung des Begriffs in anderen Sprachen zwischen drei „Bedeutungsnuancen“ des Fremden³⁹⁵. Anhand seines Bezugs auf das Englische können seine Ausführungen zusammengefasst werden: ‚alien‘ beschreibt erstens etwas, das „außerhalb des eigenen Bereichs vorkommt als Äußeres, das einem Inneren entgegensteht“. Der Gegensatz Äußeres/Inneres verweise auf einen Ort. ‚Foreign‘ könne zweitens als auf Besitz verweisend verstanden werden, etwas, das nicht Eigenes sei. Drittens sei ‚strange‘ ein sprachliches Beispiel, um etwas „von anderer Art, was fremdartig, unheimlich, seltsam ist“ zu erfassen und damit auf die „Art des Verständnisses“ zu verweisen. Dabei könne der Fremdbezug entweder als Grenze der Eigenkapazität oder als Infragestellung des Eigenen verstanden werden.³⁹⁶ Insgesamt ist Waldenfels‘ zweite Kategorie (‚foreign‘) allerdings sehr nahe an der ersten, beide resultieren in einer Gegenüberstellung. Hingegen könnte der Unterschied zwischen einer Grenze des Eigenen oder seiner Infragestellung stärker betont werden. Waldenfels‘ Unterscheidungen finden daher in dieser Arbeit keine weitere Berücksichtigung.

Ob und wie stark das Fremde affektiv erlebt wird, hängt sicherlich von der Quantität der Eindrücke ab: Wie viel Ungewohntes nehmen wir wahr (Architektur, Essen, Sprache, religiöse Symbole...)? Auch individuelle Persönlichkeitsentwicklung und -merkmale wie die Stärke des Selbstvertrauens sind von Bedeutung: Das eine Kind möchte künftig lieber nicht mehr in diese Wohnung, ein anderes Kind bliebe bei demselben Besuch unbeeindruckt und ein Erwachsener erst recht. Vor allem aber bestimmt die Nähe und persönliche Abhängigkeit die Intensität des Fremderlebens: Layes weist unter Bezug auf Boesch, Graumann und Krewer darauf hin, dass das Fremde perspektivenabhängig ist und von Graumann (1997) als ein Verhältnis bezeichnet werde.³⁹⁷ Schöffter³⁹⁸ nennt dieses Verhältnis zutreffender einen „Beziehungsmodus“, der sich durch Nähe intensiviert. Denn, so Schöffter, nicht die Differenz oder Grenzziehung an sich, sondern erst die Reibung an dem Nicht-Eigenen durch Nähe führt zu einem Fremderleben. Er spricht in diesem Zusammenhang auch von „Eigenzeiten“ und öffnet damit den Blick auf

³⁹⁵ Vgl. ebd., 111 (auch folgende Zitate)

³⁹⁶ vgl. ebd., 32

³⁹⁷ Layes 2000, 21

³⁹⁸ Schöffter, Otfried. „Modi des Fremderlebens – Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit“ in:

Schöffter, Otfried (Hrsg.). *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen, 1991. S. 11

Dimensionen des ganzheitlichen (vergleiche die Ausführungen über das Setting), sinnstiftenden und Wirklichkeit konstruierenden Wahrnehmens. Der entsprechende Abschnitt ist ein vollständiges Zitat wert:

Erst durch unmittelbare Kontakte werden wir sensibel für die Bedeutung unvergleichbarer ‚Eigenzeiten‘. Damit ist gemeint, dass ein Sinnkosmos seinem eigentümlichen Entstehungszusammenhang und Entwicklungsrhythmus unterworfen ist, aus dem heraus sich die jeweils äußere Welt konstituiert und seine besondere Bedeutung erhält. Jedes autonome Sinnsystem – sei es eine Person, soziale Gruppe, gesellschaftliche Institution [...] verfügt somit über ihre eigene Vergangenheit, besondere Gegenwart und spezifische Zukunft. Daher sind sie einander vor allem in Bezug auf ihre ‚Temporalität‘ fremd: Sie existieren in verschiedenen Eigenzeiten [...] ³⁹⁹

Wenn wir also von Wirklichkeitskonstruktion sprechen, so ist das nicht nur kognitiv zu betrachten. ‚**Das Eigene**‘ ist alles, was ein Mensch als Teil seiner Wirklichkeit, also in Schöffters Worten auch als ‚zeitgleich‘, empfindet, man könnte sagen, als Teil eines zusammenhängenden ‚Raums‘, womit wir schon fast wieder beim Heimatbegriff sind. Es wird zu einem Raum, weil es durch Modelle kultureller Axiome, darauf bauender Diskurse, Kultursymbole und individuellen Assoziationen einerseits und durch die ständigen Prozesse der Situationsanpassung (die mal dieses, mal jenes Element in den Vordergrund rücken und diese dabei immer neu gewichten, werten und inhaltlich füllen sowie mit immer anderen der ‚eigenen‘ Elemente auf immer andere Weise in Verbindung bringen) andererseits in einem dichten Geflecht psychisch verknüpft ist. Was also nicht zum Eigenen gehört, gehört nicht nur mir selbst nicht an, sondern es steht außerhalb dessen, was ich als normal, ideal oder für mich bzw. meine sozialen Gruppen repräsentativ empfinde. Holzbrecher: „Es erscheint tendenziell als **chaotisierende** Kraft, als etwas, das ein vertrautes Weltbild in Frage stellt.“⁴⁰⁰ Und je näher das Fremde ist, umso bedrohlicher oder auch befreiender kann das ‚Chaotisierende‘ wirken. (Auf die Wirkung des Fremden auf das Eigene wird noch in diesem Abschnitt näher eingegangen.)

³⁹⁹ Schöffter 1991, 11 (die grammatikalisch eigentümliche Verwendung zweier Possessivpronomina ist im Original enthalten)

⁴⁰⁰ Holzbrecher, Alfred. „Die Wahrnehmung des Anderen als pädagogische Herausforderung: Zur Gestaltung interkultureller Zwischenräume“ in: DVPB NW e.V. (Hrsg.) „Politisches Lernen“ 17. Jg. (1995) Heft 3-4. S. 47

Bolten⁴⁰¹ schreibt ähnlich, jedoch betrachtet er eher ein Subjekt, das aktiv um Verständigung bemüht ist statt selbstbezogen wahrzunehmen. Entsprechend beachtet er weniger die eigene Betroffenheit: Fremd sei etwas, „wenn es Normalitätserwartungen widerspricht, wenn es nicht plausibel ist, wenn es (für uns) „keinen Sinn macht“ und/ oder wenn dementsprechend „Routinehandlungen nicht mehr in der gewohnten Weise möglich sind“ (alles Bedürfnisse, die Kultur befriedigen kann).

Die Unzugänglichkeit des Fremden hat – anders als beim Anderen, so fremd und entzogen mir dieser auch sein mag – mit der (Nicht-)Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft, Gemeinschaft oder Lebensform, d. h. insbesondere mit der Nichtpassung in kulturelle, gesellschaftliche und politische ‚Ordnungen‘ zu tun.⁴⁰²

‚Fremd‘ ist bei Waldenfels

[...] genau das, was sich nicht ‚einbeziehen‘ lässt. Eine rein ‚inklusive Gemeinschaft‘, wie sie Jürgen Habermas vorschwebt, wäre eine Gemeinschaft, die ihre eigenen Grenzen verleugnet [...]⁴⁰³

(Anmerkung: Hier wird zugleich der Vorstellungen von Transkulturalität widersprochen.)

Fremderfahrung ist zunächst unspezifisch hinsichtlich der Art der Fremdheit, weil sie affektiv und damit erst einmal unreflektiert ist. Sie taucht auf, wenn eine bestimmte Schwelle der Unbestimmtheit überschritten ist, so dass sie nicht mehr berechenbar scheint und die Kommunikation erschwert ist. Sie kann vielfältige Auslöser haben, also z. B. Hautfarbe, Behinderungen, stimmliche Eigenheiten, sprachliche Dialekte oder Akzente. (An dieser Stelle berühren sich Inklusionsbestrebungen an den Schulen mit interkultureller Schulentwicklung.)

Interkulturalität unterscheidet sich von diesen Auslösern dadurch, dass sie nicht direkt sinnlich wahrnehmbar ist, sondern vielmehr eine mögliche Ursache von Fremderleben darstellt, auf die anlässlich solcher Wahrnehmungen deutend zurückgeschlossen wird. Auf affektiver Ebene ist interkulturelles Fremderleben gleichzusetzen mit der Vermutung größtmöglicher Unbestimmtheit nicht hinsichtlich individueller Erfahrungen, sondern hinsichtlich der Vorstellungen des anderen von dem, was allgemein gilt. Betroffen sind dann die drei beschriebenen Differenzdimensionen. Andere Ursachen für Fremderleben können individuelle Eigenschaften wie z. B. Behinderungen sein, die so gravierend sind, dass starke Unterschiede in

⁴⁰¹ Bolten 2007, 59

⁴⁰² Ricken/ Balzer 2007, 65

⁴⁰³ Waldenfels 2006, 128

Wirklichkeitserleben bzw. in der Weltsicht und/oder in der Lebensweise zu erwarten sind. Nehmen wir beispielsweise wahr, dass unser Kommunikationspartner (Nähe!) blind ist, dann sind Routinehandlungen deshalb nicht mehr möglich, weil wir nicht genau wissen, wie weit er am gesellschaftlichen Leben teilnehmen und den allgemeinen Normen entsprechen kann und will, wir können auch seine Erfahrungen mit den Normalitätsansprüchen und seine persönliche Einstellung dazu schlechter abschätzen. Wir sind verunsichert. In diesem Fall sind die Differenzen auf der ersten Differenzdimension (die der Bedeutungen) jedoch in der Regel minimal. Nur in Bezug auf den Diskurs über Blindheit bzw. das Sehen ist die zweite Dimension zu erwarten, es liegt eine eher gering ausgeprägte Umstandskultur vor, und häufig eröffnet sich auch keine dritte Dimension (Identität). Probleme ergeben sich hier also nicht aus Bedeutungsdimensionen oder übereilten Urteilen, sondern aus inhaltlichen bzw. lebenspraktischen Unsicherheiten.

Selbst wenn ein Mensch fremd aussieht (hier in Deutschland sind dies historisch bedingt noch immer dunkelhäutige oder asiatisch aussehende Menschen), dann hat dies an sich keinen Bezug zu Kultur und somit ist weder die erste noch die zweite Differenzdimension gegeben. Vielmehr liegt gerade in der Unterstellung, dass mit dem einen ungewöhnlichen Merkmal eine andere „Eigenzeit“, also auch eine andere und vielleicht unvereinbare Kultur einhergeht, eine Form von Diskriminierung. Das Problem liegt also auf der Ebene einer zugeschriebenen Identität und damit in der dritten Differenzdimension.

Allerdings ist es nicht moralisch verwerflich, sondern – wie im Kontext der Notwendigkeit von Stereotypen und des beständigen Deutens dargestellt – zunächst entsprechend der bisherigen Lebenserfahrungen meist normal, von einer ungewohnten Hautfarbe auch auf eine fremde Herkunft und damit auf eine andere Kultur und andere Kultursymbole (inkl. Sprache) zu schließen. Auch bei anderen außergewöhnlichen Merkmalen ist es für eine erfolgreiche Gestaltung der Kommunikation wichtig, sich der höheren Wahrscheinlichkeit bewusst zu sein, dass dieser Mensch nicht in derselben Weise am sozialen Leben teilhat wie man selbst. Es sollte Menschen nicht zum Vorwurf gemacht werden, sondern grundsätzlich positiv beurteilt werden, wenn Menschen sensibel genug auf ihre Umwelt reagieren, um dafür offen zu sein. Schließlich ist Interkulturalität notwendig eine Deutung aufgrund von Indizien und kann bei fehlendem Vorwissen über die Person gar nicht anders berücksichtigt werden als sie auf diesem Wege zu vermuten.

Aber in einer diversen Gesellschaft sollte zugleich auch die Sensibilität gegeben sein wahrzunehmen, was eben *nicht* ‚außerhalb‘ steht und nicht (mehr?) ‚fremd‘ in Bezug auf das soziale System ist.

Besondere Bedeutung bekommt die Warnung vor vorschneller Generalisierung im pädagogischen Kontext z. B. bei Kindern, die ‚fremd‘ wirken, weil sie z. B. nicht Deutsch sprechen. Sprache ist immer Kulturprodukt, aber Kinder, deren erste Sprache nicht Deutsch ist, können kulturell dennoch so viel mit den anderen Kindern an ihrer Schule gemeinsam haben, dass die Interkulturalität nicht stärker ist als wenn ein Kind einer anderen sozialen Schicht oder einer anderen Religionsgemeinschaft angehört als die meisten Kinder.⁴⁰⁴

Die Ursache des Fremderlebens zu erkennen hilft also bei der Einschätzung der Unterschiede und ist so der erste Schritt zu ihrer kognitiven Bewältigung. Eine der Herausforderungen beim Fremderleben nämlich ist es, die Art und Tragweite der Fremdheit für die Kommunikation richtig einzuschätzen. Dabei geht es erstens darum, Interkulturalität zu identifizieren (und damit zu erkennen, dass die Differenzen potentiell umfassender sind als bei den meisten anderen Fremdheitserlebnissen) und im zweiten Schritt darum, nicht automatisch die größtmögliche Unbestimmtheit interkultureller Kommunikation anzunehmen, sondern mithilfe der Einbeziehung von Allgemeinwissen und situativen Faktoren eine realistische Einschätzung anzustreben. Gemeinsame Diskurse und individuelle Gemeinsamkeiten können als Deutungs- und Kommunikationsbasis genutzt werden, sofern keine individuellen Besonderheiten wie übertriebene Unsicherheit oder andere Ängste dem im Wege stehen.

Auch die eigenen psychischen Reaktionen müssen an dieser Stelle kritisch beobachtet werden, insbesondere in Bereichen, in denen man über wenig Erfahrung verfügt und für den Fall, dass man sich selbst als leicht zu verunsichernde Persönlichkeit kennt. In diesen Fällen kann das Fremderleben intensiver sein als die tatsächlich zu antizipierenden Kommunikationsprobleme und man muss sich darin üben, es bei sich zu belassen und als eigene Hürde zu betrachten, die

⁴⁰⁴ Zwischen Sprachbildung und interkultureller Bildung müsste im Falle von Deutsch als Zweitsprache (nicht im Fremdsprachenunterricht, der klar auf die Bewältigung internationaler Kontakte ausgerichtet ist) also konzeptionell zunächst klar getrennt werden und eine kulturelle Einzelfallanalyse vor Beginn des Unterrichts erfolgen, die dem konkreten Vorgehen zugrunde gelegt wird. In der Praxis geschieht dies meist ohnehin formlos, die Lehrkraft erkundigt sich über die Lebenssituation der Kinder, lernt häufig auch die Familie kennen und entscheidet entsprechend der Gruppe, welche kulturellen Kompetenzen sie den Kindern im Zuge ihres Unterrichts mit auf den Weg geben sollte und kann.

es zu überwinden gilt, statt von der Intensität des Erlebens auf den Umfang oder die Größe der Risiken oder Chancen zu schließen.

Diese Hürde aufgrund von Ängsten entsteht nicht nur wegen möglicher Kommunikationsschwierigkeiten. Für das erlebende Subjekt wird nicht nur die Kommunikation durch das nah gekommene Fremde, so wurde oben Holzbrecher zitiert, ‚chaotisiert‘. Meist von noch größerer Bedeutung sind mögliche Auswirkungen für die Person selbst. Das Eigene erkennt sich durch das Fremde (ebenso wie das Selbst durch das Andere). Waldenfels weist auf die Verflechtung von Eigenem und Fremdem hin: Am Anfang stehe die Differenz, das Eigene werde als solches erst durch das Fremde wahrnehmbar. Ob etwas fremd sei, hänge überdies allein von unserer Wahrnehmung ab und sei die Bruchstelle, an der u. a. Identität geschaffen werde.⁴⁰⁵

Hoppe beschreibt das Selbsterkennen in Bezug auf einen Aufenthalt im Ausland recht einleuchtend und praxisnah:

Im Ausland nimmt man an sich selbst Eigenschaften wahr, die einem im eigenen Land fremd waren. Weil es sie vor Beginn des Auslandsaufenthaltes noch nicht gab? Oder weil sie noch nicht so stark hervortraten? Das Eintauchen in eine fremde Kultur führt also nicht nur im zwischenmenschlichen Bereich zu Irritationen und Missverständnissen, sondern geht auch einher mit einer Verunsicherung über die eigene Person. Das eigene Selbstbild ist aus der Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur erwachsen. Es ist entstanden durch die Positionierung in der eigenen Kultur [IB: der Kulturbegriff wird hier weiter gefasst] und durch die Rückmeldungen des sozialen Umfeldes. [...] Da das Fremdbild jedoch in hohem Maße auch das eigene Selbstkonzept beeinflusst, können veränderte Rückmeldungen in einem neuen kulturellen Umfeld das eigene Selbstkonzept in Frage stellen und somit zu einer Verunsicherung der eigenen Identität führen (Layes, 2003).⁴⁰⁶

Unser Fremderleben ist also in erster Linie die Art, wie sich die Erschütterung der Psyche angesichts des ‚Chaotisierenden‘ hinsichtlich des Selbstbilds und des Bildes vom Eigenen äußert. Dies gilt nicht nur für Auslandsaufenthalte und es ist nicht nur eine Verunsicherung über Handlungsmöglichkeiten, sondern eine über die eigene Wirklichkeit. Waldenfels schreibt, dass

⁴⁰⁵ Waldenfels, Bernhard. *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt am Main, 2006. S. 115

⁴⁰⁶ Hoppe, Annetrin. „So war ich nicht, so bin ich nicht! Vom Einfluss des kulturellen Umfelds auf die eigene Identität.“ in: Schulz von Thun, Friedemann, Dagmar Kumbier (Hrsg.) *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*. 2. Auflage. Hamburg, 2008. S. 175f.

[...]die Fremdheit, die uns im Anderen begegnet, um so tiefere Spuren bei uns hinterlässt, je mehr dieses Fremde an verkannte, verdrängte, geopferte Eigenheiten rührt.⁴⁰⁷

Zwar vernachlässigt Waldenfels bei dieser Darstellung die andere Seite der Fremdheit, die nicht Bedürfnis nach Distanz, sondern Anziehungskraft ausübt, obwohl seine eigenen Worte dafür die Begründung bieten: Wir erkennen hier manchmal eigene Potentiale, die „verkannt, verdrängt, geopfert“ wurden – oder bisher einfach nicht als Möglichkeiten in unserem Horizont waren. Aber jedem Fall gilt: Fremderleben kann auch Angst vor Kontrollverlust über sich selbst auslösen, da es uns zeigen kann, dass wir uns nicht vollständig kennen und beherrschen. Die Rede ist hier vom häufig sogenannten ‚blinden Fleck‘:

Niemandem sind seine Gefühle und Antriebe, seine sprachlichen Ausdrucksformen und seine kulturellen Gewohnheiten ganz und gar zugänglich, niemand ist seiner Kultur ganz und gar zugehörig.⁴⁰⁸

Und dies geht noch weiter, als dass wir etwas als fremd Erlebtes plötzlich als Eigenes anerkennen müssen. Es kann uns das Fremde sogar im Selbst bewusst werden. Waldenfels:

...dass wir selbst niemals völlig bei uns sind. [...] Ich spreche eine Sprache, die ich von Anderen übernommen habe [...] Ich trage einen Namen, den Andere mir gegeben haben [...] Ich spiegele mich immer wieder im Blick der Anderen.

Inneres Fremderleben bezieht sich also auch auf die Irritation des Selbst über die Interdependenz mit der Umwelt und der Erkenntnis, dass sogar wir selbst uns immer zum Teil fremd bleiben, so dass auch hier ‚Reibung‘ in Schöffers Sinne (siehe oben) stattfindet. Dort liegt dann keine Interkulturalität mehr vor – sie kann lediglich die Augen dafür öffnen.

3.2.2.2 *Haltungen*

Die Psyche kann auf die Wahrnehmung des so vielseitig Chaotisierenden grundsätzlich auf vier verschiedene Weisen reagieren und damit vier verschiedene Haltungen einnehmen. Diese vier hier formulierten Haltungen lehnen sich stark an Schöffers Modi des Fremderlebens⁴⁰⁹ an, deren Beschreibung in die jeweilige Erläuterung integriert wird:

Zunächst einmal – dies sei die erste Möglichkeit - kann man das Einnehmen einer klaren Haltung vermeiden und gleichsam gelähmt bei der Verunsicherung stehen bleiben. Ein Mensch, der das

⁴⁰⁷ Waldenfels 2006, 120

⁴⁰⁸ Waldenfels 2006, 119

⁴⁰⁹ Vgl. Schöffter 1991, 15ff.

tut, wird sich zurückhaltend bzw. beobachtend zeigen. Es ist jedoch nicht immer hilfreich für die Handlungssituation, sich unsicher zu zeigen. Ein passiver, unentschiedener Austauschschüler wird es schwerer haben als ein euphorischer, der anderen ein sehr positives Bild von ihnen selbst und ihrer Kultur zurückspiegelt, und in vielen Fällen vielleicht sogar als einer, der eine klare Abwehrhaltung zeigt. Denn dieser Haltung könnte begegnet und sie könnte evtl. verändert werden, während der passive Mensch unberechenbar und für andere wenig greifbar bleibt. Wie ein solcher Mensch anschließend mit dem Fremden umgeht, ist noch völlig offen. Er könnte auch, wenn möglich, aus der Situation fliehen, um weiteren Entscheidungen aus dem Weg zu gehen.

Eine mögliche ‚echte‘ Haltung ist Begeisterung bzw. Neugier oder Motivation, ‚zu neuen Ufern‘ aufzubrechen. Sie entsteht, wenn wir das Fremde als bereichernd oder befreiend empfinden.

Eine zweite ist eine automatische Abwehr- bzw. Verteidigungshaltung, eine Abgrenzung also des Eigenen in Form von Ablehnung. In diesem Fall greift die Psyche unmittelbar und oft nicht bewusst auf unsicherheitsreduzierende Attributierungen zurück, die meistens verzerrend und fehlerhaft sind. Im Abschnitt über die kognitive Ebene werden sie im Einzelnen aufgeführt. Generell werden Wahrnehmungen durch sie reduziert auf

[...] sehr häufig und in immer gleicher Weise aktivierte Schemata (IB: bzw. Begriffe)
[...] Erfahrungen in Bezug auf Fremdes werden, dem Drang nach ‚Integration‘ folgend, in dasjenige Schema eingeordnet, von dem man glaubt, dass es am besten passt. Anders gesagt: Menschen erklären das Fremde immer aus der Perspektive des Eigenen.⁴¹⁰

Auch ein ganzes soziales System wird verzerrt betrachtet, wenn man es vor allem anhand einiger bekannter Stereotype von kulturellen Merkmalen deutet, es geht dabei nicht nur um Personen.

Dieselben Prozesse können natürlich auch im positiven Fall der Neugier und Begeisterung ablaufen, sie übertreiben dann das Positive des Fremden und idealisieren es somit auf semiozentrische Weise. Auch dies kann aus Selbstschutz geschehen, nämlich um z. B. den Integrationsprozess eines Schülers bei einem Auslandsaufenthalt zu erleichtern. Die Anfangseuphorie ist in Verbindung mit der sogenannten U-Kurve dort ja sprichwörtlich.

Die verkürzenden Strategien werden natürlich umso intensiver versucht anzuwenden, je mehr das eigene Selbst mit der Infragestellung des Eigenen überfordert ist (allerdings helfen sie auch

⁴¹⁰ Bolten 2007, 56

weniger, wenn die Wirklichkeit eines Einzelnen der eines oder mehrerer sozialer Systeme gegenübersteht.)

Am angemessensten wäre es rein kognitiv betrachtet, sich bei Fremderleben um die dritte und letzte mögliche Haltung zu bemühen, nämlich die Verunsicherung oder andere intensive Gefühle zunächst einfach stehen zu lassen, ohne sich jedoch von ihnen leiten zu lassen. Man schafft es gleichsam einen Schritt von ihr zurückzutreten, sie ganz in Ruhe als subjektiv hinzunehmen und sich durch sie nicht zu übereilten Schlüssen oder Handlungen verleiten zu lassen, sondern von sich selbst ein wenig abzusehen und möglichst adressaten- und situationsgerecht zu handeln. Das Aushalten der Unterschiedlichkeit ohne vorschnelle Prozesse des Kategorisierens oder Urteilens, die neutrale Haltung, entspricht auch Schöffters Idealvorstellung vom ‚Modus des Fremderlebens‘. Er bezeichnet ihn als ‚Fremdheit als Komplementarität‘.⁴¹¹ Das Fremde wird als Fremdes zunächst ganz unabhängig vom Eigenen stehen gelassen. In Schöffters Erläuterung wird auch die Verknüpfung einer solchen Haltung mit einem entsprechenden konstruktivistischen Weltbild dargestellt:

So lässt sich das für unsere heutige Welt realistischere Bild eines ‚poly-kontexturalen‘ Universums, d. h. einer Realität aus vielen autonomen Einzelzentren rekonstruieren. Aus der nicht mehr zu leugnenden Vielzahl eigenständiger Perspektiven und gleichermaßen ‚möglicher‘ Interpretationen der Welt wird erkennbar, dass im Aufeinandertreffen unterschiedlicher Bezugssysteme kein unbestreitbares Fundament und kein allem übergeordneter Bezugspunkt zur Verfügung steht, um über sie zu entscheiden.⁴¹²

Schöffter zitiert zur Erläuterung auch Giesen (1991, 119) wie folgt:

Das Wissen über die Welt bleibt unaufhebbar an lokale und soziale Konstitutionsprozesse angebunden. Für die Möglichkeit einer Übersetzung und Verbindung zwischen diesen lokalen Wissensbeständen gibt es keine übergeordnete Garantie mehr: Die

⁴¹¹ Ein vierter und letzter Erfahrungsmodus von Fremdheit bei Schöffter ist Fremdheit ‚als Resonanzboden des Eigenen‘, ein faszinierender und in anderem Kontext wichtiger Hinweis (es geht um Schwellenerfahrungen und Schöpfungsmythen). In Bezug auf kulturell Fremdes wäre er aber immer ein semiozentrisches und damit objektiv falsches, irreführendes kognitives Konstrukt, so z. B. bei der Konstruktion der Ureinwohner Amerikas als ‚edle Wilde‘ in Europa.

⁴¹² Schöffter 1991, 13

Erkenntnistheorie, das fundamentale Projekt der Moderne zur Sicherung solcher Übersetzungen, wird durch die Hermeneutik abgelöst.⁴¹³

Wenn man diese Haltung einnehmen kann, wird die Anschlussfähigkeit am ehesten erhalten (in anderen Worten: eine Störung der Beziehung wird verhindert) und entsteht somit Gelegenheit für das Sammeln von Erfahrungen, die langsam zum Abbau der Fremdwahrnehmung und damit auch derjenigen Gefühle beitragen, die eine besonnene Auseinandersetzung mit dem Fremden und das Nutzen der darin enthaltenen Entwicklungschancen behindern. Waldenfels:

Gleichwohl rückt das, was eine Ordnung erschüttert, in diese Ordnung ein, indem es benannt, klassifiziert, datiert, lokalisiert und Erklärungen unterworfen wird.⁴¹⁴

Die Verunsicherung über das Fremde also ist produktiv und sogar notwendig, weil nur durch sie der Entwicklungs- und Anpassungsprozess nicht zum Erliegen kommt, sofern man es schafft, sich durch sie nicht von einer differenzierten Auseinandersetzung mit dem Fremden abhalten zu lassen.

Dieses hier eher kognitiv begründete und mit einer konstruktivistischen Weltsicht verknüpfte Ideal affektiv umzusetzen ist dann relativ leicht, wenn es z. B. um sprachliche Unterschiede oder andere Handlungsschemata geht oder wenn kulturelle Differenz durch einen Unbeteiligten, also aus der Ferne, beobachtet wird. Diese Situationen sind in der Regel emotional an sich nicht sehr stark besetzt. Abgesehen davon, dass bei diesen Unterschieden die Verständigung mehr Mühe kostet, wird eine Person meist ohne große Probleme (z. B. Identitätskonfusion) affektiv in der Lage sein, sich je nach kommunikativem Kontext auf die geltenden Konventionen einzustellen (womit er seine ‚Kulturkompetenz‘ hinsichtlich der anderen Kultur erweitert, nicht seine interkulturelle Kompetenz.) bzw. umgekehrt Abweichungen tolerieren. Das Fremderleben ist hier nicht sehr stark ausgeprägt. Eingeschränkt wirksam und anpassungsbedürftig ist lediglich die kulturelle Funktion der Entlastung und Alltagsbewältigung. Das Eigene und das Fremde können problemlos koexistieren, ohne dass sich daraus ein Kohärenzproblem für das Subjekt ergäbe.

Wir haben jedoch gesehen, dass das Fremde auf das Eigene als Umwelt in anderen Fällen großen Einfluss nehmen kann. Entsprechend der eigenen Bedürfnisse und Ziele, der Art und Dauer der Situation und der Menge sowie der Arten der kulturellen Modelle kann die affektive Beziehung

⁴¹³ Ebd., 23

⁴¹⁴ Waldenfels 2006, 51

zum Fremdkulturellen auch sehr viel intensiver sein. Angesichts der potentiell tiefgreifenden Verunsicherung sowohl hinsichtlich des eigenen Verhaltens in der Kommunikation als auch hinsichtlich des eigenen Bildes von sich und der Wirklichkeit ruhig und beherrscht zurückzutreten und eine neutrale Haltung einzunehmen, um über das Fremde und sein Verhältnis zum Eigenen später zu reflektieren, ist insbesondere in Stresssituationen eine hohe Anforderung, die sicherlich nur wenige beherrschen. Genau diese wichtige aber hohe Anforderung stellen Bildungsvorgaben, wenn sie als Lernziel formulieren, dass kulturelle Differenzen ausgehalten werden sollen. Man spricht dort sowie im Allgemeinen beim vorläufigen Hinnehmen des eigenen Fremderlebens von **Ambiguitätstoleranz** bzw. dem Aushalten der Differenz.

Wie bereits gesagt, können mehrere Haltungen nebeneinander existieren. Dies wird oft dadurch verursacht, dass uns bestimmte Wahrnehmungen nicht nur verunsichern, sondern zusätzlich vielleicht auch freuen, ärgern oder verletzen. So kann bestimmten Ansprüchen an uns eine abwehrende Haltung gegenüber eingenommen werden und zugleich können andere Wahrnehmungen derselben Kultur in derselben Situation Begeisterung auslösen. Einzelnes kann als Ergänzung angenommen werden, obwohl die Kultur als Ganze als Gegenbild abgelehnt wird.

Mögliche Verläufe des Fremderlebens können graphisch folgendermaßen zusammengefasst werden:

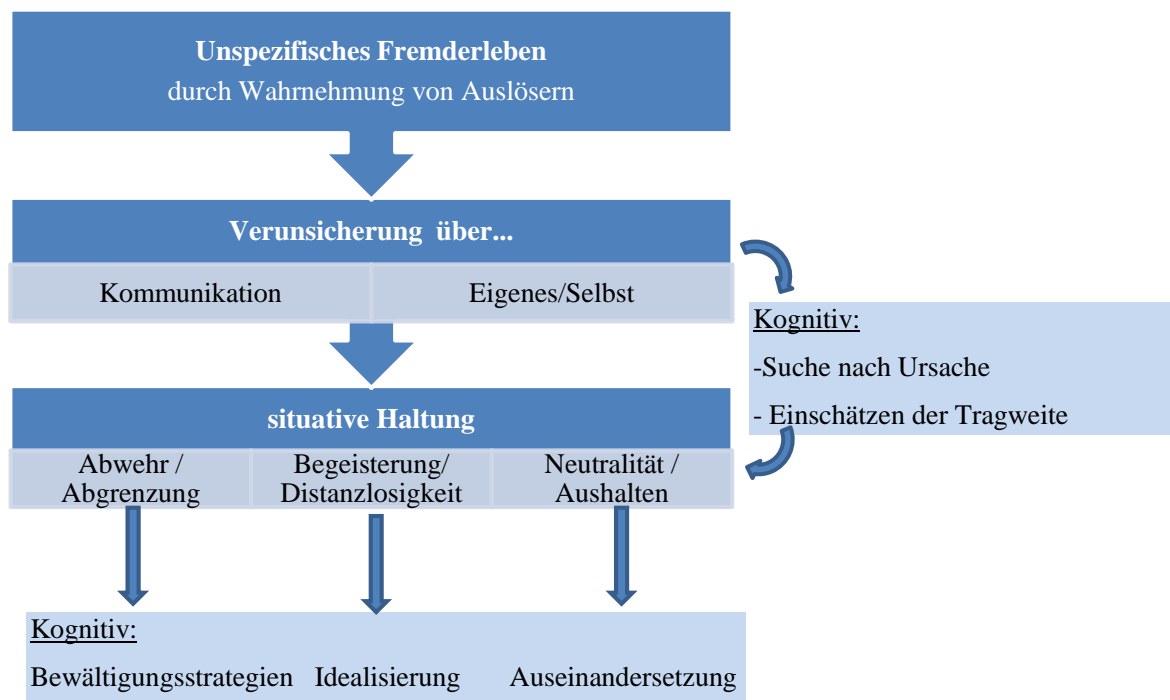


Abbildung 21 Verläufe interkulturellen Fremderlebens

Bevor aber aus diesen Ausführungen Konsequenzen hinsichtlich schulischer Lernziele gezogen werden, soll konkreter untersucht werden, welche Gesamtumstände eigentlich welche Haltungen fördern. Vor allem mit Blick auf die schulischen Kontexte, in denen es nicht um Lernziele für die Schüler geht, sondern Interkulturalität auch als solche gestaltet werden muss, gibt ein Blick auf die oben vorgestellten Kategorien von Kulturen als Einflussfaktoren auf die Haltungen der neu an einem sozialen System teilnehmenden Person und des erwarteten Verhaltens Anhaltspunkte für konstruktiven institutionellen Umgang mit kultureller Fremdheit. Zudem sensibilisiert es dafür, wie realistisch bestimmte Anforderungen an Individuen und soziale Systeme sind.

Neigungskulturen stellen subjektiv das kleinste Problem da. Neugierde und Offenheit sind häufig schon durch das Interesse an der gemeinsamen Sache gegeben. Die Neigungskultur ist meist sehr eingeschränkt auf Handlungsschemata, die zu erlernen ohnehin im Interesse des Subjekts liegt, andere diskursive Axiome werden kaum als Hindernis betrachtet und wie selbstverständlich mitgelernt.

Ähnlich verhält es sich bei der Konfrontation mit einer Organisationskultur. Sie ist umfassender in der Menge der Diskurse und stabiler, sie betrifft einen größeren Teil des eigenen Lebens und der Erwerb kultureller Kompetenzen hat daher eine größere Bedeutung für das Subjekt. Geht es jedoch nur um eine einzelne Organisationskultur innerhalb einer bekannten Rahmenkultur, z. B. um die einer Ausbildungsfirma, so markiert der Kulturerwerb eventuell sogar das Erwachsenwerden, denn er geht mit erweiterten Handlungskompetenzen innerhalb der Rahmenkultur einher. Diese Form des Fremderlebens wird mit Spannung und vielleicht Stolz erwartet und sie ist ritualisiert – Auszubildende und Neueinstellungen haben eine Sonderstellung, ihnen wird eine Gewöhnungszeit eingeräumt, in der ihnen nicht nur größere Toleranz bei Abweichung von den Normen entgegengebracht wird, sondern in denen ihnen sogar aktiv beim Erwerb kultureller und anderer Kompetenzen geholfen wird. Man spricht von ‚Hineinwachsen‘ in diese neue Welt. Das Fremde wird als positive Herausforderung und als Chance empfunden, das Subjekt hat größtes Interesse daran, sich in diesem System zu bewähren. Ängste und Unsicherheit werden als normal aber überwindbar vermittelt und angenommen oder sogar aufgefangen. Im günstigen Falle gilt dies auch für Kinder, die eingeschult werden oder in die weiterführende Schule kommen. Das Fremde wird nach Schäffters Terminologie in diesen Fällen schlicht als „noch Unbekanntes“ oder räumlich „Auswärtiges“ betrachtet, das eine

„**Ergänzung**“, einen Impuls, einen Lernanlass und ungeahnte Möglichkeiten zur Selbstentfaltung bietet und das potentiell zu Wachstum und Entwicklung führt, sofern die „temporalen Probleme einer gegenseitigen Anschlussfähigkeit“⁴¹⁵ überwunden sind, also grundsätzlich positiv. Es ist stark zu vermuten, dass es in solchen Fällen eine ähnliche U-Kurve gibt, wie sie bei einjährigen Schüler-Auslandsaufenthalten sprichwörtlich ist.

Im Grunde handelt sich beim hier beschriebenen Eintritt in eine Neigungs- oder Organisationskultur nicht einmal um Interkulturalität, sondern lediglich um Kulturerwerb, da das Individuum noch keine Vorstellung von einer solchen Kultur entwickelt hat. Trotzdem sollen diese Fälle Erwähnung finden, da auch die Schule eine Organisation ist und da auch hier Kulturerwerb stattfindet.

Etwas problematischer verhält es sich häufig bei Lokalkulturen. Da die Systeme häufig keine große Kommunikationsdichte bzw. keinen umfassenden Einfluss auf die Lebensführung besitzen, sich andererseits jedoch das Verhalten der Einzelnen auf jeden auswirkt, stützen sie sich in hohem Maße auf die Handlungsnormen, die auf bereits mitgebrachten kulturellen Orientierungen und persönlichen Haltungen basieren. Oben wurde bereits erläutert, dass sie häufig umso ausgeprägter sind, je mehr sich andere kulturelle Orientierungen überschneiden, also bei größerer kultureller Homogenität. Auch wurde erwähnt, dass es unter solchen Umständen schwieriger ist, in das soziale System aufgenommen zu werden - ein klassischer Fall von einem sozialen System, das eher wenig geneigt ist zu einem offenen Umgang mit Interkulturalität, und zwar, weil es eine echte Auseinandersetzung gar nicht leisten kann. Seine Kommunikationsdichte und Verbindlichkeit ist so gering, dass eine Gesamtentwicklung nur schwierig und langsam geschieht. Ein solches System ist auf regelhaftes, tendenziell repressives Durchsetzen bestehender Normen in gewissem Maße angewiesen. Da es hier aber wirklich fast ausschließlich um Normen und Handlungsschemata geht, ist eine aktiv fragende und anpassungsbereite Haltung meist ausreichend, um relativ schnell die nötigen Kompetenzen zu erwerben und eine anerkannte Sprecherposition im System zu erlangen. Die Anpassung kann oberflächlich und vorgeblich stattfinden, da bei Einhaltung der Regeln weitere Kommunikation auch leicht vermieden werden kann, das Selbstbild bleibt dann weitgehend unberührt. Größere Probleme werden vor allem dann eher nicht antizipiert, wenn die Rahmenkultur geteilt wird, weil das bereits erlernte Verhalten grundsätzlich mit der allgemeinen kulturellen Orientierung

⁴¹⁵ Schäffter 1991, 11

übereinstimmen wird. Lokalkulturen sind in der Regel affirmativ und alle teilen das Interesse an reibungsloser Koexistenz. Zudem ist ein Wechsel des Systems (Umzug) bei Scheitern der Integration denkbar, die persönliche Abhängigkeit gering.

Die neue Teilhabe an einer bestehenden Beziehungskultur (z. B. Pflegekind, neues Elternteil, aber auch Austauschschüler) ist gleichsam ein Gegenbeispiel. Weil Beziehungskulturen sehr instabil, da in höchstem Maße von den an den Diskursen beteiligten Subjekten abhängig sind, wird sich durch neue Mitglieder die Kultur verändern, es entsteht Interkulturalität auf Augenhöhe, es wird verhandelt werden – aber dafür umso intensiver. Ein Beziehungssystem ist auf Erhalt der Beziehung und auf Solidarität, Zusammengehörigkeit und Förderung der eigenen Mitglieder innerhalb des Rahmensystems ausgerichtet. Diese Funktionen sind durch eine Veränderung der Beziehungsstruktur gefährdet. Die Ängste sind also zutiefst existentiell, der Anpassungsdruck immens, aber auch die eigenen Bedürfnisse und Hoffnungen sind groß. Entsprechend hoch ist der innere Druck der interkulturellen Kommunikation, die sich auf alle kulturellen Bereiche erstrecken kann, immer aber auf die Gesamtpersönlichkeit des Menschen bezogen wird.

Auch hier werden anfangs die mitgebrachten kulturellen Orientierungen wahrgenommen werden und wichtig sein – sie dienen der Beurteilung, ob das System mit dieser Person überhaupt noch seine Funktion erfüllen kann. Durch den großen Wunsch aller Seiten nach Verständigung ist in der Familie dabei eine relativ große Flexibilität und Anpassungsfähigkeit des sozialen Systems an das Individuum gegeben, die aber häufig auch von einzelnen (z. B. den besonders verständigungswilligen neuen Partnern im Gegensatz zu ihren Kindern) überschätzt wird.

Eine andere Dimension als bei den Kleinkulturen ist bei Umstandskulturen innerhalb derselben Rahmenkultur erreicht. Hier geht es nicht ausschließlich um die Person, für deren Verhalten gewohnte soziale Systeme eine Rolle spielen, sondern die Person steht umgekehrt auch noch stärker als generell immer repräsentativ für ein eventuell konkurrierendes System, das traditionell das eigene in Frage stellen könnte. Erwartungen umfassen bestimmte Stereotype und Vorurteile über das eigene System. Erwartungserwartungen umfassen das Bewusstsein, dass eigene Stereotype und Vorurteile über das andere System ebenfalls als Fremdbild bekannt sind. Machtverhältnisse spielen eine wichtige Rolle: Eine der beiden Kulturen ist dominanter – womit auch die Erwartung des Kampfes um soziale Anerkennung hinzukommt. Als dominanter Person ist hier Demonstration von besonderem Respekt für die anderen Menschen und Akzeptanz ihrer

kulturellen Orientierung angezeigt. Mit einer anderen Umstandskultur gehen häufig bestimmte andere Beziehungs- und Neigungskulturen einher, so dass auch quantitativ mehr systemische Unterschiede zu bewältigen sind. Oft wird die andere Umstandskultur eher als ‚Anderes‘ statt als ‚Fremdes‘ betrachtet, ein Semiozentrismus ist also der Normalfall und dient natürlich der Legitimation eigener Axiome gegenüber denen des anderen Systems – der Andere ist direkter vergleichbar als der Fremde. Eher als Fremderleben wird hier also Beklemmung wegen möglicher gegenseitiger Angriffe und Vorurteile auftauchen, Fremderleben hingegen wäre ein erster Schritt zu echter Verständigung. Kontakt zu anderen Umstandskulturen ist die einzige Situation, für die es entlastend sein kann, wenn auch die Rahmenkultur unterschiedlich ist. Damit sind nämlich die direkte Konkurrenzsituation und die Festlegung auf bestimmte Fremdbilder voneinander aufgelöst und man kann sich offener begegnen.

Nach Schäffters Modi des Fremderlebens würde das Fremde hier als „**Gegenbild**“ und Negation des Eigenen betrachtet, als mit dem Eigenen Unvereinbares, als alles, was man selbst nicht ist. Zumindest in allen Bereichen, in denen das Bestehende als schützenswert empfunden wird, wird dieses Gegenbild negativ bewertet. Im Bereich der Werte und Tabus muss ein solches Urteil zwangsläufig eindeutig und stark emotional sein, denn was den eigenen Werten widerspricht oder Tabus bricht, muss naturgemäß zunächst ausgegrenzt, ausgeschlossen, ausgeschaltet werden – dazu schließlich existieren Werte ja. Die Aufmerksamkeit richtet sich, so Schäffter, auf eine „feste und klar definierte Grenzlinie, mit der die Integrität der Eigenheit geschützt und gewahrt werden soll.“⁴¹⁶ Das Fremde dient dann als „signifikanter Kontrast, der als Gegenbild gerade die Identität des Eigenen verstärken kann“.⁴¹⁷

Gerade durch diese duale Struktur aber, führt Schäffter aus, kann das zunächst verteufelte Gegenbild durchaus auch „die zunehmend konkretere Bedeutung einer verführerisch unzulässigen Alternative“⁴¹⁸ bekommen. Bei einer negativ erlebten, restriktiven Eigenheit kann es dann sogar zum positiven Gegensatz, zur Utopie umschlagen (z. B. Zivilisationskritik und Natürlichkeitssehnsucht).

Die Konfrontation mit einer komplett fremden Rahmenkultur löst sicherlich die deutlichste affektive Reaktion aus. Diese kann ebenfalls im Fremden als Gegenbild resultieren:

⁴¹⁶ Schäffter 1991, 8

⁴¹⁷ Ebd.

⁴¹⁸ Ebd., 9

Nehmen wir den extremsten Fall an, in dem ein erwachsener Mensch Asyl in einem ihm vollständig fremden Land sucht (und lassen dabei die Sprachbarrieren sogar noch außer Acht). Zum einen sind mit der Rahmenkultur auch alle Subkulturen fremd, so dass Quantität und Qualität der Unbestimmtheit immens ist, alle Funktionen der Kultur, alle diskursiven Bereiche und damit alle Lebensbereiche und alle situativen Faktoren potentiell umfasst. Da sich das Entwicklungsniveau eines Menschen nicht losgelöst vom Setting beschreiben lässt, fühlt der Mensch sich, wenn ihm keine Kultur mehr als Ressource für seine Äquilibration zur Verfügung steht, als Kind. Das Ziel des Subjekts, psychisch möglichst stabil und widerstandsfähig zu werden, indem möglichst viele Umwelteinflüsse assimiliert werden können und so Energie für anderes frei ist, ist wieder in weite Ferne gerückt. Zudem muss durch die veränderten Bedingungen das mögliche Selbst angepasst werden, die persönlichen Ziele müssen in Anpassung an die Realität meist heruntergeschraubt werden. Plötzlich ist wieder sehr viel Akkomodation gefragt und es entsteht eine ständige Angst vor negativen sozialen Konsequenzen wegen Fehlverhaltens aus Unwissenheit. Möglicherweise sind eigene Bewältigungsstrategien und Formen der Selbstregulation hier nicht akzeptiert. Der vertraute, verlässliche, entspannte, stabile Handlungsraum, den die eigenen sozialen Systeme zuvor boten – auch wenn sie in anderer Hinsicht sehr nachteilhaft gewesen sein mögen – ist verloren.

So entsteht ungewohnter Stress – zu dessen Bewältigung wiederum nicht, wie eigentlich bereits gewohnt, auf kulturelle Ressourcen zurückgegriffen werden kann. Hinzu kommt, dass tendenziell auch alle anderen Bedürfnisse eines Menschen, der sich derart umfassend in ein neues soziales System einfinden muss, weniger befriedigt werden: Die Autonomie ist geringer (sofern er nicht von einer sehr einschränkenden in eine sehr freie Gesellschaft wechselt, aber selbst da ist die Unsicherheit groß und daher kein echtes Autonomiegefühl vorhanden), die sozialen Kompetenzen und natürlich die soziale Integration!

Das Bedürfnis nach sozialer Integration ist verknüpft mit dem nach der Teilhabe an einer Wirklichkeit, die nicht von den eigenen Vorstellungen abhängig ist, sondern gültiger und größer, da intersubjektiv. Das Eigene besteht, wenn man aus dieser Wirklichkeit heraustritt, nur noch aus einem selbst, es ist weniger legitim, weniger stabil und viel angreifbarer. Das Individuum trägt die ganze Last der Verteidigung und Aufrechterhaltung dessen, was es als gut und gültig erfahren hat. Was vorher außen war, ist nun innen, man erfährt sich erstmals als Repräsentant von Kultur, die man vielleicht zuvor in Teilen auch ablehnte.

Es werden insgesamt also eigene Ziele behindert und eigene Bedürfnisse weniger befriedigt, aber zugleich die Anforderungen und Herausforderungen immens erhöht.

Umso wichtiger wird bei Überforderung dann die sekundäre Kontrolle, die in Reaktionen besteht wie zu sagen, die Fremdkultur sei irrelevant, sie sei schuld an der eigenen Misere, man distanziiert sich also leicht und sucht sich einen Freundeskreis von Menschen mit derselben Herkunft.

In einem solchen Fall zu verlangen, dass ein Mensch eine offene und neugierige Haltung einnimmt, während man ihn zugleich mit Barrieren der Integration allein lässt und ihm wenig Toleranz entgegenbringt, erscheint vor diesem Hintergrund zynisch.

Es kann jedoch auch ganz anders sein. Insbesondere für Jugendliche birgt eine interkulturelle Erfahrung auch subjektiv oft große Chancen und führt in der Regel zu einer rapiden Reifung der Persönlichkeit sowie zu dem Gefühl von großer persönlicher Bereicherung und Befreiung.

Organisierte Auslandsaufenthalte bieten einen festen und stützenden Rahmen für eine Akkulturation, die Situation ist beinahe vergleichbar mit der eines Auszubildenden und es besteht jederzeit die Möglichkeit des Abbruchs. Außerdem sind Jugendliche häufiger noch weniger Autonomie gewöhnt und haben selbst in der eigenen Gesellschaft ihre sozialen und kulturellen Kompetenzen noch nicht voll ausgebildet, haben noch kein festes Selbstbild, sind auch auf noch kein mögliches Selbst festgelegt, sie sind es gewohnt, sich an Normen anpassen zu müssen, die sie noch nicht internalisiert haben.

Wie Schulz von Thun z. B. beschreibt, sind zu Hause aus Sicht des Jugendlichen, der in gesellschaftlichen Diskursen natürlich noch keine machtvollere Sprecherposition erworben hat und sein Leben auch noch nicht frei gestalten kann, die Spielregeln zunächst einmal gegeben:

Da die Spielregeln schon vorhanden sind, brauche ich nicht daran zu denken, wie ich sie spiele. Es scheint mir, als ob ich weder Zeit noch Recht habe, um nachzudenken, wer ich bin und was ich eigentlich will.⁴¹⁹

Aber in der Fremde werden diese Fragen, die den Jugendlichen sowieso beschäftigen, nicht nur erlaubt, sondern wichtig und aktuell. Man bekommt alternative Feedbacks, die einem neue Wege ermöglichen, wenn man sie sucht, und vielleicht ist man in dieser fremden Kultur sogar aufgrund der eigenen Fremdheit für andere interessant und daher besser integriert als in der eigenen Kultur. Die Darstellung dieser Haltung als Ideal oder gar die Forderung, eine solche Haltung grundsätzlich immer zu haben, wäre allerdings problematisch, wie Schäffter aufzeigt, denn die

⁴¹⁹ Wang, Lei. „Wenn Konfuzius Schulz von Thun trifft... Kommunikationspsychologie aus Sicht einer Chinesin“. in: Schulz von Thun, Friedemann, Dagmar Kumbier (Hrsg.) *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*. 2. Auflage. Hamburg, 2008. S. 192

Faszination und Neugier birgt neben den oben erwähnten Verzerrungen auch gravierende Gefahren:

Für das aneignende System stellt sich hierbei möglicherweise die eigene Verarbeitungskapazität für Neues und Ungewohntes als Problem. Dann verliert das Fremde unversehens seine Faszination und wird bedrohlich. Die Gefährdung der Eigenheit beruht dabei [...] in einer verschärften Integrationsproblematik, die in Selbstentfremdung und in disparate Eigenentwicklungen abgleiten kann. Fremdheit durch Selbstentfremdung erscheint dabei in der Erfahrung der Moderne als Sinnverlust, die aus einer Überforderung der eigenen Integrations- und Verarbeitungskapazität herrührt.⁴²⁰

Aber da bei jüngeren Menschen die Grenzziehung zwischen eigenem und fremdem sozialen System ohnehin abgeschwächt und die Identität noch nicht voll ausgebildet ist, besteht die Gefahr der Selbstentfremdung hier in verringertem Maße.

Das Alter ist als Einflussfaktor besonders bei Kindern zu bedenken. Diese reagieren hauptsächlich affektiv (z. B. ‚fremdeln‘, Schüchternheit) auf Fremdheit. Sie haben die kognitiven Strukturen und Strategien noch nicht so weit ausgebaut, dass sie sich differenziert und distanziert mit ihren Wahrnehmungen und ihrem Empfinden auseinandersetzen könnten. Wenn ihnen Brücken durch vertrauensvolle Beziehungen gebaut werden, können sie sich zwar extrem schnell anpassen, aber sie erkennen dabei die Interkulturalität nicht, weil sie über die Familie hinaus gehende Diskurse und Gruppierungen noch gar nicht erschlossen haben. Für sie ist jeder neue Kontakt interkulturell – aber immer nur bezogen auf die Familienkultur. So kann man viel für eine tolerante Haltung gegenüber anderen Kulturen tun, indem man bei ihnen den Stereotypen und Vorurteilen vorbeugt und sie schlicht mit einer möglichst großen Vielfalt an Lebensformen, Meinungen und Denkweisen bekannt macht, man kann dann aber nicht wirklich von interkulturellem Lernen sprechen, weil die eigene kulturelle Orientierung noch gar nicht weit genug ausgebildet ist. Es ist vielmehr kulturelles Lernen. Auch wird es nicht unbedingt ihre konkreten sozialen Präferenzen verändern, denn Kinder urteilen bei der Wahl ihrer Freunde schlicht nach Anschlussfähigkeit (worin sich ihre Freundeswahl im Grunde wahrscheinlich kaum von der der Erwachsenen unterscheidet): Sie spielen mit demjenigen, mit dem sie am meisten verbindet, weil die Verständigung dann am leichtesten ist und am meisten Spaß macht. Man darf daher keine zu hohen Erwartungen aufgrund der noch so großen Offenheit der Kinder aufbauen:

⁴²⁰ Schäffter 1991, 22

Ein nach deutsch-christlicher Kultur sozialisierter Grundschüler in einer Klasse mit vielen türkisch-muslimisch sozialisierten Kindern wird trotz aller Bemühungen wahrscheinlich schwerer Freunde finden, denn Kinder werden sich eher denen zuwenden, die ihnen ähnlich sind. Eine sehr diverse Klassengemeinschaft wird also trotzdem nicht zu einer so dichten Einheit zusammengeschweißt werden wie eine homogene. Man sagt: „Es passt einfach nicht“ und meint damit, die Hürden sind zu groß und überfordern das Kind im Alltag. Es ist sehr wichtig, auch das zu respektieren und nicht übereilt den gegenteiligen Schluss zu ziehen, dass die Bemühungen ohnehin nichts nützen. Wo Kindern Brücken gebaut werden zu anderen Kulturen, da wird ihre kulturelle Orientierung auch von den Erfahrungen dieser Alternativen beeinflusst sein. Was zunächst sehr fremd erscheint und eher aus der Ferne beobachtet wird, wird später dennoch selbstverständlicher Teil ihrer Gesellschaft und ihrer Heimat sein, also nicht mehr intensiv als fremd erlebt.

Die Anwendung von Stereotypen in verkürzenden Prozessen wie Polarisierung oder Kulturalisierung wird damit innergesellschaftlich verringert und es ist viel gewonnen für ein besseres Zusammenleben.

Bei der interpersonalen Kommunikation auf neutralem oder eigenem ‚Territorium‘, um auch diese Perspektive nicht zu vergessen, ist zwar der Anpassungsdruck für die Person geringer. Es geht ‚nur‘ um die Entwicklung einer Beziehungskultur, nicht darum, an fremdkulturellen Diskursen teilhaben zu können. Das Eigene ist nicht auf das Selbst reduziert, die eigene Wirklichkeitskonstruktion ist wirksam und gültig. Schwierigkeiten, die auch in den anderen Situationen auftreten, können nun Erwähnung finden: Solche auf persönlicher und sozialer Ebene.

Warum zum Beispiel kann ein Lehrer von einem einzelnen interkulturellen Elterngespräch überfordert sein, obwohl er sich als Student erfolgreich in eine Fremdkultur akkulturiert hat (wenn nicht die Werte und Normen der anderen Kultur ihm vielleicht ohnehin näher waren) und sich als kulturell offen betrachtet? Die soziale Beziehung kann durch verschiedene Rollenerwartungen belastet sein: Möglicherweise hat das fremdkulturelle Elternteil Rollenerwartungen an den Lehrer, die aus seiner Sicht illegitim sind und die er nicht zu erfüllen bereit ist (chinesische Mutter zur Verfasserin: „Ich verreise für zwei Wochen, bitte betreuen sie mein Kind besonders intensiv in dieser Zeit. Achten Sie auf sein Verhalten auch in den Pausen und darauf, dass es sich die Hausaufgaben immer aufschreibt.“) oder die Situation des Kindes ist so problematisch, dass der Lehrer sich bei der Erläuterung seines Vorgehens und bei der

Formulierung seiner Erwartungen an die Eltern unbedingt auf den legitimierte kulturellen Konsens zurückziehen möchte, um sich abzusichern und um Distanz zu wahren. In einer formalisierten Konfliktsituation kann Interkulturalität also ganz besonders belastend sein, weil die geringere Überschneidung der Bedeutungsmodelle und der fehlende implizite, selbstverständliche Rückbezug auf Diskurse sowie die allgemeine Unsicherheit (z. B. darüber, wie weit z. B. gegenseitiges und eigenes Rollenverständnis sowie Leistungserwartungen an den Schüler übereinstimmen, oder darüber, ob man gerade angemessen handelt) die ohnehin große Belastung noch vergrößern sowie den ohnehin geringen Konsens noch verringern. Statt dies aber zu erkennen und zu reflektieren, wird aufgrund von Stress schnell nicht nur kognitiv, sondern häufig auch stark affektiv kulturalisiert und die Kultur des anderen als Gegenbild stilisiert – auch affektiv. Wie auch z. B. im beschriebenen Falle des erwachsenen Migranten ist die Ablehnung von Fremdem hier Selbstschutz aus dem Gefühl der Überforderung heraus und darf daher nicht moralisiert werden, sondern muss zunächst hingenommen werden. Um hier eine veränderte Haltung zu erreichen, muss das Subjekt bei seiner Auseinandersetzung mit dem Fremdem unterstützt oder insgesamt in seiner Stabilität gestärkt werden.

Wie lassen sich die vielfältigen Einflussfaktoren auf das interkulturelle Fremderleben kategorisieren und in Beziehung setzen? Die Versuchung ist groß, die Haltungen den Funktionen von Kultur zuzuordnen und schlicht zu konstatieren: Bezüglich Handlungsschemata und einigen Normen wird eine Fremdkultur als komplementär empfunden. Wenn Werte und Ideale betroffen sind, sieht man sie tendenziell als Gegenbild und bei Attributionen erscheint es als Ergänzung. Leider aber ist es in der Realität niemals so einfach, auch wenn die Tendenz grob richtig sein mag.

Je nach aufnehmendem bzw. relevantem **sozialem System** mit seiner **Kulturform**, nach **persönlichen Voraussetzungen** (z. B. Alter, Selbstvertrauen) und Kenntnissen (z. B. Sprache), nach **Zielen** (z. B. explizites Interesse an der anderen Kultur aufgrund familiärer Herkunft) und nach **persönlicher Situation** (legaler Status/ Arbeitserlaubnis, Möglichkeit der Rückkehr, reiner Tourismus, betreuter Aufenthalt...) ist jede interkulturelle Begegnung unterschiedlich.

Geht man aber davon aus, dass die positive Wertung von Toleranz, Neugier und Offenheit als Werte grundsätzlich zur kulturellen Orientierung der Person gehören und auch keine anderen Aspekte ihrer Prädisposition dem Interesse an echter Verständigung entgegenstehen, so lässt sich minimal feststellen, dass die eigene Motivation (Ziele, Bedürfnisse) von zentraler Bedeutung ist, welche situativen Ursachen sie auch immer hat:

Haltung	Förderliche persönliche Motivation...	häufig bei...
Begeisterung	Zentraler Diskurs oder Kultur selbst bereichert eigene Entwicklung.	Neigungskultur Handlungsschemata
Neutralität	Teilhabe am sozialen System wichtig für Erreichung eigener Ziele	Organisations-/ Lokalkultur Attributionen
Abwehr Abgrenzung	Berücksichtigung der Fremdkultur behindert Erreichung eigener Ziele oder eigene Bedürfnisbefriedigung.	Umstandskultur Werte, Ideale

Tabelle 6 Einflussfaktoren auf die Haltung gegenüber Fremdkulturen

Dies ist keine überraschende Erkenntnis. Aber die gleichwertige Nebeneinanderstellung der Haltungen befreit den Blick immerhin von ideologischen oder moralischen Tendenzen. Wir stellen fest und geben zu: Der Grad unserer Bereitschaft, uns auf Interkulturalität einzustellen, wird von unseren Zielen und Bedürfnissen bestimmt, und zwar, so wird hier behauptet, bereits auf affektiver Ebene, nicht erst auf kognitiver, und damit zunächst unvermeidbar.

3.2.2.3 Schlussfolgerungen

Hinsichtlich der affektiven Ebene ist festzuhalten, dass unsere unmittelbare Reaktion auf Interkulturalität nicht direkt beeinflussbar ist, auch wenn sie von situativen und persönlichkeitsbedingten Faktoren abhängt. Sie kann lediglich vom Subjekt selbst differenziert und kritisch wahrgenommen sowie gedeutet werden, indem es den Auslöser für die eigene Reaktion sowie Einflussfaktoren auf die eigene Haltung erkennt. Einfach abstellen oder manipulieren kann man seine eigenen Ängste, seine eventuelle Überforderung oder auch Euphorie jedoch in einer konkreten Situation nicht, sondern man muss das beobachtete Selbst und seine Reaktionen zunächst so annehmen, wie es ist.

Die Vermutung, dass situative und situationsübergreifende Interkulturalität grundsätzlich dieselben Herausforderungen stellen, lässt sich zwar grundsätzlich bestätigen, aber auf affektiver Ebene lässt sich die Betrachtung von kultureller, sozialer und individueller Ebene schwerlich trennen. Die unmittelbare affektive Reaktion erfolgt schließlich auf mögliche Konsequenzen für das Selbst, die sich auch dann über die soziale Ebene verwirklichen, wenn sie kulturell bedingt sind.

Vereinfachend seien die Herausforderungen und die möglichen unmittelbaren affektiven Reaktionen in zwei Spalten dargestellt, auch wenn reale Situationen in ihrer Vielfalt nicht auf so eindeutige Weise kategorisierbar sind:

	In einer Interaktion (situativ)	Zusätzlich in fremdem sozialen System (übersituativ)
mögliche Situation	<ul style="list-style-type: none"> - Eigene Wirklichkeit wird in Frage gestellt, verliert absolute Gültigkeit - Verdrängtes Eigenes wird bewusst - Sinn des Geschehens/ Verhaltens erschließt sich nicht immer - höhere Wahrscheinlichkeit einer anderen Perspektive/ sozialer Stellung/Partizipation - Routinehandlungen reduziert möglich - neue Perspektiven 	<ul style="list-style-type: none"> - Eigenes ist auf das Selbst reduziert, kein Rückhalt für eigene kulturelle Orientierung, eingeschränkte Teilhabe an intersubjektiver Wirklichkeit - hoher Anpassungsdruck - Gefahr der Selbstentfremdung - geringere Autonomie - Verlust des vertrauten, verlässlichen Handlungsrahmens / beständige Möglichkeit negativen Feedbacks auf eigenes Verhalten - eingeschränkte Möglichkeit, bisherige Ziele zu verfolgen und Bedürfnisse zu befriedigen - geringere soziale Integration - neue Möglichkeiten
mögliche affektive Reaktion	<ul style="list-style-type: none"> → Angst vor Kontrollverlust auch über sich selbst → Verunsicherung über Normalitätserwartungen anderer → Erhöhter Stress durch erhöhte Aufmerksamkeit/erhöhten Aufwand zur Herstellung von Anschlussfähigkeit → Begeisterung über neue Perspektiven/ Einsichten 	<ul style="list-style-type: none"> → Gefühl sozialer Regression und Ohnmacht durch geringere Autonomie und Wirksamkeit → Verunsicherung über das Selbst (eigene Orientierung, eigenes Handeln, eigene Ziele) → Einsamkeit und Entfremdung durch geringere Integration und Teilhabe → Begeisterung über neue Möglichkeiten

Tabelle 7 Mögliche affektive Reaktionen auf Interkulturalität

Was allerdings dennoch für alle Situationen gleichermaßen gilt, sind die möglichen Haltungen der Begeisterung, Neutralität und Abwehr, die der Mensch aufgrund der affektiven Reaktionen einnehmen kann, sowie ihre Bewertung.

Anzustreben wäre, einer fremden Kultur gegenüber eine möglichst neutrale, abwartende Haltung einzunehmen. Das Aushalten der Differenzen wird dadurch erleichtert, dass man es schafft, affektiv eine vorübergehende Distanz zu eigenen Gefühlen aufzubauen bzw. eine Beobachterposition auch sich selbst gegenüber einzunehmen und kognitiv Unterschiede sowie eigene Reaktionen genau wahrzunehmen, die Konsequenzen der Differenzen für die

Kommunikation und für sich selbst bzw. für eigene Lebensbereiche realistisch einzuschätzen und dann sachlich-reflexiv mit den eigenen Gefühlen und den gewonnen Erkenntnissen umzugehen.

Die Ansprüche der Bildungsvorgaben sind also teilweise abzulehnen. Neugier und Offenheit sind für den Einzelnen nicht immer positive, sondern teilweise auch gefährliche, überfordernde Reaktionen. Das Ziel der Ambiguitätstoleranz hingegen kann bestätigt werden.

Es ist allerdings ein sehr hoher kognitiver Anspruch, der hier gestellt wird. Er ist umso schwieriger zu erfüllen, je mehr das Eigene in Frage gestellt ist. Dies hängt, wie soeben gezeigt wurde, mit der Nähe zusammen (am neutralsten ist die massenmediale Auseinandersetzung), mit der Fremdheit des Territoriums, der Dauer des Aufenthalts darin und auch mit dem Sinken der Machtposition einer eigenen Gruppe innerhalb eines komplexen sozialen Systems oder dem Umfang der betroffenen Diskurse/Themen. Es hängt auch von der Aufnahmefähigkeit und Flexibilität des Systems ab und der Unterstützung bzw. Toleranz, die es neuen Diskursteilnehmern anbietet.

Im alltagssprachlichen Gebrauch scheint das Adjektiv ‚interkulturell‘ vor allem dann zur Anwendung zu kommen, wenn subjektiv die durch Interkulturalität auftretenden Herausforderungen spürbar bzw. bereits überfordernd werden, wenn also ein subjektives ‚Dazwischen‘ entsteht, das Mühe kostet – möglicherweise ist dies auch die Wurzel der Vorstellungen der Zwischenwelten. Es wird damit demnach häufig nicht ein reines Faktum zum Ausdruck gebracht, sondern auch – z. T. unbeabsichtigt - eine Problematik impliziert. Dies kann zwar einerseits als erster Schritt der Bewusstheit einen Anknüpfungspunkt bieten, um eine größere Reflexivität im Umgang mit Interkulturalität zu erreichen. In einem solchen Lernprozess müsste aber dennoch dieser Verwendung entgegengewirkt werden, um die Alltäglichkeit und das Entwicklungspotential interkultureller Situationen stärker in den Vordergrund zu rücken und um sie von sozialen und individuellen Prozessen zu unterscheiden.

Als Lernziele für einen konstruktiven Umgang mit den affektiven Aspekten von Interkulturalität lassen sich an dieser Stelle folgende Haltungen, Fähigkeiten und Werteorientierungen formulieren:

differenzierte Selbst- und Situations**wahrnehmung**

reflexiv-beobachtende, Differenzen vorläufig aushaltende **Haltung**
gegenüber sich selbst und der Umwelt (Ambiguitätstoleranz)

Fähigkeit, Interkulturalität zu erkennen und in ihrem Umfang
realistisch **einzuschätzen**

Wertorientierung: Verständigung als wichtiges Ziel neben
eigenen

Abbildung 22 Entwicklungsziele interkultureller Bildung

Dies sind Entwicklungsziele, die durch Unterricht nicht ‚vermittelt‘, sondern lediglich gefördert werden können, da sie Ergebnis bzw. Teil einer stetigen Gesamtentwicklung der Persönlichkeit über das ganze Leben hinweg sind, die vor allem auf authentischen Lebenserfahrung beruht, und da sie mal mehr mal weniger leicht zu leisten sind.

Auch bereits in der Schule selbst sind die Akteure aufgrund ihrer unterschiedlichen privaten Kontexte in ganz verschiedenem Umfang Fremdem im Allgemeinen und auch Interkulturalität im Speziellen ausgesetzt. Das Einfordern einer inneren Haltung in der Art, dass man von allen gleichermaßen und in jeder Situation erwartet, sich offen, tolerant und neugierig zu zeigen, stellt eine Ungleichbehandlung und häufig eine Überforderung dar. Es führt in vielen Fällen entweder zu einem negativen Selbstbild, zum Aufbau einer Fassade und/oder zu einer anderen Gegenreaktion. Diese könnte zum Beispiel darin bestehen, dass mit Vorurteilen und Projektionen empfundenes eigenes Versagen legitimiert und Konflikte dadurch erst recht manifestiert bzw. verschärft werden, und kann sogar in körperlicher Gewalt münden.

Wut, Zorn, moralische Entrüstung und ein Bedürfnis nach Revanche entstehen ja nicht durch das Anderssein, sondern erst aus Überforderung und aus der Erfahrung von Missachtung und Entwürdigung des Eigenen. Wenn eine Religion z. B. einseitig als Privatsache erklärt wird statt sie gleichberechtigt zu institutionalisieren, wenn also kulturelle Unterschiedlichkeiten individualisiert werden, so ist dies nicht hilfreich. Auch aus der Machtposition heraus darf eine Anerkennung der anderen Kultur als Fremdes, also als Systembezogenes, zu dem wir keinen unmittelbaren Zugang haben können, nicht vernachlässigt werden.

Insbesondere im Unterricht ist niemals davon auszugehen, dass Toleranz, Neugier und Ambiguitätstoleranz in allen gleichermaßen zu wecken sind oder sogar gerade von allen gerade gelebt werden, sondern sie sind immer nur als Werte darzustellen. Als Pädagogen müssen wir uns komplett von dem Anspruch an die Kinder verabschieden, die besprochenen Werte unmittelbar umzusetzen! Ob sie es tun oder nicht bzw. in welcher Art sie es nicht tun, sollte nicht zu einer Beurteilung ihres Charakters, sondern allenfalls zu einem besseren Verständnis ihrer Situation führen.

Nun wäre es natürlich andererseits eine Überforderung der Institution Schule, auf jeden Schüler entsprechend seiner individuellen Situation und Interessenslage einzuwirken und die Ansprüche an das Verhalten aller Mitglieder der Schulgemeinschaft individuell zu gestalten. In einer Institution wie dieser muss es klare Regeln geben, deren Nichteinhaltung sanktioniert wird. Dies stellt jedoch nicht zwangsläufig einen Widerspruch dar. Denn während es nicht realistisch ist anzunehmen, dass ein Mensch immer eine konstruktive Haltung einnimmt, kann immerhin – der Fußball macht es vor – respektvoller Umgang miteinander als unverzichtbare Kommunikationsbasis im Alltag eingefordert werden und damit eine Selbstbeherrschung, die ohnehin in einer Zivilgesellschaft verlangt werden muss. Dies hat wenig mit Interkulturalität zu tun, stellt aber an Menschen, die in einer interkulturellen Situation sind und eine Abwehrreaktion erleben, bereits eine höhere – jedoch noch zumutbare - Anforderung dar als an die anderen. Dass sie hoch ist, sollte von Pädagogen bedacht und nach Möglichkeit im Einzelfall berücksichtigt werden.

Mit respektvollem Verhalten wird noch nicht verlangt, eine echte Verständigung zu erzielen, sondern man kann sich z. B. aus der Situation zurückziehen. Ein Vorteil konsequenten Einforderns von gegenseitigem Respekt ist, dass das dadurch stark geforderte Individuum Haltungen anstreben und Wissen erwerben möchte, die ihm das geforderte Verhalten erleichtern und ihm so helfen, im System zurechtzukommen.

Grundlegende gesellschaftliche Ansprüche an das Verhalten einzufordern, kann also sogar als kognitiver Türöffner fungieren. Denn was Schule tatsächlich immer zuverlässig bieten kann, ist ein kognitives Gerüst, das einen Weg aufzeigt und hilfreiches Wissen vermittelt.

Zur Frage, wie Schule als Institution dazu beitragen kann, dass kulturelle Barrieren abgebaut und die Bereitschaft aller zur Verständigung gefördert wird, kann ebenfalls schon an dieser Stelle eine Teilantwort gegeben werden.

Generell wird ihr Ziel sein, ihre Organisationskultur so zu gestalten, dass sie durch niedrigschwellige und attraktive Kulturträger wahrnehmbar wird und die Teilnahme allen Zielgruppen (Eltern, Schülern, Mitarbeitern) erstrebenswert, wichtig und möglich erscheint.

Ohne bereits zu sehr auf Möglichkeiten der Schulentwicklung in der Praxis einzugehen, kann eine positive Haltung aller gegenüber der Schulkultur als affirmativer und repräsentativer Teil der Nationalkultur grundsätzlich durch folgende Leitlinien der Institutionsentwicklung gefördert werden:

Leitlinien interkultureller Schulentwicklung

- ❖ Brücken bauen (z. B. durch ausdrückliche und erweiterte Transparenz für bestimmte Zielgruppen) und Raum geben für ein Kennenlernen der Schulkultur und für eine aktive Teilhabe daran
- ❖ Wertschätzung dessen, was Mitglieder der Schulgemeinschaft als Eigenes empfinden: Der Erwerb einer guten Sprecherposition im System muss für alle gleichermaßen möglich erscheinen.
- ❖ Fremdkulturellem Raum einräumen, indem es wertschätzend und mit Respekt zu erschließen versucht wird, man sich mit ihm als sozialem (nicht individuellem) Phänomen auseinandersetzt und es ggf. integriert.
- ❖ Aufdeckung von auftretenden bzw. existierenden rahmen- oder umstandskulturellen Fremdzuschreibungen und Vermeidungsstrategien
- ❖ Betonung gemeinsamen kreativen Schaffens und Wirkens
- ❖ Einforderung respektvollen Umgangs miteinander von allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft als Grundlage.

Abbildung 23 Leitlinien interkultureller Schulentwicklung

Ein Handeln nach diesen Grundsätzen wäre gleichzeitig auch dominanzsensibel, was deshalb sehr wichtig zu betonen ist, weil häufig eher Machtasymmetrien als kulturelle Unterschiede zu Unbehagen und Konflikten führen.

Die altersabhängigen Unterschiede in Wahrnehmung von und Umgang mit Interkulturalität legen weiterhin nahe, dass verschiedenen Schulformen verschiedene Aufgabenschwerpunkte beim interkulturellen Lernen zukommen.

Es scheint, dass sich tendenziell ein ‚Lernfenster‘ für Fremdkulturen in der Jugendzeit öffnet. Erwachsene sind häufig aufgrund erhöhter Erwartungen an ihre eigene Rolle innerhalb eines sozialen Systems und aufgrund ihrer größeren Lebenserfahrungen bereits stärker festgelegt, so dass die Infragestellung eigener Schlüsselbegriffe eine größere Erschütterung bedeutet, gegen die sie sich eher wehren. Kindergarten- und Grundschulkindern hingegen haben noch ein sehr

eingeschränktes Feld, das für sie ‚Eigenes‘ darstellt und sind daher ohnehin beständig mit Interkulturalität beschäftigt. Darüber hinaus erfassen sie diese i. d. R. kaum als solche, sondern empfinden Fremdheit aufgrund wahrnehmbarer Auslöser: Der eine spricht komisch oder hat andere Haut, ein anderer sieht schlecht oder kann nicht laufen, der Nächste darf nicht fernsehen und ein Weiterer feiert nicht Weihnachten. Sie können die Wahrnehmungen noch nicht differenzieren oder einordnen. Fremd und verwunderlich erscheint einem Kind alles gleichermaßen. Die Begegnung mit anderen Rahmen- oder Umstandskulturen wird von ihnen nicht als signifikant verschieden erkannt. Gerade darin aber liegt für die Schule eine Chance: In Kindergarten und Grundschule kann ein erweitertes Bild der eigenen Rahmenkultur geschaffen werden, indem die Elemente unserer Gesellschaft, die anderen Rahmenkulturen entstammen, als ein selbstverständlicher Bestandteil wahrgenommen und wertschätzend gelebt oder erklärt werden. Daraus folgen die Schwerpunkte:

Altersentsprechende Progression interkultureller Bildung

Im vorschulischen und im Primarbereich:

- Die Vielfalt menschlichen Lebens und seine Umweltabhängigkeit erfassen.
- Kulturelle Elemente und Kulturprodukte aus anderen Rahmenkulturen, die Subkultur der eigenen Gesellschaft sind, als Normalität wahrnehmen, erklären, wertschätzen, ggf. integrieren (auch Sprache).
- Fremdkulturelle Erfahrungen sammeln und von anderen Fremderfahrungen unterscheiden. Z. B. persönliche Kontakte zu Mitbürgern/ Kindern, die aus verschiedenen Gründen fremd erscheinen, bewusst erleben und reflektieren. (Dabei hilft die Inklusion.) Fremderleben dabei anerkennen und differenzieren.

Im Sekundarbereich:

- Erlernen von Konfliktlösungs- und Kommunikationsstrategien mit einer Sensibilisierung für den Einfluss von Formen und Dimensionen der Interkulturalität. Konfliktbewältigung unter Anleitung bzw. mit Unterstützung.
- Erwerb differenzierter Kenntnisse über Kultur allgemein, ihre objektive und subjektive Bedeutung.
- Erwerb von Wissen über eigene psychische Bedürfnisse, Prozesse und Bewältigungsstrategien sowie über Einflüsse auf menschliches Verhalten. Reflexion eigener Haltungen und Ängste.
- Reflexiver Aufbau eines Weltbilds, das die Perspektivität des Denkens und seine Abhängigkeit von lokalen und sozialen Gegebenheiten betont, die Relativität von Wahrheiten und die Notwendigkeit von Wandel.
- Förderung von betreuten Auslandsaufenthalten mit Reflexion des Verhaltens in fremden sozialen Systemen.

Abbildung 24 Altersentsprechende Bildungsinhalte

Eine differenziertere Betrachtung der Lage von Menschen in verschiedenen interkulturellen Situationen ohne überhöhte Anforderungen an ihre Haltung kann in Konflikt- und Problemfällen außerdem bei der Suche nach Erklärungen und Lösungen helfen.

Bestimmte Konflikte bzw. unvereinbare Gegensätze werden bleiben, denn Werte z. B. sind aufgrund ihrer fundamentalen Bedeutung für das Subjekt schwer verhandelbar. Es fällt sehr schwer, Menschen emotional anzunehmen, die bewusst grundlegend andere Werte vertreten und es gibt nicht immer einen dritten Weg, also die Möglichkeit eines Kompromisses oder eines Ausklammerns des Themas. Im Kampf um Werte ist daher schwerer zu vermitteln als in dem um soziale Machtpositionen und Rechte. Schule jedoch muss keine Entscheidungen treffen, sondern soll den Dialog und die rationale, differenzierte Auseinandersetzung fördern. Insofern sind dies ggf. gute Lernanlässe auch für Ambiguitätstoleranz.

Das Fazit in Bezug auf die Bildungsvorgaben affektiver Lernziele interkultureller Bildung ist, dass die Fähigkeit zu Ambiguitätstoleranz beständig angestrebt werden sollte, allerdings nicht abgeprüft, eingefordert oder auch nur erwartet werden darf. Darum darf sie zusammen mit anderen möglichen, aber mit größerer Vorsicht zu verfolgenden Werten wie Offenheit oder Wertschätzung der Vielfalt nicht als schulisches „Lernziel“ bezeichnet werden, sondern allenfalls als generelles **Entwicklungsziel**. Dabei ist sie vielleicht Fernziel, vielleicht – bei einer komfortableren Ausgangslage – bereits in der Gegenwart möglichst häufig zu verwirklichen.

3.2.2.4 Exkurs: Inklusion vs. Integration

Aus diesen Überlegungen lassen sich unmittelbare Schlussfolgerungen auch für den Streit um eine Sprachregelung zur Aufnahme eines Akteurs (es können beliebig viele sein) in ein soziales System – auch wenn er vielleicht als Person schon lange als Umwelt des sozialen Systems lebt oder von ihm sogar bereits als Akteur betrachtet wird (man kann sich nicht nicht zu einem Diskurs verhalten) - ableiten:

Der Begriff der **Inklusion** führt bezüglich interkultureller Kommunikation in die Irre, er ist eher ideologisch und politisch motiviert. Er schreibt sich auf die Fahnen, es sei normal, verschieden zu sein und jeder Mensch solle als gleichwertiges Individuum akzeptiert werden, die gleichen Möglichkeiten haben wie alle anderen und ohne Barrieren an allen gesellschaftlichen Bereichen teilhaben können. Er grenzt sich dabei bewusst vom Begriff der Integration ab, indem er betont, dass keine separierten Untergruppen entstehen sollen. Verschiedenheit wird als Individualität – und nur als Individualität – gedeutet. Für die Einbindung von Menschen mit Förderbedarf im

Bereich Lernen, geistiger Entwicklung, Hören, Sehen sowie körperlicher und motorischer Entwicklung ist diese Betrachtung angemessen, denn hier geht es wirklich um das Individuum allein. Überträgt man ihn jedoch auf kulturelle Orientierungen und Identitäten, so stellt er vielmehr eine versteckte Form der Diskriminierung dar, indem er ignoriert, dass es in jedem größeren System Subsysteme gibt, die sich sogar bewusst voneinander abgrenzen. Er ignoriert ebenfalls, dass diese Subsysteme verschieden große Macht und verschieden umfassenden Zugang zu Ressourcen haben und deshalb in beständiger Konkurrenz sind. Er ignoriert, dass das, was ein Mensch als Eigenes empfindet, über ihn selbst hinaus weist, und dass seine soziale Identität und emotionale Bindungen sehr stark und handlungsweisend sein können. Er wirft stattdessen jeden auf sich allein zurück, dessen sozialer Rückhalt (über sein kulturellen Axiomen angepasstes Verhalten) in Gruppen besteht, deren Axiome von denen der Rahmengesellschaft abweichen, die ihre Kultur innerhalb dieses Rahmens eingeschränkt und abgelehnt sehen und die sich daher von dieser distanzieren. Denn Inklusion ist die Forderung danach, an einem bestehenden System in seiner vorhandenen Form rückhaltlos teilzuhaben gegen die Zusage, dass einem dies leicht gemacht würde (Barrierefreiheit, Akzeptanz) – auch wenn die eigene Identität eigentlich dagegen spricht und auch, obwohl ein Einzelner innerhalb eines sehr fremden Systems sehr machtlos ist: Er wird seine kulturellen Werte im Diskurs nicht durchsetzen und wird sich daher künftig nicht mehr als vorher in diesem System zu Hause fühlen, auch wenn es ihn von sich aus nicht ablehnt. Eine zu weit gehende Individualisierung also ist eine Form der Diskriminierung, der Unterdrückung und Entmachtung. Und selbst, wenn das jeweilige System (z. B. eine Schule) seine Funktion für das Individuum erfüllt, so haben wir oben gesehen, dass kein System alle Funktionen gleichzeitig erfüllen kann: Ein Mensch, der sich darauf einlässt und sich von bisherigen Solidargemeinschaften dafür trennt, wird sich noch immer wahrscheinlich eher einsam, entmachtet und entfremdet fühlen. Eine echte Barrierefreiheit kann nur unter Beteiligung der jeweiligen Gruppen (Interessensvertretern), deren Zugehörigkeit allerdings niemals von außen zugeschrieben sein kann, sondern immer selbst gewählt sein muss, erreicht werden. Diese werden jedoch schlicht ausgeblendet.

Der Begriff spiegelt demnach die alten Ängste vor dem Erstarken bestimmter Gruppen und vor Abgrenzung an sich wider statt konstruktiv mit diesen Gegebenheiten umzugehen. Das Konzept der Inklusion setzt die jeweilige Kultur und ihr System (das mag auch die jeweilige Schulkultur sein) absolut, indem es Offenheit und Flexibilität („Individualisierung“, „Differenzierung“ etc.) zum Hauptmerkmal dieser Kultur bestimmt – ein Schachzug, der keinem dient: Demjenigen, der sich nicht „inkludieren“ lassen will und dieses doch so wundervolle und für alle offene Programm

nicht bereit ist anzunehmen, darf dann vorgeworfen werden, er lebe in Parallelgesellschaften und sei integrationsunwillig, die Mehrheitskultur habe wirklich alles getan und sich geöffnet.

Und demjenigen, der Ängste vor Kontroll- oder Identitätsverlust oder Fragmentarisierung hat, ist auch nicht geholfen, weil die Erwartungen überzogen sind: Kein System kann Kulturen aller anderen möglichen Systeme ohne weiteres und völlig gleichberechtigt integrieren, es dürfte keine Begriffe bilden, da diese immer auch wertend und damit erst richtungsweisend sind. Ein so extrem gelebter Kulturrelativismus würde im Grunde zur Auflösung des Systems oder jedenfalls zu einer Lähmung durch Fragmentarisierung führen und damit zu genau dem, das sie fürchten. (Er kann aber durch institutionelle Gegebenheiten auch gar nicht umgesetzt werden.)

Stattdessen sollte nach Ursachen für fehlende ‚Anschlussfähigkeit‘ in der Interdiskursivität gesucht werden und konstruktiv mit offenbaren Konflikten umgegangen werden, so wie es von Individuen in der Interaktion ja ebenfalls gefordert wird. Die Angst vor denen, die sich außerhalb des Systems stellen, während sie mitten in ihm leben, ist die vor dem Fremden im eigenen System - obwohl die Inklusionsvertreter gerade die Akzeptanz von Differenz für sich beanspruchen.

Sie behindern mit ihren vermeintlich guten Absichten also die gesellschaftliche Entwicklung, denn diese erwächst aus einer echten Auseinandersetzung von Kulturen und Diskursen (also sozialen Systemen) mit allen Varianten der Grenzziehung bzw. Abgrenzung und affektiver Reaktionen - und nicht aus der Bedürfnisbefriedigung von Individuen und dem Versuch, alle Differenzen in einer vorgeblich allumfassenden Aufnahmekultur aufzulösen.

Es ist eine Sache, sich aus praktischen Gründen (vgl. 1.2) auf die Gleichstellung des Individuums statt der von Gruppen zu konzentrieren. Auch im pädagogischen Bereich, wo man es vorwiegend mit Individuen zu tun hat, ist eine solche Einschränkung legitim. Es ist aber eine ganz andere Sache, dies durch einen angeblich progressiven Begriff ideologisch festzuschreiben und als Ideal darzustellen.

Es ist also eher der ältere und scheinbar rückständigere Begriff der **Integration**, der den Menschen entgegenkommt, deren vertraute Diskurse nicht die des Rahmensystems bzw. der Dominanzkultur sind. Denn er zielt auf die Bildung übergeordneter Ganzheiten. Soziale Zugehörigkeiten werden zunächst respektiert, Differenz wird als natürlich (und ganz einfach auch real gegeben und nicht vermeidbar) akzeptiert, Machtunterschiede werden nicht ignoriert. Auf dieser Basis finden dann Auseinandersetzungen und Interessensvertretung statt, wie sie gesellschaftlich und schulisch sogar institutionalisiert sind in Gremien, Wahlen etc. Es wird dabei auch akzeptiert, dass es utopisch wäre anzunehmen, dass jeder Sprecher in einem Diskurs die

gleiche Machtposition besitzt, erst recht, wenn er abweichenden Axiomen folgt. Dieser scheinbare Missstand hat seine Funktion: Natürlich soll das System funktionsfähig bleiben. Wollte es ständig seine Schlüsselaxiome in Frage stellen, so wäre dies nicht gegeben. Insofern müssen Gegebenheiten zunächst anerkannt werden. Aber wenn man die Vorstellung nach Bildung von Ganzheiten ernst nimmt und als unentwegten Prozess der Verständigung versteht, dann fordert der Begriff der Integration zu ständiger bewusster und möglichst demokratisch gestalteter Weiterentwicklung mit dem Ziel auf, durch konventionalisierte Wege des anschlussfähigen Umgangs miteinander eine möglichst stabile und zukunftsfähige Gesellschaft zu erschaffen.

Der Vorteil eines neuen Begriffs lag in dem Impuls, aktiv die gesellschaftliche Diversität für sich zu nutzen und zu reflektieren, statt nur auf Probleme zu reagieren, die nicht zuletzt durch eine Verwässerung und Begriffserweiterung des Integrationsbegriffs auch für Forderungen nach Assimilation von Minderheiten in die Kultur der Mehrheit entstanden waren. Die Neubelebung und Akzentuierung eines abgenutzten Begriffs ist zugegebenermaßen ein in der Sprachentwicklungsforschung fremder Gedanke und es ist zweifelhaft, ob es gelingen kann.

Auch ein Rückgriff auf die Dialektik kann für die Betonung des Entwicklungsaspekts nicht optimal weiterhelfen, weil es nicht darum geht, dass zwei Systeme sich zu einem neuen vereinen, sondern dass ein bestehendes System sich durch Einflüsse von innen und außen weiter entwickelt. Es entsteht also zwar Neues durch Einfluss eines zweiten Systems, aber dennoch bleiben beide bestehen. Eine Wortschöpfung wie ‚**Synte-gration**‘ könnte den Grundgedanken der Entwicklung und des Verständigens bzw. Zusammenfindens aus der ‚Synthese‘ und zugleich den Gedanken an das Systemische der Veränderungen mit dem vertrauten Integrationskonzept verbinden. Wollte man den kommunikativen Aspekt noch stärker betonen, könnte man durch ein ‚r‘ auch an die Vorsilbe ‚inter‘ anspielen, deren Bedeutung in 3.1.2. diskutiert wird, man hätte dann ‚Syntergration‘ und könnte noch einleuchtender definieren: Systeme interagieren und schaffen dabei gemeinsam neue Bedeutungen. Diese wirken auf beide Systeme in der Art verändernd zurück, dass sie sich koppeln können. Damit wird ein System in einen bestehenden Komplex von Rahmen- und Subsystemen integriert und dieses wird tendenziell stabiler.

3.2.2 Die kognitive Ebene

The weight of responsibility is on us to understand ourselves, rather than on essentialist categories of "them".⁴²¹

Die kognitive Ebene ist nicht nur diejenige, auf die die Schule am ehesten Einfluss nehmen kann. Wie sich schon im letzten Abschnitt zeigte, spielt sie eine zentrale Rolle in der Psyche, weil sie sowohl die Haltung beeinflusst als auch das Verhalten. Mit Blick auf die in Abbildung 23 dargestellten Ziele interkultureller Bildung ist deutlich geworden, dass alle Schritte des kognitiven Prozesses von Wahrnehmung, Verstehen und Urteilen dabei von Bedeutung sind. Auch die Erwartungen, mit denen man in eine Situation geht und die damit die Wahrnehmung und die Verstehensprozesse beeinflussen, sind wichtig.

Die zentrale Stellung der Kognition und ihre Schritte spiegeln sich in den Bildungsvorgaben wider. Die dort formulierten kognitiven Lernziele lassen sich grob in vier Bereiche bzw. Prozesse gliedern:

1. Im Bereich der **Wissensvermittlung** fordern die Vorgaben kulturspezifisches Orientierungswissen (z. B. Interaktionsregeln, sozio-kulturelles, historisches, geografisches Wissen sowie Wissen über Werte, Normen und Einstellungen) sowie Vorurteile und Stereotype des eigenen und anderen Landes, konkurrierende Wahrheits- und Weltauffassungen und ‚eigene Wurzeln‘ zu kennen.
2. Im Bereich der Förderung des **Wahrnehmens** geht es um eine Ausschärfung der Wahrnehmung z. B. von Ähnlichkeiten, Unterschieden, Stereotypen, Vorurteilen und kulturellen Verhaltensmustern.
3. Es geht beim **Verstehen**, Reflektieren und Bewerten um Perspektivenwechsel - bzw. darum, sich in andere ‚einzufühlen‘ - und um das Analysieren eigenen und fremden Handelns im Kontext der jeweiligen Lebensbedingungen, historischen Erfahrungen und Wertvorstellungen. Außerdem geht es um das Hinterfragen eigener Sichtweisen.

⁴²¹ Holliday/ Hyde/ Kullman 2010, 23

4. Im Bereich der übersituativen, generellen **Identitätsbildung** oder **Standortbestimmung** geht es darum, sich der Bedingtheit des eigenen Weltbildes und der eigenen Werte bewusst zu sein, zu erkennen welche Aspekte der eigenen Kultur das Selbstverständnis ausmachen, fremde und eigene Wertvorstellungen voneinander abzugrenzen und sich damit auseinanderzusetzen, sie im Nebeneinander anzuerkennen, kritisch zu überprüfen und zukunftsfähig zu modifizieren und über Orientierungen nach Plausibilität, sozialer Zumutbarkeit und Sinnpotential zu urteilen.

Übergeordnete Ziele sind: ein Prinzip der Nachdenklichkeit, eine Erarbeitung begründeter Standpunkte und ein Abbau der Distanz zu Fremdem ohne Eigenes aufzugeben.

Es bietet sich das Vorgehen an, entlang der mit einer Kommunikationssituation (Interaktion oder z. B. mediale Rezeption) verbundenen kognitiven Prozesse Spezifika des Umgangs mit Interkulturalität zu erschließen, um deren Vereinbarkeit mit den Vorgaben zu überprüfen.

3.2.3.1 Wissen und Erwartungen

Die Auseinandersetzung mit Interkulturalität beginnt nicht erst mit einer Kommunikationssituation, sondern bereits bei ihrer Antizipation, und sie endet erst, wenn der jeweilige Äquilibrationsprozess abgeschlossen oder abgebrochen ist. So beginnt bereits mit Reiseplänen in ein fremdes Land oder mit der Anmeldung in einem neuen Sportverein eine Auseinandersetzung mit den antizipierten dortigen Normalitätserwartungen und somit auch mit der Kultur.

Wie bereits dargestellt wurde, gehen wir mit einer bestimmten Prädisposition in eine Situation hinein, die unsere Kognition lenkt und sie somit selektiv macht. Dabei geht es nicht nur darum, dass wir grundsätzlich vor allem das sehen, was wir schon kennen, also eventuell etwas vollständig unerkannt bleibt. Sondern wir nehmen eine Situation auch entsprechend unserer persönlichen Situation, unserer Interessen, Ziele und (von Vorwissen geprägten) Erwartungen wahr und lenken unsere Aufmerksamkeit auf die Aspekte, die eine Funktion zur Erreichung unserer Ziele oder zur Vermeidung von Schaden zu haben scheinen.

So kann die Beziehung zum Interaktionspartner angstbesetzt sein oder man kann große Hoffnungen in Gesprächsergebnisse setzen. Die Faktoren, die parallel zueinander eine Rolle spielen und die die Aufmerksamkeit steuern, sind vielerlei Art. Einige Beispiele: Wenn wir bald

zum Friseur gehen, sehen wir um uns lauter Frisuren statt Menschen und lenken das Gesprächsthema auf die Beurteilung von Frisuren, soweit sinnvoll und möglich. Wenn wir gerade einen Gruselfilm gesehen haben, sind wir froh über Gesellschaft, achten vermehrt auf Geräusche und suchen ablenkende Themen. Wenn wir Schach gespielt haben, sortieren sich unsere Gedanken und Wahrnehmung noch immer nach strategischen Mustern. Wenn wir langfristig in einer Hierarchie aufsteigen wollen, werden wir unser Verhalten in diesem Umfeld vielleicht bereits dem angestrebten Rollenschema anpassen wollen.

Die Prädisposition des Subjekts nimmt also während der gesamten Interaktion Einfluss: Auf die Wahrnehmung, auf die Deutungen und auf die Selektion der eigenen Nachricht. Sie ist zum Teil situativ (verändert sich daher im Laufe der Situation), zum Teil aber auch den stabileren Strukturen der Psyche geschuldet, also auch kulturellen Modellen. Ein beliebtes und verständliches Standardbeispiel für die kulturelle Prägung der Wahrnehmung sind die sprachlichen Konventionen, die ja unsere Vorstellung von Bedeutungen und der Kategorisierung der Wirklichkeit beeinflussen.

Die konkreten Erwartungen an die Situation und den Gesprächspartner sind einer der Faktoren in dieser Prädisposition. Sofern die eigene Aufmerksamkeit nicht auf die soziale Zugehörigkeit des anderen gerichtet ist und diese als kommunikationsrelevant betrachtet wird, geht man in der Regel zunächst davon aus, dass kommunikatives Verhalten individuell und bewusst ist, denn damit lässt sich leichter umgehen. (So auch bei der Tendenz der Bildungspolitik, die Unterschiedlichkeit von Individuen zu betonen und dabei Gruppen weitgehend außer Acht zu lassen.) Insbesondere in Interaktionssituationen mit einem klaren Thema (wie z. B. Elterngesprächen) und unter Zeitdruck ist man in der deutschen Rahmenkultur häufig sehr sach- und zielorientiert.

Damit aber ist man solange eher wenig offen für kulturelle oder diskursive Hintergründe, bis sich eine Einbeziehung der Person und ihrer Bezüge zur Erreichung des Kommunikationsziels nicht mehr vermeiden lässt – und das wird oft erst dann bemerkt, wenn bereits ein Konflikt entstanden ist.

Manchmal ist selbst bei vorliegender Interkulturalität das Ausblenden der systemischen, zweiten Dimension von Interkulturalität und die Konzentration auf die erste Differenzebene (auf die evident gewordenen Bedeutungsdifferenz selbst) tatsächlich eine erfolgreiche Strategie, da die Unterschiede wirklich nicht gravierend sind und andernfalls leicht überbetont werden könnten.

Wenn man als Interpretationshilfe die eigene oder fremde soziale oder kulturelle Zugehörigkeit bzw. Identität im Blick hat, unterschätzt man leicht die Bereitschaft der Gegenseite zur Verständigung (unterstellt gar absichtliche Distanzierung von eigenen Gruppen und Kulturen), überschätzt man die Unterschiedlichkeit oder unterstellt sogar Interkulturalität, wo sie gar nicht ist. Auch die schlichte eigene Verunsicherung angesichts wahrgenommener Bedeutungsdifferenzen und des Gedankens an mögliche weitere Differenzen kann lähmend und hinderlich wirken (s.o.) Die eigenen Erwartungen müssen also in jedem Fall mit Vorsicht betrachtet und überprüft werden.

Die Annahme der Individualität, die man bequemerweise bei Sachorientierung anstellt, ist ja auch grundsätzlich richtig und positiv: Das Verhalten basiert auf psychischen Prozessen und auf nichts anderem. Das Subjekt trifft selbstbestimmte Entscheidungen und ist nicht durch eine Gruppe determiniert.

Andererseits aber ist fast immer ein Teil des Verhaltens durch das Streben nach Synomorphie mit der Umwelt motiviert, die Person richtet sich bewusst und unbewusst nach den aus ihrer Sicht in der von ihr auf bestimmte Weise eingeschätzten Situation geltenden Regeln und erwartet die entsprechenden Reaktionen. Besonders in formalen und institutionalisierten Beziehungen nimmt solcherart motiviertes Verhalten einen großen Stellenwert ein. Erwartungen an die intersubjektive Normalität in einer gegebenen Machtsituation werden dort wichtig sein für Handlungsentscheidungen und sind besonders relevant für Erfolg und Scheitern der Kommunikation. Das wissend, wird es für den an erfolgreicher Verständigung interessierten Kommunikationspartner von großem Interesse sein, sowohl die Rahmenkultur gut zu kennen als auch grob richtige Erwartungserwartungen zu haben, um angemessen agieren zu können. Es muss einfach grundsätzlich im Blick behalten werden, dass Diskurse als Bezugsrahmen oder Hintergrundfolien von Kommunikation dienen, indem sie Erwartungen und Regeln schaffen. Das ist kaum jemals verzichtbar, wenn echte Verständigung erreicht werden muss.

- Die ersten Schritte zum angemessenen Umgang mit Interkulturalität** sind also zunächst einmal, sie
1. als möglichen Einfluss auf Kommunikation immer sensibel im Blick zu haben
 2. als Interpretationsergebnis zu betrachten, das kritisch überprüft werden muss
 3. in ihrer Bedeutung für die beteiligten Personen und für die Kommunikation richtig einzuschätzen

Abbildung 25 erste Schritte im Umgang mit Interkulturalität

In jedem Fall geht es zunächst darum, die Erwartungen der anderen möglichst realistisch einzuschätzen, um weder den Eindruck zu erwecken, man wolle kulturalisieren, noch semiozentrisch und rücksichtslos zu wirken. Man könnte auch formulieren: um eine möglichst große Anschlussfähigkeit sicherzustellen. Im weiteren Verlauf der Kommunikation werden dann bekanntermaßen beständig Erwartungen und Erwartungserwartungen aufgestellt. Der Bereich der Erwartungen ist also nicht mit Beginn der Interaktion beendet.

Zu vermittelndes Wissen zur Einschätzung des Umfangs von Interkulturalität:

- Generisches Wissen über Systeme und ihre Beziehungen, über die Interdependenz von Kultur, System und Umwelt.
- Umfangreiches Wissen über spezifische Fremdkulturen und soziale Systeme bzw. kulturelle Kompetenzen in Fremdkulturen
- Wissen über unsicherheitsreduzierende psychische Strategien
- Eigenkulturelles Wissen über Stereotype, Normalitätserwartungen und Werte sowie Wissen über die eigenen Systeme und ihre Umwelt (auch Geschichte, Politik etc.)

Abbildung 26 Hilfreiches Wissen zur Einschätzung der Interkulturalität

Für eine realistische Einschätzung der Unbestimmtheit hilft abgesehen von Selbstvertrauen und einer mindestens neutralen Haltung natürlich in erster Linie Wissen (Kompetenzen sind nicht unbedingt nötig). So wäre es hinsichtlich von Interkulturalität als solcher hilfreich, grundsätzlich über eine Kategorisierung verschiedener sozialer Systeme und ihrer Kulturen zu verfügen, weil dies die ersten groben Vermutungen über Umfang, Art und Funktion der betroffenen kulturellen Axiome und über die Beziehung des anderen zu einem selbst als Vertreter eines anderen Systems differenzierter macht. Auch wäre man eher dafür sensibilisiert, dass z. B. besonders bei verschiedenen Umstandskulturen Vorurteile eine große Rolle spielen könnten. Die Notwendigkeit von Wissen über unsicherheitsreduzierende psychische Strategien wurde oben bereits erwähnt. Insbesondere ist es wichtig, eigenkulturelle Stereotype zu kennen, sowie die eigene Kultur im Vergleich zu anderen grob einordnen zu können, z. B. Normalitätserwartungen und Werte benennen zu können.

Weiterhin ist das Bestehen einer persönlichen Beziehung hilfreich, sofern es um eine interpersonale, direkte Interaktion geht, weil man dann besser einschätzen kann, wie stark der Kommunikationspartner auf Kultur als Ressource (also auf die kulturellen Modelle in seinen Begriffen) zurückgreift, in welcher Umwelt er Erfahrungen gesammelt hat und wie stark er sich mit bestimmten Gruppen identifiziert. Mindestens derselben Faktoren sollte man sich auch über

sich selbst bewusst sein. Am komfortabelsten ist die Situation natürlich, wenn bereits umfangreiche Kenntnisse auch über die Fremdkultur und ihr soziales System vorhanden sind und man auch weiß, in welchen Einzelbereichen man noch häufig irritiert ist oder selbst nicht weiterkommt. Persönliche Beziehung und Vertrautheit mit der Fremdkultur jedoch unterliegen nicht unserem Einfluss und können daher nicht in die kognitiven Lernziele für die Schule aufgenommen werden, die lediglich Kontakte fördern und im günstigen Fall reflexiv begleiten kann.

Ob man ein Zeichen nicht erkennt bzw. nicht deuten kann oder ob einem die Bedeutung selbst fremd ist, ist für die Kommunikation übrigens irrelevant, da beides dieselben Folgen nach sich zieht. In vielen Fällen wird ein kulturelles Zeichen selbst dann nicht verstanden, wenn der Signifikant an sich vertraut ist. Dies ist häufig der Fall zwischen Umstandskulturen innerhalb einer Rahmenkultur. So kann in der einen Subkultur ein Kultursymbol als repräsentativ für eine andere betrachtet und positiv oder negativ bewertet sein. Was sie aber innerhalb dieser anderen Subkultur jenseits der Repräsentationsfunktion für eine Bedeutung hat, ist unbekannt. Ein prominentes Beispiel eines solchen Kultursymbols wäre die jüdische Chanukka (der acht- oder neunarmige Kerzenleuchter), die viele Nicht-Juden zwar als jüdisch erkennen, deren eigentliche Bedeutung und Verwendung sie aber nicht erklären könnten. Ein anderes sind die immer beliebteren Tattoos, deren ästhetische Wertschätzung in der Subkultur der gehobenen Mittelschicht noch nicht angekommen ist und die von dieser daher noch häufig über- bzw. missinterpretiert werden als Zeichen der starken Ablehnung gesellschaftlicher Normen und eines (in ihren Augen allzu) unkonventionellen oder verantwortungslosen Lebensstils.

Das Wissen also, das bei der kognitiven Einschätzung des Umfangs der Interkulturalität hilfreich sein kann, deckt sich mit dem, das in 3.2.1 als hilfreich für die affektive Bewältigung der interkulturellen Situation herausgearbeitet wurde und das empfohlen wurde, im Sekundarbereich der Schulbildung zu vermitteln.

Die in den Bildungsvorgaben genannten Bereiche der Wissensvermittlung zur Förderung interkultureller Kompetenz lassen sich in die hier geforderten einordnen. Sie können also bestätigt werden, sind jedoch punktueller formuliert statt ganze Themenbereiche womöglich systematisch abzudecken.

3.2.3.2 Wahrnehmen

Wahrnehmung und Deutung sind nicht leicht zu trennen. Was wir wahrnehmen bzw. worauf wir unsere Aufmerksamkeit richten, sind zunächst Signifikanten. Die Feststellung kultureller Differenzen, aber auch die Wahrnehmung von Machtpositionen, Territorien, Sprecherpositionen und mehr stellt bereits eine Deutung solcher Signifikanten dar. Streng genommen ist selbst die Identifizierung eines Baumes bereits eine Deutung in Form einer Attributierung und erst recht das Verstehen sprachlicher Zeichen. Zur Erinnerung: Jede Wahrnehmung ist bereits eine (interessegeleitete) Konstruktion. Deutlich wird die Trennung von Wahrnehmung des Zeichens und Attribution seiner Bedeutung zum Beispiel, wenn wir auf fremdsprachliche Anweisungen (z. B. Navigationssystem) nicht so prompt reagieren wie auf muttersprachliche. Dies geschieht besonders bei im zweisprachigen Fremdsprachenunterricht gelernten Zeichen, weil dem fremdsprachlichen Signifikanten zunächst einmal der muttersprachliche Signifikant als Bedeutung zugeordnet wird (in anderen Worten: wir müssen erst einmal übersetzen) und erst dieser dann zur eigentlichen Bedeutung führt. Wenn wir allerdings Objekte in der Fremdsprache kennen gelernt oder Erfahrungen in der Fremdsprache gemacht haben, wird dieser Umweg nicht gemacht.

Um die Frage, wo das Deuten beginnt und das Wahrnehmen aufhört, zu vermeiden, wird hier ein Deuten im Sinne eines bloßen ‚Erkennens‘ bzw. Zuordnens dem Wahrnehmen oder, genauer gesagt, dem Beobachten zugerechnet. Der nachfolgende Abschnitt wird sich dann explizit mit dem ‚Verstehen‘ als komplexerem Prozess beschäftigen.

Dass jede Form der Wahrnehmung bereits eine Konstruktion und eine Verknüpfung mit vorhandenem Wissen darstellt, ist einer der Gründe, warum wir uns der Situationswahrnehmung anderer niemals sicher sein können: Sie geschieht auf der Basis individueller Erfahrungen, Gewohnheiten und Interessen. So gilt nicht nur, aber ganz besonders in interkulturellen Situationen auch das Zitat von Waldenfels: „Während wir die Formel a ist nicht b jederzeit umkehren können in b ist nicht a , gilt dies für Fremdheitsrelationen nicht in gleicher Weise.“⁴²² Jemand also, den wir als fremd wahrnehmen, kann uns zum Eigenen zählen. Was wir als zu verschiedenen Wirklichkeiten gehörend wahrnehmen, kann er als Teil einer Ganzheit sehen. Hinzu kommt, was im vorangehenden Abschnitt erläutert wurde: Die subjektive Wahrnehmung und Deutung der Umwelt sind durch zweierlei sehr individuelle Faktoren fokussiert. Wir sehen

⁴²² Waldenfels 2006, 118

erstens vor allem das, was wir bereits in (kulturgeprägte) Begriffe gefasst haben und was wir daher bereits kennen, und wir sortieren es, wie wir unsere Begriffe ‚sortiert‘ haben. Zweitens ist die Wahrnehmung unseren gegenwärtigen Bedürfnissen und Zielen angepasst. Das Subjekt macht sich also fortwährend zunächst ein zwar selektives, aber möglichst für die eigenen Zwecke hinreichendes mentales Abbild der Situation als ganzer, ihrer Bestandteile und deren Zusammenspiel. Als Beispiel wurde das Primat der klaren Sachorientierung im Falle vorhandener Sachziele einer Interaktion in der deutschen Rahmenkultur erwähnt.

Dennoch bzw. gerade wegen der starken subjektiven Abweichungen von Wahrnehmungen in derselben Situation ist es sehr wichtig, Raum für die Bewusstheit und Differenzierung bereits dieser Wahrnehmungen im Sinne von **Situationsbestimmungen** einzufordern - ein bewusstes Innehalten also - bevor man darauf aufbauend Rückschlüsse auf die intendierte Bedeutung kommunikativen Handelns anderer zieht oder selbst handelt. Es sei betont: Nicht erst die eigene Deutung oder das eigene Urteil sollten kritisch reflektiert werden, sondern daneben auch bereits die bloße Wahrnehmung der Gegebenheiten, der Interaktionspartner und des Selbst. Es ist ein beständiges aufmerksames Hinschauen zwecks einer dichtereren oder auch erweiterten Beschreibung der Situation, die letztlich dazu dient, die andere Person „in ihrem autonomen Eigenwert zu respektieren“, indem wir die „Grenzlinie eigener Erfahrungsmöglichkeiten“⁴²³ angesichts der fremden Subjektivität und der mit ihr verbundenen sozialen Systeme bedenken.

Der Wahrnehmung in der beschriebenen Weise Raum zuzugestehen, ließe sich dem zurechnen und als eine Erweiterung dessen verstehen, was im Englischen als ‚Condoning‘ bezeichnet wird, einem vorläufigen Billigen zwecks weiteren Aushandelns und besseren Verstehens, bevor man sich ein Urteil – oder auch nur eine abschließende Deutung - erlaubt. Die Übersetzung von condoning als ‚Duldung‘ erinnert allerdings zu sehr an eine Aufenthaltserlaubnis und klingt abwertend sowie Unheil verkündend. ‚Abwarten‘, ‚Aufschub‘ oder ähnliches sind ebenfalls wenig befriedigend, da zu wenig aussagekräftig oder inhaltsorientiert. Man könnte das bewusste, dichte Wahrnehmen unter Aufschub eigener Wertung als **Achtsamkeit** (ein Begriff, der wieder Konjunktur hat) oder etwas altmodisch aber dafür prägnanter als ein **Gewahrwerden** bezeichnen.

⁴²³ Schäffter 1991, 23

Dieses Gewährwerden, das eine - auch in den Vorgaben verlangte – Ausschärfung und Erweiterung der Wahrnehmung darstellt, ist eng verwandt mit den Forderungen nach einer größeren „Sensibilität“ in verschiedenen Bereichen.

So fordert Hoffman in seinem TOPOI-Modell von Pädagogen, dass sie auf fünf Bereiche besonders achten, in denen kulturelle Missverständnisse oder Unterschiede auftauchen können, und zwar Sprache (Taal), Ordnung, Personen, Organisation und Einsatz (Inzet).⁴²⁴ Er gründet dieses Modell auf die Axiome von Watzlawick u. a. (1974) und möchte mit diesen 5 Punkten die von Watzlawick aufgestellten – und in dieser Arbeit unterstützten - Thesen immer wieder situativ zu Bewusstsein bringen, dass Menschen auch nonverbal kommunizieren, eine jeweils eigene Sicht auf die Wirklichkeit haben, jede Kommunikation auch einen Beziehungsaspekt besitzt und man nicht nicht kommunizieren kann (man sich immer für etwas einsetzt).⁴²⁵ Mit ‚Organisation‘ weist er auf den Kontext hin, in dem Kommunikation stattfindet. Er unterscheidet hier Mikro-, Meso- und Makroniveau. Für diese fünf Bereiche sollen pädagogische Mitarbeiter im Gespräch eine erhöhte Sensibilität oder Aufmerksamkeit besitzen. So schreibt er zur Ordnung trotz der Aussparung des Kulturbegriffs beispielsweise:

Als pädagogischer Mitarbeiter muss man immer die eigenen Vorannahmen und Interpretationen untersuchen und prüfen, welche Bedeutungen der andere den Begriffen, die beide gebrauchen, zuschreibt. [...] Als pädagogischer Mitarbeiter beginnt man mit dem Klienten keinen Kampf um die Wahrheit.⁴²⁶

Sehr explizit und prominent nach ‚Sensibilität‘ verlangt Fechner in seinem Aufsatz „Interkulturelle Mediationskompetenz. Umriss einer differenz-, dominanz- und kontextsensiblen Mediation“. Die drei Formen der Sensibilität bilden für ihn die Eckpunkte der Mediationskompetenz. Differenzsensibilität bedeutet, offen zu sein „für das, wie der andere sich selbst beschreibt“⁴²⁷. Zu Dominanzsensibilität schreibt er:

⁴²⁴ Vgl. Hoffman 2002, 142

⁴²⁵ Vgl. ebd.

⁴²⁶ Hoffman 2002, 141

⁴²⁷ Fechner 2002, 192

Interaktion kann strukturell angelegte Machtasymmetrien nicht abschaffen. Sie kann aber einen Beitrag dazu leisten, die destruktiven Auswirkungen auf interpersonaler Ebene zu begrenzen.⁴²⁸

Als dominante Partei möge man das abweichende Verhalten nicht einfach als problematisch oder anmaßend betrachten, sondern die eigene Normalität auf mögliche Kränkung des anderen überprüfen. Als unterlegene Partei solle man Handlungsspielräume erkennen und nutzen.

Die Kontextsensibilität letztlich bestehe darin zu bedenken, dass es immer ein „gastgebendes System“ gebe, „dessen informelle Regeln, Gesetze und Machtkonstellationen die Rahmenbedingungen“⁴²⁹ abstecken. Ihre Wirkung auf Macht- und Ohnmachtsgefühle müsse stets reflektiert werden.

Was von diesen Autoren für Mediatoren und Pädagogen formuliert wird, muss in interkulturellen Situationen – und nicht nur dort – eigentlich von jedem geleistet werden, der erfolgreich kommunizieren möchte. Und das allein reicht nicht aus.

Als Anregung für eine Übersicht und Kategorisierung der Bereiche einer erweiterten Wahrnehmung kann ein heuristisches Modell dienen, das Auernheimer in seinem Kapitel „Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz“ vorstellt, wenn man es nicht auf das Verstehen der Wahrnehmung des anderen, sondern zunächst auf die eigene Wahrnehmung bezieht.

Er schlägt vor, vier Dimensionen zu berücksichtigen, und zwar Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen, Fremdbilder und differente Kulturmuster⁴³⁰. Diese bestimmten die Erwartungen und Deutungen, welche wiederum den Interaktionsverlauf beeinflussten. Orientiert man sich an den bisherigen Ausführungen dieser Arbeit, so ist zu bestätigen, dass dies wichtige Faktoren sind. Ihre Abgrenzung (z. B. Kollektiverfahrungen vs. Kulturmuster vs. Fremdbilder) erscheint allerdings ein wenig unscharf und der situative Facettenreichtum eingeschränkt. Eine dichte Situationswahrnehmung ließe sich insgesamt vielmehr in eine Innen- und eine Außenwahrnehmung einteilen. Beide gemeinsam müssen als eigene Perspektive in ihrem situativen Fokus, ihrer Relativität und Bedingtheit bewusst bleiben. Man muss somit immer verortet bleibt und darf eigene Sichtweisen nicht verabsolutieren: Auch die Wahrnehmungen am anderen bleiben immer die EIGENE Perspektive auf diesen anderen.

⁴²⁸ Ebd., 194

⁴²⁹ Ebd., 195

⁴³⁰ vgl. Auernheimer 2008, 45

Bei der Innenwahrnehmung kann der Schritt einer kritischen Selbstbeobachtung hinsichtlich möglicher eigener unsicherheitsreduzierender Attributierungen verortet werden, die bereits mehrfach Erwähnung fanden. Im Einzelnen sind damit kulturelle und/ oder allgemein menschliche Deutungsmuster gemeint wie:

- **Stereotype:** Im Diskurs verfestigte Bilder von bestimmten Gruppen und ihren Mitgliedern.
- **Vorurteile:** Im Diskurs verfestigte wertende Meinungen über bestimmte Gruppen, die meist auf Stereotypen basieren

Häufige psychische Prozesse zur Unsicherheitsvermeidung sind z. B.:

- **Semiozentrismus:** Strategie, alles nur aus der eigenen Perspektive zu betrachten und zu beurteilen. Oft gepaart mit der Annahme, die eigene Perspektive sei überlegen. Abweichendes Verhalten ist immer falsches Verhalten.
- **Polarisierung:** Übertreibung vorhandener Wahrnehmung von Ähnlichkeit und Unterschiedlichkeit.
- **Eigengruppenpräferenz:** Das Eigene ist tendenziell gut, das Fremde schlecht.
- **Homogenisierung:** Die Annahme, dass die eigene Gruppe in sich sehr differenziert ist, ‚Wir sind alle unterschiedlich‘, die anderen aber alle gleich, so dass auf alle Personen einer bestimmten Gruppe bestimmte Merkmale zutreffen. Sie beinhaltet Anwendung von Stereotypen, auch: Wir sind Individuen, die anderen sind kulturgeprägt.
- **Othering:** Abgrenzung der eigenen Gruppe von anderen oder Ausschluss eines Individuums aus der eigenen Gruppe durch Überbetonung abweichender Eigenschaften wie Herkunft, Kultur oder Aussehen.
- **Kulturalisierung:** Individuelles Verhalten wird als kulturell bedingt gedeutet. Eigenschaften von Kulturen werden also direkt auf Mitglieder der entsprechenden sozialen Gruppe übertragen. Der Mensch wird dargestellt als geprägt und determiniert durch seine Kultur, individuelle Abweichungen werden nicht in Betracht gezogen. Ähnliche Begriffe sind: Essentialismus, Reduktionismus, Othering.

Darüber hinaus ist es wichtig, situativ eigene Erwartungen, Ziele, Ängste und Bedürfnisse und affektive Reaktionen wahrzunehmen, um die eigenen Motive für solche psychischen Prozesse zu erkennen und die Erfüllung eigener Bedürfnisse in der Kommunikation auf anderem Wege anstreben zu können. Hilfreich ist zudem, übersituative Persönlichkeitsmerkmale seiner selbst

gut zu kennen und einordnen zu können, z. B. die kulturelle Orientierung und soziale Identität und Machtposition, um zu wissen, wo man steht und warum man vielleicht auf andere Weise empfindet als das Gegenüber. Die (in der folgenden Graphik grün eingefärbte) Innenwahrnehmung umfasst also die eigene Subjektivität und ihre Bedingtheit bzw. die Bezogenheit eigenen Denkens und Fühlens. Natürlich werden diese Aspekte nur im vermuteten Kontrast zu anderen an der Kommunikation teilhabenden Perspektiven bewusst.

Die (immer noch eigene, perspektivisch gebundene) Außenwahrnehmung umfasst die Rahmenbedingungen sowie Personen, Objekte und Ereignisse. Letztere sind eigentlich Teil der Situation, werden aber gesondert betrachtet, da auf sie Einfluss genommen werden soll.

Die Rahmenbedingungen umfassen Dauer, Ort, Ziel, Medialität der Kommunikationssituation, aber insbesondere auch die Bereiche, für die Fechner, Hoffman und Auernheimer Sensibilität einfordern, wie persönliche Machtasymmetrien und geltende Kulturen. Die jeweilige, in durch deren Verhalten wahrgenommene Wirkung auf die beteiligten Personen gehört zusammen mit der Offenheit für ihre Selbstdarstellung (auf die im nächsten Abschnitt eingegangen wird) eher zum interpersonalen Bereich.

Graphisch könnten die Bereiche des Gewährwerdens einer Kommunikationssituation folgendermaßen in ihrer Bezogenheit veranschaulicht werden:

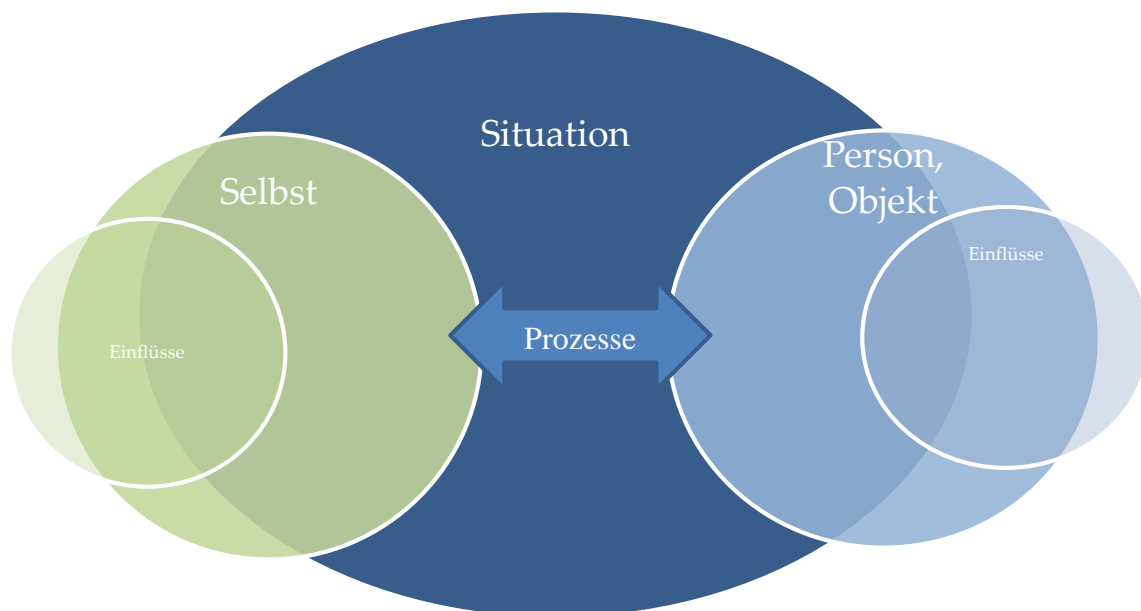


Abbildung 27 Bereiche einer erweiterten Situationswahrnehmung

Die Darstellung ist sehr stark vereinfachend und enthält keine Details. Insbesondere ist sie unspezifisch hinsichtlich der Art der Einflüsse und Prozesse. Der Vorteil dieser Vereinfachung

ist, dass die Objekte zueinander verschoben und in ihrer Größe verändert werden können. So kann (z. B. im Unterricht) fehlerhafte Wahrnehmung im Kontrast zu dieser Idealvorstellung dargestellt werden. Z. B. könnten die Einflüsse auf die ‚Person‘ oder das ‚Selbst‘ größer sein als sie selbst und sie lediglich ‚enthalten‘ (Kulturalisierung, Selbstethnisierung). Die Einflüsse könnten fehlen (Individualisierung, Ignorieren kultureller Einflüsse) oder weiter nach außen verschoben sein (es wird nicht bedacht, dass situative Faktoren Einfluss auf Verhalten nehmen). Die Prozesse – meist Verhaltensweisen oder Beziehungsdynamik – könnten nicht als beidseitig verlaufende Verbindung betrachtet werden, sondern der andere könnte lediglich als Empfänger von Informationen oder man selbst nur als passiver Spielball der äußeren Ereignisse betrachtet werden (Ohnmacht, Überforderung). Das Selbst könnte kleiner oder niedriger sein als die andere Person oder in der Situation ganz aufgehen statt (sich wurzellos fühlender Immigrant). So gibt es zahlreiche Möglichkeiten, spielerisch Verzerrungen der Wahrnehmung darzustellen. Was leider fehlt, ist die Betonung der Perspektivität des Blicks auf diese ganze Konstellation. Allzu leicht werden solche Darstellungen als die objektiver Gegebenheiten missverstanden. (Die grobe Augenform bietet an, ein stilisiertes Auge über die Graphik zu legen, um die Perspektivität zu betonen.)

Das hier beschriebene Gewährwerden baut auf eine Vermittlung der im vorherigen Abschnitt genannten Wissensbestände auf, denn situativ und spontan lässt sich ja vor allem das wahrnehmen, was generell bereits verfügbar ist. Sind beispielsweise allgemeine Merkmale von Kultur nicht bekannt, so kommt man eher nicht auf den Gedanken, dass z. B. auch die deutsche Sachorientierung kulturell bedingt ist und Kommunikation daher woanders anderen Regeln folgt. Man erkennt dann die Regelmäßigkeit im Handeln des anderen nicht. Wo eigene Denk- und Urteilsmuster wie z. B. Vermeidungsstrategien oder Stereotype nie reflektiert wurden, dort können sie situativ nicht erkannt werden. Dieses Erkennen kann schulisch Hand in Hand mit der Wissensvermittlung geübt werden, indem in literarischen Texten und anderen Fallbeispielen entsprechende Dimensionen der Ähnlichkeiten und Unterschiede von Figuren ganz selbstverständlich neben individuell bedingten mitberücksichtigt werden.

Ein Beispiel für eine entsprechende Erweiterung der Perspektive üblicher Unterrichtsinhalte sei dem Deutschunterricht entnommen. Unter verschiedenen Kommunikationsmodellen wird hier in verschiedenen Jahrgängen gerne auf die vier Seiten einer Nachricht bzw. die ‚vier Ohren‘ oder ‚vier Schnäbel‘ von Friedemann Schulz von Thun rekurriert, die auf den Kategorien Bühlers und

Watzlawicks basieren⁴³¹. Schulz von Thun unterscheidet die Sach-, Appell-, Selbstoffenbarungs- und Beziehungsebene, die für Interaktionsteilnehmer entscheidend zum Gelingen der Kommunikation beitragen. In interkulturellen Kommunikationssituationen sind diese von besonderer Unbestimmtheit. Durch eine Adaption bzw. Erweiterung der Fragen, die sich hinsichtlich dieser Ebenen in einer Kommunikation stellen, wird die subjektive Wahrnehmung der interkulturellen Unbestimmtheit besonders deutlich:

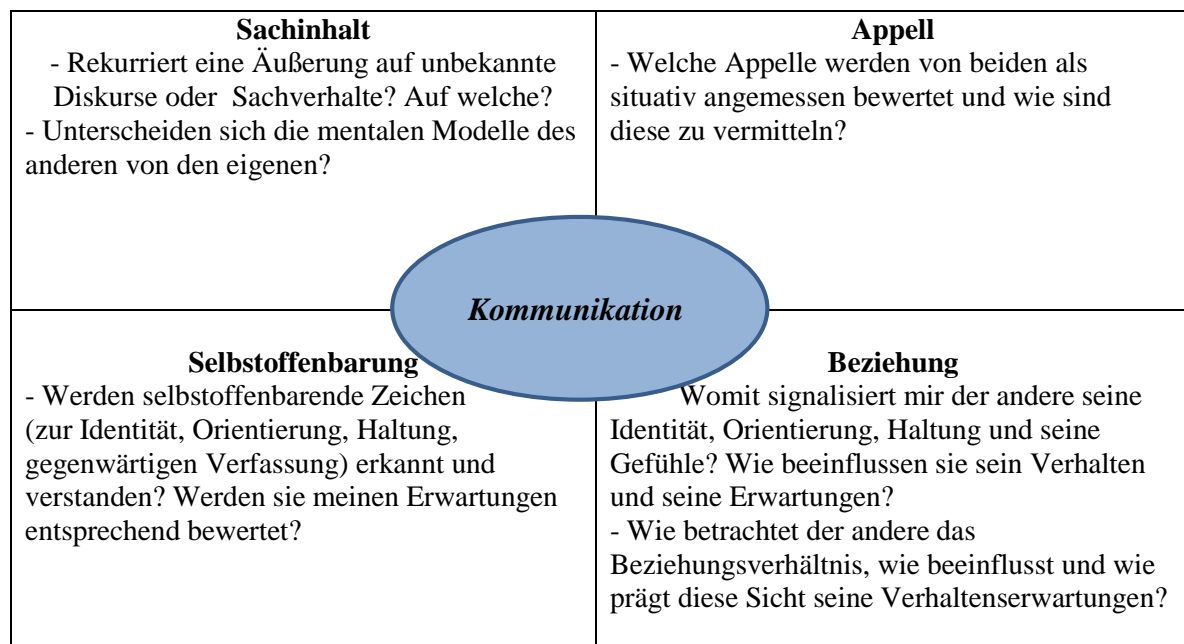


Abbildung 28 Bereiche der Unbestimmtheit interkultureller Interaktion

Interkulturalität lässt sich nicht danach kategorisieren, welche dieser Seiten einer Nachricht betroffen ist, denn ein Begriffsunterschied kann verschiedene Seiten gleichermaßen beeinflussen. So kann auf der Beziehungsebene z. B. die kulturelle Dimensionen von Diversität unbestimmt sein: Was bedeutet es in der Gruppe des anderen, seinem Geschlecht, seiner Altersgruppe oder seiner Berufsgruppe anzugehören – und was bedeutet für den anderen die eigene? Daraus folgen aber auch Unsicherheiten bezüglich der erwarteten Kommunikationsregeln (Appell) und der legitimen Gesprächsinhalte (Sachinhalt). Die potentielle Unkenntnis von Interaktionsregeln oder Sprache, die bewirkt, dass man z. B. mit Nichtverstehen verdeckter Botschaften, Euphemismen oder höflicher Kritik rechnen muss, betrifft darüber hinaus alle vier Seiten gleichermaßen. Daher ist eine Erweiterung dieses

⁴³¹ Schulz von Thun, Friedemann. *Miteinander reden 1 Störungen und Klärungen + 2 Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung*. Hamburg, 1998. S. 30

Kommunikationsmodells für das Verstehen der Rolle von Kultur in der Kommunikation zwar sehr hilfreich, das Modell spielt jedoch in dieser Arbeit keine tragende Rolle, zumal die Kommunikation neben kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden immer von zahlreichen weiteren Faktoren beeinflusst wird.

Die in den Vorgaben genannten Aspekte zum Bereich der Wahrnehmung wären jedenfalls bereits durch methodisch sinnvolle Vermittlung entsprechender Wissensbestände zu erfüllen, und diese wären in vielen Fällen durch eine perspektivische Erweiterung herkömmlicher Inhalte leicht zu integrieren.

3.2.3.3 Verstehen und Urteilen

Seit sich zu Beginn der 1960er Jahre die Wissenschaft mit der Frage beschäftigt, welche Grenzen interkultureller Kommunikation gesetzt sind, gibt es auch die Vorstellung von Personen, die hier besondere Fähigkeiten aufweisen. Der US-amerikanische Psychologe Howard Gardner (1962) nannte sie „universal communicators“.⁴³² Er schrieb einem solchen „universal communicator“ noch telepathische Fähigkeiten zu. Ganz so weit geht man heute zum Glück nicht mehr, sondern es scheint möglich, ein differenzierteres Bild zu zeichnen.

Die Betrachtung des Verstehens muss über den Fokus auf das Kulturelle zunächst ein wenig hinausgehen, weil der Verstehensprozess in schulischer Bildung des Sekundarbereichs eine so zentrale Rolle einnimmt und die Interkulturalität darin zunächst richtig eingeordnet werden muss. Die Kür des Deutschunterrichts sind die Textinterpretation und die textgebundene Erörterung. Aber auch in anderen Fächern wird es mit steigendem Schuljahrgang immer zentraler, eigene Verstehensprozesse durch Form und Inhalt chronologisch und nachvollziehbar darzulegen.

In theoretischen Diskussionen zum Verstehen konkurrieren in der Wissenschaft die Hermeneutik (meist nach Gadamer), die in der schulischen Didaktik noch weitgehend unangefochten dominiert, und die Systemtheorie nach Luhmann. Dieser Abschnitt wird sich hauptsächlich auf zwei Artikel beziehen, von denen der erste (Kneer/ Nassehi) beide gegenüberstellt und eher der Systemtheorie zu ihrem Recht verhilft und der zweite (Schneider) aufzeigt, dass beide in ihren Grundzügen kompatibel sind. Die Diskussion an sich soll dabei nicht aufgegriffen werden. Ich

⁴³² Gardner, G. H., „Cross-cultural communication“. In: Journal of Social Psychology 58, 1962, S. 241-256. (Zit. in Rathje 2006.)

möchte beispielsweise nicht diskutieren, ob bei der Hermeneutik ein Primat der psychischen und bei der Systemtheorie einer des sozialen Systems besteht, oder darlegen, wie die Hermeneutik durch ‚die Krise des Subjekts‘ in Erklärungsnot geriet und die Systemtheorie an dieser Stelle Antworten bereit hält oder Ähnliches, denn das führte in der Sache nicht weiter. Ich werde stattdessen, wie bisher, zielorientiert aus beiden Theorien schöpfen. Dabei soll das Verstehen nicht losgelöst und an sich, sondern - im Sinne der besseren Anwendbarkeit - in seiner Situationsabhängigkeit bzw. Funktionalität betrachtet werden, in diesem Fall der Motivation des Subjekts, sich überhaupt die Mühe zu machen zu verstehen statt nur zu beobachten:

Verstehen ist laut Luhmann eine Beobachtung, deren Leitdifferenz „die System/Umwelt-Differenz eines anderen Systems“ (Luhmann 1986:80) ist. Verstehen heißt, ein anderes System „aus dessen Umweltbezügen heraus“ (ebd.) zu verstehen.⁴³³

Verstehen ist eine spezifische Weise systemischen Beobachtens. Sie setzt voraus, dass ein System in seiner Umwelt etwas als anderes System bemerkt und dessen Verhalten als Realisation systemischen Operierens interpretiert. [...] Verstehen eines Systems bedeutet insofern Beobachtung seines Unterscheidungsgebrauchs. [...] Ob das so erreichte Verstehen richtiges Verstehen ist, dafür gibt es keine Garantie. Das beobachtete System bleibt für den verstehenden Beobachter intransparent, bleibt eine *black box*. Die Bemühung um Verstehen wird dadurch nicht etwa sinnlos, sondern hat in der Kompensation dieser Intransparenz ihre Funktion. Weil Durchschauen unmöglich ist, muss verstanden werden.⁴³⁴

Das heißt, wenn wir ‚beobachten‘, tun wir das im Regelfall auf der Grundlage einzelner eigener Unterscheidungen. Wenn wir aber ‚verstehen‘ wollen, so geht das nur, indem wir versuchen eine andere Gesamtperspektive zu simulieren. Es bleibt Simulation, denn letztlich können wir unserer eigenen Subjektivität nicht entfliehen. Dies gilt nicht nur im Falle von Literatur, Interkulturalität oder Fremde, sondern immer.

⁴³³ Kneer, Georg/ Armin Nassehi. „Verstehen des Verstehens – Eine systemtheoretische Revision der Hermeneutik“. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 20, Heft 5, Oktober 1991. S. 348

⁴³⁴ Schneider, Wolfgang Ludwig. „Hermeneutik sozialer Systeme – Konvergenzen zwischen Systemtheorie und philosophischer Hermeneutik“ in: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 21, Heft 6, Dezember 1992, S.

Oben wurde gesagt, dass das Subjekt sich selbst ebenso beobachten muss wie die Umwelt, um die eigene Perspektivität kritisch zu berücksichtigen und ggf. zu beeinflussen. Ob diese Selbstbeobachtung bereits Verstehen ist, ist fraglich, da man einerseits zu den bewussten Prozessen direkten Zugang hat und kein anderes System von außen erschlossen werden muss. Andererseits aber sind auch hier Deutungsprozesse nötig, wir haben zu vielen eigenen Bewusstseinsprozessen keinen direkten Zugang oder deuten sie fehlerhaft.

Ein ähnlicher Grenzfall liegt bei Texten und anderen komplexen Zeichen vor. Sie sind zwar kein System, jedoch ein in sich geschlossenes Konstrukt, aus dessen Einzelteilen durch ihre spezielle und oft komplexe Komposition eine spezifische Bedeutungseinheit entsteht.

Spricht man in beiden Fällen von Verstehen, so sind grundsätzlich drei Erkenntnisinteressen bzw. Fokuse des Verstehens zu unterscheiden, und zwar das an einem Ding oder Sachverhalt, an einer Person und an einer Situation im Sinne von (auch langfristigen) Rahmenbedingungen. Welcher Fokus gewählt wird, hängt von den Zielen bzw. Beweggründen des Verstehens ab:

Wenn unser Ziel im Erfüllen einer Aufgabe wie dem Verstehen eines Textes oder in einem Handlungsziel wie einem Geschäftsabschluss besteht, so interessiert uns eigentlich nicht die Person oder die Gruppe an sich, sondern nur ihr „Unterscheidungsgebrauch“, um Mitteilungen des Systems so zu verstehen, dass eigenes Handeln anschlussfähig wird. Das heißt, wir werden eher nicht versuchen, uns umfassend in eine andere Person oder in die Situation einer Gruppe hineinzusetzen, sondern wir wollen nur wissen, wie wir ein Zeichen am besten auffassen sollen. Gadamer nennt ein Verstehen mit der hier betrachteten Zielsetzung **Sachverstehen**.⁴³⁵

Die eigentlich spannende Frage in diesem Kontext ist, was in Bezug auf Texte und andere komplexe Zeichen ‚Am-besten-Verstehen‘ bedeutet angesichts der Tatsache, dass Verstehen immer Vermuten bleibt und ein Verschmelzen psychischer oder sozialer Systeme, wie es die Systemtheorie formuliert, nicht möglich ist. Die klassische philosophische Hermeneutik würde eindeutig antworten, dass es darum geht, die ursprünglich vom ‚Autor‘ gemeinte Mitteilung nachzuvollziehen, also bei literarischen Interpretationen dem vom Autor antizipierten Leser zu entsprechen. Gadamer jedoch stellt sich, wie Schneider erklärt, dagegen.

⁴³⁵ vgl. Schneider 1992, 428

Das Sachverstehen richtet sich unmittelbar auf das zu verstehende Sinngebilde selbst. Es fragt nicht danach, was der Autor dabei im Sinn hatte, welche „gedanklichen Erlebnisse“ ihn bewegten, sondern was das Sinngebilde bedeutet (Gadamer 1965:354). Seine Bedeutung besteht für Gadamer, darin an Collingwoods Logik von Frage und Antwort anschließend, in seinem Antwortgehalt. Es zu verstehen heißt, eine Frage (einen Fragekontext, eine Problemsituation) zu finden, auf die es als Antwort gelesen werden kann (vgl. Gadamer 1965: 351ff).

Wenn das Sachverstehen nicht nach der Intention des Autors fragt, ist es kein systemisches Verstehen mehr. Tatsächlich setzt Gadamer den Interpreten an die Stelle des Autors. Die von ihm konstruierte Bedeutung ist relativ zu dessen Vorverständnis und schließt eine „situationsbezogene Aneignung“ ein.⁴³⁶ Dies ist keine „Trübung eines zu vermittelnden ursprünglichen Sinnes“⁴³⁷ (ebenso wie unsere Subjektivität uns nicht hindert, ein von diesem nur imaginiertes „wahres Ich“ zu erkennen), sondern Quelle der Bedeutungsentfaltung.

Erst im Fortgang der Auslegung selbst kann zwischen verstehensförderlichen und –hinderlichen Vor-Urteilen unterschieden werden durch sukzessive Selektion derjenigen Vorannahmen, die den verständlichen Gehalt des Textes maximieren.⁴³⁸

Interessanterweise weist Schneider darauf hin, dass auch Popper in seiner Theorie des objektiven Geistes z. B. Kunstwerke als Lösungen von Problemen betrachtet. Schneider zitiert Popper (1984: 158ff) mit den für die Literatur- und Kunstwissenschaft vielleicht ein wenig versöhnlichen Worten:

Jemand, der an einem Problem arbeitet, kann selten genau angeben, was sein Problem ist (ehe er eine Lösung gefunden hat); und selbst wenn er sein Problem erklären kann, kann er sich irren.

Das heißt, der Urheber einer Mitteilung, der Autor eines literarischen Werkes oder der bildende Künstler können ihre Äußerung ebenso wenig kognitiv vollständig verstehen wie sich selbst. Der ‚Text‘ im weiten Sinne kann Bedeutungsschichten entsprechend seiner Gestaltung gewinnen, die sein ‚Schöpfer‘ nicht erahnt – die aber selbst für ihn Lösungen darstellen könnten, also relevant, gültig und richtig sein könnten. Diese Darstellung entspricht auch der häufigen Feststellung, dass Künstler ihr Werk nicht gut erklären können: Könnten sie es, hätten sie es nicht erschaffen

⁴³⁶ Ebd., 429f

⁴³⁷ Ebd., 430

⁴³⁸ Ebd., 430

müssen. Geht es um Kunst, so ist es ja auch gerade diese Variabilität, Zukunftsoffenheit und der potentielle Bedeutungsreichtum, die sie qualitativ hervorheben.

Freilich ist der Text nicht der Willkür des Interpreten ausgesetzt, sondern dieser muss sein immer hypothetisches Verstehen fortwährend am Text selbst überprüfen, wie es im Zitat zur Unterscheidung von Vorannahmen hieß. Und nicht nur das:

Dadurch, dass der Ausleger seine verständnisleitenden Vormeinungen ins Spiel bringt, setzt er sie zugleich aufs Spiel. Sie können am Text scheitern und den Interpreten dann veranlassen, diese Annahmen zu prüfen.⁴³⁹

Sofern der Interpret damit rechnet, dass der Text gegen ihn im Recht sein könnte, kann er Neues lernen. Jedem Verständnisprozess wohnt das Risiko inne, dass das verstehende System sich oder Systeme, an denen es teilhat, und damit auch Kultur, in Frage gestellt sieht und einen eigenen Entwicklungsprozess initiieren muss. Nicht zuletzt dadurch haben am Sachverstehen auch Personen- und Situationsverstehen einen Anteil, nämlich das Verstehen seiner selbst und seiner Umwelt.

Auch ist nicht jedes Sachverstehen ohne Systembezug oder durch ausschließlichen Bezug auf eigene Systeme möglich:

[...] wenn alle Bemühungen des Interpreten, den Text als gültige Antwort auf eine sich für ihn erhebende Frage auszulegen scheitern, erscheint es angemessen, Hypothesen über zeittypische oder für den Autor charakteristische Hintergrundannahmen in der Auslegung heranzuziehen, die dem Interpreten als irrational erscheinen. Dann erst wird es notwendig, in den Bezirk des nur noch historischen und/oder psychologischen Verstehens einzutreten, den Gadamer unter der Bezeichnung des Meinungsverstehens zusammenfasst.⁴⁴⁰

Zu fördern wäre in der Schule nach Auffassung der Verfasserin, sich dem Text zwar als Antwort auf eigene Fragen anzunähern (da man ihm nur auf diese Weise Sinn entnehmen und von ihm lernen kann und sobald das nicht mehr möglich ist, der Text keine persönliche Relevanz mehr hat) und die Bedeutung zu erschließen, die er selbst in seiner Gestalt entfaltet. Zugleich aber sollte man Selbst- und Fremdverstehen einüben, indem man von vorneherein Texte immer als

⁴³⁹ Ebd., 430

⁴⁴⁰ Ebd.

Kommunikationsmedium betrachtet und somit die Perspektive des Autors sowie ggf. auch der Leser anderer Zeiten und die Bedingtheit (Zeit, Ort und andere Umstände) dieser Perspektiven *grundsätzlich* berücksichtigt, um dann die ganze Aussagekraft des Textes damals und heute bzw. dort und hier wertschätzen zu können. Es sollte also beim Sachverstehen in der Schule aus pädagogischen Gründen immer Zeit sein für ein gründliches um umfassendes Verstehen, das alle Komponenten einbezieht.

Noch wichtiger wird dies beim Sachverstehen in einer Kommunikationssituation: Wird die Sache über eine andere Person in einer bestimmten Situation vermittelt, so ist immer deren Perspektive einzubeziehen – eine Rolle spielt dies z. B. im Geschichtsunterricht (als Quellenkritik), aber ebenso in jeder alltäglichen Situation.

Auch und gerade in der Unterrichtssituation ist es wichtig, immer die Situation und die Perspektiven aller mitzudenken, obwohl man überwiegend sachorientiert ist. Man wird als Lehrender zunächst davon ausgehen, dass die eigenen Konzepte ausreichen, um anschlussfähig zu handeln. Die Aufmerksamkeit wird erst dann auf kulturelle Unterschiede gelenkt, wenn Probleme wie Missverständnisse oder Unterrichtsstörungen einen Hinweis darauf geben, dass das Verstehen aus den eigenen kulturellen Axiomen und individuellen Konzepten heraus nicht angemessen möglich war, wenn also ein kulturelles Fremderleben stattfindet und zurückgemeldet wird. Am ehesten werden solche Unterschiede im Unterricht auf sprachlich-begrifflicher Ebene evident, aber vieles bleibt auch ungeklärt. Eine russische Klavierlehrerin nutzt zur Veranschaulichung ihrer Erläuterungen vielleicht andere Metaphern und Vergleiche, die das deutsche Kind zwar versteht, aber die ihm nicht so viel weiterhelfen wie dem russischen, weil sie ihm nicht vertraut sind und es nicht so viel damit verbindet. Es muss, um die Metapher zu verstehen, ebenso abstrakt nachdenken, als wäre keine benutzt worden. Auch setzt sie vielleicht in einem bestimmten Alter ein größeres musikgeschichtliches Grundwissen voraus, weil das in ihrem Bildungssystem zu erwarten wäre. Ein schüchternes deutsches Kind wird nicht zugeben, dass es nicht weiß, was die Klassik oder Romantik ist, sondern lediglich versuchen, ihren Anforderungen wenigstens scheinbar gerecht zu werden.

Eine größere Sensibilität für die Systemgebundenheit jeglichen Meinens und Verstehens und eine konstante Reflexivität diesbezüglich ist also vonnöten, um Problemen besser vorzubeugen. Auf das Entstehen einer Fremderfahrung nämlich kann man sich gerade im Unterricht nicht verlassen, wo das – auch falsche - Verstehen der Lernenden oft im Stillen geschieht und den Lehrenden erst im Leistungsnachweis zurückgemeldet wird.

Als Fazit sei festzuhalten, dass der Text als in sich geschlossenes Sinngebilde Gültigkeit hat und in diesem Eigenrecht stehen gelassen werden sollte, dass er aber auch genutzt werden sollte, um die grundsätzliche Perspektivität eigenen und fremden Textproduzierens- und -verstehens zu verdeutlichen und dass umgekehrt möglichst umfassendes Textverstehen die Einbeziehung der Perspektive (in ihrer Bedingtheit durch Umweltfaktoren) von den an der Kommunikation beteiligten Personen voraussetzt. Nur so kann man von *Sachverstehen* im hier vorgestellten Sinne sprechen.

Was beim Sachverstehen sekundär bleibt, ist oft auch primäres Interesse. Wenn wir nämlich an einem Menschen interessiert sind, z. B. um eine Beziehung aufzubauen, so gehen wir ohne Umwege

auf die Ebene der Beobachtung zweiter Ordnung, dann unterstellt es nicht mehr einfach bestimmte Unterscheidungen [...] Es fragt vielmehr danach wie das mitteilende System oder andere verstehende Systeme die Welt beobachten [...] Wer die Unterscheidungen kennt, die ein anderer in seinem Beobachten zugrunde legt, der kann versuchen, so zu sehen, wie der andere sieht, indem er die gleichen Unterscheidungen operativ gebraucht.⁴⁴¹

Diese Gegenüberstellung bezieht sich auf das Verstehen der Orientierung und/ oder Identität einer Person. Es geht um eine Gesamtperspektive im Gegensatz dazu, lediglich einzelne Unterscheidungen/ Bedeutungen zu verstehen. Zwar sind wir beim **Personenverstehen** immer noch auf Mitteilungen bzw. Äußerungen angewiesen, aber nun geht es nicht mehr so sehr darum, deren Verständnis zu optimieren. Sie dienen als *pars pro toto*, als Exempel. Wenn wir Personen hermeneutisch zu erschließen trachten, liegen sie nicht wie ein Text als Ganzes mit seinen Strukturen und der gesamten Narration (Identität) vor uns, so dass Hypothesen nur über längere Zeiträume an einer Reihe von Einzelaspekten überprüft werden können. Selbst wenn die Meta-Ebene eingenommen wird (z. B. der zu Verstehende ein reflektierendes Tagebuch geschrieben hat, das wir lesen), präsentiert sich nur ein situatives Selbstbild oder sogar nur eine Selbstdarstellung nach außen, nicht aber das System als solches. Hinzu kommt, dass das psychische System natürlich in ständigem Prozess ist und anschlussfähige (richtige) Hypothesen nach einiger Zeit wieder falsch sein können.

⁴⁴¹ Schneider1992, 423

Beide Interessensebenen koexistieren häufig: Wenn die Schüler in der Pause miteinander verkehren und dabei Beziehungen pflegen, so ist beides zugleich im Spiel: Man spielt eventuell Tischtennis zusammen, aber man versucht auch, die andere Person besser kennen zu lernen. Verliebt man sich gar, so besteht womöglich der Wunsch mit dem anderen zu einem einheitlichen System des Wahrnehmens und Denkens zu ‚verschmelzen‘ und das Gefühl, den anderen durch und durch zu kennen, ja, besser zu verstehen als er sich selbst. Dies bleibt immer Illusion: Wir verlassen niemals unsere Perspektive. Wir beobachten und verstehen immer aus unserer Sicht und unter Einfluss unserer Interessen, Gefühle und Motivationen, unserer Vorerfahrungen und –annahmen. Hier stimmt die Verfasserin mit den Annahmen der Systemtheorie überein, die das psychische und alle anderen Systeme als geschlossen und autopoietisch bezeichnet:

Die zirkuläre Geschlossenheit der Autopoiesis des Bewusstseins – durchaus vergleichbar mit Husserls Bewusstseins- bzw. Erlebnisstrom (vgl. Husserl 1950: 75f) – besagt, dass Bewusstseinserebnisse weder von außen aufgenommen, noch nach außen abgegeben werden können, sondern selbstreferentiell reproduziert werden [...] Es gibt danach weder Input von Einheit in das System noch Output von Einheit aus dem System.⁴⁴²

Kongruenz der Beobachtungsperspektiven über die Systemgrenzen hinweg ist bei Strafe des Verlustes systemischer Identität ausgeschlossen.⁴⁴³

Dies sind nur die Probleme in Bezug auf das zu verstehende System. Das verstehende Selbst aber macht darüber hinaus die oben bereits erwähnten und andere Fehler beim Deutungsprozess: Nicht nur, dass die Wahrnehmung selektiv ist und psychische Prozesse zur Unsicherheitsvermeidung die Deutung verkürzen, sondern es ist auch die Versuchung groß z. B. Verstandenes überzubewerten, daraus zu weitreichende Rückschlüsse zu ziehen. Dies ist besonders häufig bei erkannten kulturellen Konzepten der Fall. So bleibt vieles, das im System selbst große Valenz hat – also für den Menschen sehr wichtig und handlungsleitend ist – verborgen oder unterschätzt und anderes wird dadurch nicht angemessen verstanden.

Und wieder taucht die Frage nach dem Ideal auf: Wann können wir behaupten, etwas ‚richtig‘ verstanden zu haben, wenn es doch niemals ein vollständiges Verstehen eines anderen Systems

⁴⁴² Kneer/ Nassehi 1991, 347

⁴⁴³ Schneider 1992, 434

geben kann und Verstehen daher immer subjektives Stückwerk bleiben muss? Die Lösung liegt wieder im Prozess und im Konstruieren (nicht Finden) von Bedeutung. Bei der hier vertretenen Wirklichkeitsauffassung ist die Frage gegenstandslos. **„Richtig“ haben wir etwas verstanden, wenn es anschlussfähig ist.** Dies ist der Fall, wenn das Verständnis entweder über die Zeit und verschiedene Situationen hinweg belastbar ist oder ein Problem dauerhaft löst, oder aber wenn wir zu einem anderen Menschen aufgrund dieses ‚Wissens‘ über ihn eine gute Beziehung aufbauen können bzw. in einer Kommunikationssituation unser Ziel erreichen können. Letztlich muss es relevante Überschneidungen geben (vgl. Putnams ‚Stereotype‘), mehr nicht. Unsere Subjektivität schafft Fremdbilder, die aufgrund der blinden Flecke jedes Systems sogar in mancher Hinsicht akkurater sein können als die Selbstbilder. So liegt wieder gerade in der Subjektivität eine Chance zur Entwicklung und Bereicherung, weil erst viele Sichtweisen zusammen aus Meinungen und Sichtweisen Wahrheit und Wirklichkeit schaffen können. Auch deshalb kann ein Mensch sich über den anderen im sozialen System selbst vollständiger und gültiger erfahren (nicht erfassen), und es ist das Verstehen einer anderen Person vom besseren Verständnis des Selbst kaum zu trennen.

An dieser Stelle lässt sich auch eine wichtige Schlussfolgerung zur Wichtigkeit des Personenverstehens ziehen, das nämlich nicht durch Situationsverstehen ersetzbar ist. Wenn wir den anderen aus einem Nachvollzug seiner eigenen Bezüge heraus verstehen, so hilft es im Zweifel nicht so weit, uns seiner Systembezogenheit über vermeintlich objektives Wissen über seine Kultur zu nähern, sondern viel wichtiger und aufschlussreicher ist, für seine Selbstbeschreibung und Wirklichkeitskonstruktion offen zu sein und ihr zunächst zu folgen, denn nur so entsteht Anschlussfähigkeit. Wir sollten uns nicht anmaßen, ihn und sein Leben besser zu verstehen und beurteilen zu können als er sich selbst, auch, wenn wir sein Selbstbild durch unser Fremdbild punktuell bereichern könnten! So Hoffman:

Kulturelle Hintergrundinformation ist aber keine Bedingung, um effektiv kommunizieren zu können. Es geht vor allem darum, die Geschichte des Jugendlichen und seiner Erziehungsberechtigten in Erfahrung zu bringen, ihre einzigartige Geschichte, ihre einzigartige Bedeutungszuschreibung, ihre Werte und Normen, ihre Gewohnheiten und Traditionen.⁴⁴⁴

⁴⁴⁴ Hoffman 2008, 136

Als Bedingung wäre allerdings, so sei einschränkend angemerkt, das Hintergrundwissen durchaus zu bezeichnen. Es sollte nur nicht automatisch angenommen werden, dass es in der konkreten Frage relevant ist. Es ist also notwendig, aber nicht hinreichend. Kiesel und Volz sprechen hier von der Gefahr, in die kulturalistische Falle zu treten. Wissen über Kulturen führe nämlich oft dazu, dass man mit dem Verstehen zu schnell ist.

[...] wenn das in die Situation mitgebrachte Wissen an die Stelle desjenigen Wissens tritt, von dem – wie oben ausgeführt – gerade gilt, dass es nur gemeinsam mit dem Klienten ‚erzeugt‘ werden kann. Ein ‚Immer-schon-Bescheid-Wissen-über‘ tritt dann an die Stelle des methodisch kontrollierten Einzelfallverstehens.⁴⁴⁵

Selbst wenn kulturelles Wissen anwendbar ist, so ist es demnach keine GARANTIE für effektive Kommunikation, sondern was als Wissen in der Kommunikation gilt, muss immer gemeinsam ausgehandelt werden. Wenn also gefordert wird, eigenes und fremdes Handeln im Kontext der jeweiligen Lebensbedingungen, historischen Erfahrungen und Wertvorstellungen zu analysieren, so dürfen gelernte Fakten über die Lebensbedingungen oder die Geschichte der jeweiligen Gruppe nicht höher gewichtet werden als ihre Darstellung durch denjenigen, den sie betreffen und den wir zu verstehen versuchen. Sie müssen vielmehr zusätzlich aus seiner Perspektive erschlossen werden. Unsere eigenperspektivische Wahrnehmung und unser Fremdbild sind lediglich Anhaltspunkte für Hypothesen und Fragestellungen, denen wir beim Personen- bzw. Systemverstehen nachgehen können, womit eigene Sichtweisen bereits relativiert werden.

Ein Drittes neben dem Verstehen eines Zeichens (Sachverstehen) und seiner Perspektivität (Personen-/Systemverstehen) ist das **Situationsverstehen**. Auch dieses enthält systemisches Verstehen, nämlich mindestens eines sozialen Systems inklusive seiner Kultur. Es enthält somit auch die von Auernheimer geforderte Berücksichtigung von „Fremdbildern“ und anderen „Kulturmustern“ sowie ihren sozialen „Machtasymmetrien“ („Kollektiverfahrungen“ werden in dieser Arbeit nicht als real existierende Kategorie anerkannt, sondern Erfahrungen werden auf individueller Ebene gemacht). Soziale Systeme bzw. Diskursformationen interessieren uns in der Regel jedoch nicht an sich, sondern im interkulturellen Kontext beispielsweise könnte es darum gehen, sich in einem neuen Staat oder auch nur einer neuen Stadt einzuleben. Im Kleinen könnte der Fokus auch vorübergehend sein, weil wir eigentlich an einer Person interessiert sind, diese nun erstmals zu Hause besuchen und die häusliche Umgebung mit der Familiensituation intensiv

⁴⁴⁵ Kiesel/ Volz 2008, 76

aufnehmen, um die Perspektive und Verhaltensmuster der Person umfassender zu verstehen. Im Kontext des Personen- oder Sachverstehens nämlich ist das Situationsverstehen das Verstehen der Bedingtheit einer Perspektive oder auch der Entstehung eines Zeichenträgers (z. B. verfügbare Materialien und Wissensbestände).

Situationsverstehen unterscheidet sich von den anderen beiden Verstehensformen dadurch, dass es nicht auf ein einziges, klares Objekt gerichtet ist (das auch eine Person sein kann). Es enthält das Verstehen mindestens eines relevanten sozialen Systems und relevanter Kulturen, aber umfasst auch weitere Lebensbedingungen, die als vornehmlich sinnliche Eindrücke oder Umweltfaktoren schlicht beobachtet werden können, und die Zusammenhänge zwischen allen Faktoren. Innerhalb dieser Faktoren kann der Fokus unterschiedlich sein, aber wichtig ist immer die Gesamtsituation als Rahmen für menschliches Handeln und Leben.

Zur Situation kann zum Beispiel auch das Klima gehören oder die Isolation und Möblierung der Räumlichkeiten, in denen man wohnt. Sofern wir an der zu verstehenden Situation selbst teilhaben und versuchen, uns erfolgreich mit unserer Umwelt zu koppeln, ist im Übrigen unsere individuelle Perspektive darauf mindestens ebenso relevant und unverzichtbar wie die der anderen.

Zum Situationsverstehen gehört zwar auch dasjenige von Menschen und ihren individuellen Äußerungen, doch was uns daran vornehmlich interessiert, ist ihre kulturelle Orientierung. Wir versuchen, über das Verhalten von Menschen alltägliche Routinen (Geld abheben, Lebensmittel verarbeiten), Regeln oder kollektive Werte zu erschließen. Personen und sogar wahrgenommene einzelne Gruppen werden unter diesen Umständen als Diskursteilnehmer in einer zu erschließenden Rahmenkultur gesehen. In Kapitel 2 wurde erläutert, dass die kulturelle Orientierung sich kaum von individuellen Anteilen des Verhaltens trennen lässt und auch selbst individuell unterschiedlich ist. Auch beim Situationsverstehen also, wie schon beim Sachverstehen, darf die Berücksichtigung der Perspektivität - in diesem Fall insbesondere ihrer individuellen Komponente - nicht vernachlässigt werden, weil es sonst zu Verkürzungen und Fehldeutungen kommt. Eine Person wird dann leicht auf ein ‚Kulturprodukt‘ reduziert (Kulturalismus), um eigene Verstehenshypothesen zu bestätigen und besser auf sie aufbauen zu können. Begünstigt wird dies durch massenmediale Darstellungen in Filmen oder auch Reportagen. Um eine Kultur zu verstehen, muss ein Diskurs erlebt werden und dazu muss mit

mehreren Personen interagiert werden statt nur mit einer, denn man braucht eine ‚Schnittmenge‘ kultureller Merkmale.

Umgekehrt können kulturelle Orientierungen unerkannt bleiben, weil die Person nicht im sozialen Umfeld erlebt wird. Die Person wird ohne die Umgebung, die sie als eigene empfindet, nicht vollständig erschlossen. **Verstehen mit allen drei Fokussen ist niemals umfassend möglich ohne Berücksichtigung der anderen beiden.** Für den Umgang mit Interkulturalität ist es einerseits wichtig, dies zu berücksichtigen, um nicht verkürzt zu verstehen. Andererseits ist es wichtig, zwischen ihnen zu unterscheiden, um den richtigen Fokus nicht zu verfehlen und dadurch beispielsweise zu kulturalisieren oder auf andere Weise verzerrt zu verstehen.

Direkten Zugang haben wir nur zu dem Text bzw. zur Handlung der Person, also zur Zeichenebene. Nur darüber auch verläuft das Personen- und Situationsverstehen, weshalb das Zeichen an sich nie übersehen oder gering geschätzt werden sollte, andererseits aber immer auch als solches betrachtet werden sollte.

Graphisch ließe sich das Verhältnis der Verstehensebenen folgendermaßen zusammenfassen:

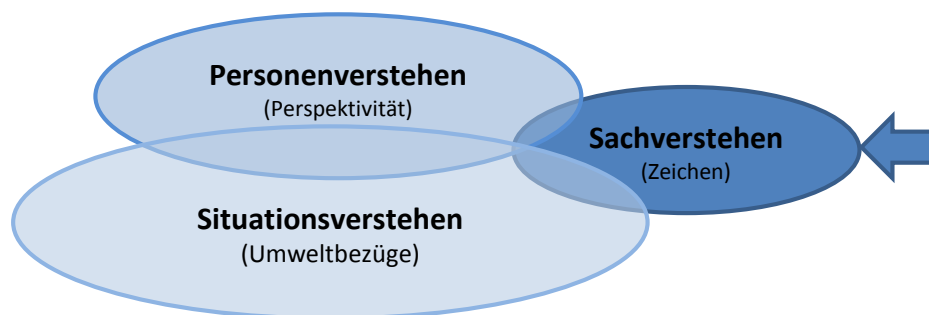


Abbildung 29 Verstehensfokusse

Auch wenn die Ebenen hier als jeweilige Einheiten dargestellt sind, so bestehen sie doch meist aus vielen Einheiten. Mehrere einzelne Textabschnitte werden in der Unterrichtssituation aus vielen Perspektiven (von vielen Schülern) mit jeweils mehreren sozialen Systembezügen verstanden, die sich austauschen.

Im Falle einer Differenz lernen die Schüler zugleich etwas über die Beschaffenheit und Relativität der eigenen Perspektivität, sie „erkennen die Bedingtheit des eigenen Weltbildes und der eigenen Werte“, wie es in den Bildungsvorgaben heißt.

Verstehen also ist immer ein Auseinandersetzen mit etwas, und damit ist es ein Austausch. Dies gilt auch, wenn man sich allein mit medial vermittelten Inhalten auseinandersetzt: Man kann Verstehenden und Verstandenes nicht als getrennte Einheiten betrachten, von denen die eine aktives Subjekt und die andere passives Objekt ist. Sondern bedenkt man, dass unsere Welt aus unserer Perspektive quasi erwächst, so ist beides eng miteinander verknüpft. Veränderung betreffen beides gleichermaßen: Fremd- und Selbstbild. Im Verstehen erweitern und verändern sich unsere Begriffe.

Ein weiteres Innehalten vor dem Urteilen und Handeln also, so wird auch in Vorgaben gefordert, geschieht sinnvollerweise, um sich selbst und die eigene Entwicklung zu betrachten. Dies kann aber unabhängig von und außerhalb einer Kommunikationssituation geschehen, z. B. auch im Unterricht. Es kann dafür auf vergangene Erfahrungen zurückgegriffen werden, um „zu erkennen, welche Aspekte der eigenen Kultur das Selbstverständnis ausmachen“, um „fremde und eigene Wertvorstellungen voneinander abzugrenzen und sich damit auseinanderzusetzen“. Durch diese Selbstbeobachtung und das zunehmend differenzierte Erschließen der eigenen Perspektivität wird eingeübt, immer nach Voraussetzungen und Bedingtheit eigener und fremder Wahrnehmungen, Annahmen, Wissensbestände und Handlungen zu fragen und sich somit der Relativität von Wahrheiten und Wirklichkeiten ebenso wie dem untrennbaren Zusammenspiel von Psyche und Sozialem kontinuierlich bewusst zu bleiben.

Aufgrund des hohen kognitiven Anspruchs ist ein Einüben sehr notwendig. Allzu leicht vernachlässigen wir eine der drei Dimensionen: die diskursiven Hintergründe individueller Begriffe (Gefahr der Individualisierung oder Psychologisierung) oder die Autonomie des psychischen Systems (Gefahr der Kulturalisierung) oder zu bedenken, dass wir nicht vorschnell (Gefahr der Fremdzuschreibung) auf der Basis eigener Begriffe (Gefahr des Semiozentrismus) und motiviert durch eigene Interessen oder Affekte (Gefahr der Polarisierung, Eigengruppenpräferenz, Othering etc.) urteilen dürfen.

Diese Art von ‚Innehalten‘ bzw. ‚Condoning‘ geht über das Gewährwerden hinaus. Ihr Ziel ist, durch die Einbeziehung anderer Perspektiven und die möglichst dichte Situationsbeschreibung eine größtmögliche Objektivität im Denken zu erreichen. Der Begriff ‚**Dezentrierung**‘, den der Entwicklungspsychologe Piaget eingebracht hat und der z. B. bereits von Habermas aufgegriffen und erweitert wurde, wäre auch für diese Phase eine geeignete Bezeichnung. Er bezeichnet die

„Fähigkeit, mehrere Aspekte eines Sachverhalts gleichzeitig im Denken zu berücksichtigen“⁴⁴⁶ und beinhaltet damit potentiell auch die Einbeziehung anderer Perspektiven im Gegensatz zur egozentrischen Verabsolutierung der eigenen. Der Begriff ist weit genug, um auch in anderen schulischen Kontexten als dem interkulturellen als unverzichtbarer Weg des Verstehens vermittelt und eingefordert zu werden. Ein beständiges Dezentrieren des eigenen Denkens bedeutet, immer die Relativität und Begrenztheit eigener Wahrnehmungen und Erwartungen zu bedenken. In unserem Kontext soll beim Verstehen im Zweifel die vermutete Fremdperspektive einer zu verstehenden Person eigenem vermeintlichem Wissen über sie vorgezogen werden.

Am Ende eines kognitiven Verstehensprozesses steht meist das Urteilen, mindestens das schlussfolgernde Anpassen der eigenen Haltung. Dass es erst am Ende eines solchen Prozesses steht, ist zwar das anzustrebende Ideal, aber nicht unbedingt die Regel, denn viele Interessen stehen einer echten Auseinandersetzung und Offenheit entgegen, die bewusst und selbstkritisch immer streng den **Dreischritt** einhält, der fächerübergreifend in der Schule beständig eingeübt wird: Beschreiben/Wahrnehmen – Deuten/Verstehen/Erklären/Abwägen – Werten (auf der Grundlage der Erkenntnisse) .

Auch dazu, zwecks Wertung statt Vorurteilen klare und bewusste Kriterien anzuwenden, und dies im Bewusstsein ihrer Relativität zu tun, gehört Selbstdisziplin. Dass diese Kriterien „Plausibilität, soziale Zumutbarkeit und Sinnpotential“ sein können, ist ein guter Ansatz, der für die Schule durch die Anmerkung ergänzt werden sollte, dass das Zumutbare durch die Menschenrechte und das Grundgesetz grundsätzlich definiert ist und dass Plausibilität immer im Kontext der jeweiligen situativen Bedingungen gesehen werden muss. Eine Einbeziehung der Umwelt- und Systemgebundenheit der eigenen und fremden Perspektive während des Verstehens/Analysierens – eine Erweiterung des Blickwinkels also – legt die Basis dafür, diese auch beim abschließenden Urteil nicht zu vernachlässigen.

Das Urteilen an sich ist an dieser Stelle nicht mehr negativ, sondern sogar notwendiger Bestandteil des kognitiven Prozesses. Erst durch eine Standortbestimmung kann ein Subjekt sich an dem innergesellschaftlichen ‚Wettkampf der Kulturen‘ beteiligen, argumentieren und so die Rahmenkultur voranbringen bzw. sie „zukunftsfähig modifizieren“. Zu diesem Zweck ist noch

⁴⁴⁶ Häcker, Hartmut (Hrsg). *Dorsch psychologisches Wörterbuch* - 14., vollst. überarb. und erw. Aufl.. - Bern, 2004. - XII, 1188 S. 198. zitiert in: Unbekannt. „Medienpsychologie – Dezentrierung“ <http://medienpsychologie.wikispaces.com/Dezentrierung> (12.01.2014)

ein Letztes notwendig, nämlich die fremden Kulturen „im Nebeneinander anzuerkennen“, auch wenn man sie ablehnend beurteilt. Auch hier finden wir eine Form des ‚Condoning‘, des geduldigen und zugleich aktiven Abwartens, und dies könnten (hoffentlich) viele im Sinn haben, wenn von ‚**Toleranz**‘ die Rede ist. Als Gleichmut der Mächtigen ist Toleranz nämlich eher ein Negativwert und suggeriert unterschwellige Ablehnung. Von Abhängigen oder Unterlegenen hingegen, so wurde oben bereits erwähnt, ist sie nicht zu verlangen.

Ganz anders ‚**Respekt**‘, ebenfalls häufig verlangt. Dieser kann annehmende und ablehnende Standpunkte begleiten und hat Toleranz automatisch zur Folge. Respekt entsteht bereits aus dem Verständnis dafür, was ein System ist. Dass es nämlich in sich und in seiner gewohnten Umwelt funktioniert, komplex ist und dass insbesondere menschliches Denken und Verhalten aus vielfältigen und komplexen Lebenserfahrungen erwächst. Ein so komplexes und dazu noch leidensfähiges (vgl. Rorty) Ganzes verdient in jedem Fall Respekt. Je geringer die gemeinsame Kommunikationsbasis und die Orientierung für angemessenes Verhalten, desto unterstützender ist es, Respekt und Verständigung bewusst als Leitlinie für das eigene Denken und Handeln zu verfolgen.

Es ist insgesamt ein lohnenswertes Ziel, den zugegebenermaßen anspruchsvollen Verstehens- und Urteilsprozess in der Schule massiv zu fördern. Er wird auch als „Prinzip der Nachdenklichkeit“ im KC des Faches Werte und Normen erwähnt, bzw. wird verschiedentlich als „reflektive Haltung“ bezeichnet. Auch Schulz von Thun betont:

Missverständnisse und Konflikte entstehen nicht durch das Vorhandensein von Fremdheit und (kulturellen) Unterschiedenen, sondern durch deren Wahrnehmung (bzw. Nicht-Wahrnehmung), Interpretation und die damit verbundenen Gefühle! Daher ist es für eine interkulturelle Kompetenz wichtig, einerseits solche Unterschiede wahrnehmen zu können, sie andererseits aber auch nicht überzubewerten und die eigene emotionale Reaktion auf sie unter Kontrolle zu haben.⁴⁴⁷

Die Anerkennung von und der Respekt vor unterschiedlichen Sichtweisen sowie das Bemühen um Verständigung müssen wesentliche Merkmale einer gesamten Lernkultur darstellen.

⁴⁴⁷ Schulz von Thun 245

Insgesamt muss für interkulturelles Kommunizieren der kognitive Dreischritt des Wahrnehmens, Verstehens und Urteilens also von einem Bemühen begleitet werden, das im Prozess folgende Schwerpunkte setzt:



Abbildung 30 Reflexivität im Umgang mit Interkulturalität

Da es tatsächlich ein aktives und vor allem kognitives Bemühen ist, erscheint das Wort ‚Haltung‘ als eher affektive Voraussetzung nicht angemessen, insbesondere wenn sie als generelles Persönlichkeitsmerkmal verstanden wird (vgl. 3.2.2.2). Kiesel und Volz sprechen von einer „reflexiv gewordenen Kultur“⁴⁴⁸ und betonen dabei, dass das Eigene erschlossen – und dabei auch hinterfragt – werden soll. Und es ist richtig, dass ein solches Bemühen nur stattfinden kann, wenn es durch eine Rahmenkultur gestützt und wertgeschätzt wird. Darin liegt dann auch das offenbar erwünschte Element der Beständigkeit und Zuverlässigkeit, die aber nicht einem Individuum aufgebürdet werden kann, sondern durch Diskurse getragen sein muss. Dies kann auch eine Schulkultur leisten, wenn es in der Rahmenkultur nicht ausreichend wahrnehmbar ist.

Bezogen auf eine interkulturelle Interaktion und unter Berücksichtigung der Ausführungen zum affektiven Umgang mit Interkulturalität und zur Wahrnehmung lässt sich bei einem konstruktiven Umgang mit Interkulturalität eine besondere Bedeutung des Personenverstehens im erweiterten Bemühen um diese Reflexivität feststellen.

Zu einer hilfreichen Prädisposition gehört das Bewusstsein von Interkulturalität als beständige Möglichkeit in der Interaktion. Um sie zu erkennen, ist das Personenverstehen wichtig, auch wenn die Sachziele dominieren. Denn über das Personenverstehen erschließen wir relevante

⁴⁴⁸ Kiesel/ Volz 2008, 70

soziale Systeme und damit Kulturen sowie die persönliche Stellung der Person in den Systemen sowie ihre kulturelle Orientierung.

Schlussfolgert der Verstehende, dass die kulturellen Orientierungen signifikant unterschiedlich sind und sich somit die Dimension der Interkulturalität eröffnet, so legt er neben dem Sachverstehen durchgehend auch einen besonderen Schwerpunkt auf das Personenverstehen (das sich sowohl auf das Selbst als auch auf die anderen bezieht). Das Selbstverstehen, z. B. das der Ursachen von Fremderleben und anderen Irritationen, gehört dazu und hilft nicht nur bei der Einschätzung des Umfangs der Interkulturalität, sondern auch beim affektiven Bemühen um eine besonders große Ambiguitätstoleranz.

Letztendlich also geht es grundsätzlich und ganz besonders in interkulturellen Situationen immer um ein Berücksichtigen und Erfassen von Perspektivität der Individuen, entweder ihrer Äußerungsformen oder aber ihrer Übereinstimmung mit oder ihrem Beeinflusstsein von der anderer. Andernfalls kann nicht erfolgreich kommuniziert werden. In diesem Kontext eine Anmerkung zum Begriff der Empathie: Im Abschnitt über die affektive Ebene wurde der Bereich ‚Empathie‘ außen vor gelassen, denn normale Empathie ist unabhängig von Interkulturalität und nicht bewusst herbeigeführt. Es ist aber anzunehmen, dass die Forderung nach ‚Empathiefähigkeit‘ eher meint, die Perspektive des anderen, so wie wir sie für uns simulieren – und zwar inklusive unserer Vermutungen über die affektive Ebene seiner Sicht auf die Situation - immer als Grundlage zu nehmen und zu respektieren. So verstanden kann dem Entwicklungsziel zugestimmt werden. Ähnlich wie Toleranz oder Neugier aber kann sie nicht eingefordert werden, sondern muss in der Schule ein Wert bleiben, an dem sich pädagogisches Handeln orientiert. Aufgrund seiner Missverständlichkeit sind Begriffe wie Reflexivität und Personenverstehen jedoch vorzuziehen.

Bei einem Primat des Personenverstehens wird die erwähnte Konstruktion der eigenen Identität, insbesondere das „doing the culture“ - zum Beispiel im Sinne von Selbstethnisierung - zur Komplikation, wie in 3.1.3 beschrieben wurde. Denn Identitätskonstruktion wird häufig z. B. zur Beeinflussung der Beziehungsebene in der Kommunikation genutzt, indem eine bestimmte soziale Zugehörigkeit (z. B. Bildungsbürgertum) und eine entsprechende kulturelle Orientierung demonstriert werden. Wenn dem nach außen getragenen Selbstbild der anderen Person beim Verstehen den eigenen Deutungen z. B. über Einflüsse sozialer Systeme auf diese Person Priorität eingeräumt wird, kann es also sein, dass die sekundäre, situative Interkulturalität die primäre überlagert.

Auch falls jemand Interkulturalität ausdrücklich als situativ existent und relevant darstellt, sollte man diese dritte Dimension der Unbestimmtheit in Betracht ziehen. Von Kultur zu reden und damit Selbst- und Fremdbilder zu konstruieren, hat meist eine soziale Funktion im Kampf um Anerkennung.⁴⁴⁹ Oft werden soziale Interessens- und Verteilungskonflikte kulturalisiert oder ethnisiert.

Es muss aber nicht um ein Verhandeln von Machtpositionen gehen, sondern auch die Ebene der Selbstoffenbarung kann im Zentrum stehen, die Gründe können auf affektiver Ebene liegen, das Ausspielen der Identität geschieht häufig nicht einmal bewusst.

Der Einsatz dieser Ressource ist ein völlig normales und effektives Mittel, welches nicht vermieden werden kann, sondern vielmehr zu kommunikativer Kompetenz gehört. Das Spiel der Identitäten zu ‚durch-schauen‘ (wenn es derjenige selbst überhaupt tut), wird von Menschen, die mit gesellschaftlichen Gruppen und deren Verhältnissen vertraut sind, in einer Kommunikation fortwährend gespielt.

Zwar sind in einer internationalen Kommunikationssituation oder in der Kommunikation mit Kindern u. Ä. die Möglichkeiten zur Darstellung der eigenen Identität eingeschränkt, da Identitäten mit Kultursymbolen und Subkulturen zusammenhängen, die bekannt sein müssen, um identifiziert und verstanden zu werden. Die interkulturelle Situation zeichnet sich also auch dadurch aus, dass die Vermittlung des gewünschten Selbstbilds eingeschränkt funktioniert und wir uns daher weniger klar über das Bild sein können, dass der andere sich von uns macht. Selbst bei innergesellschaftlicher Kommunikation zwischen Erwachsenen gibt es häufig Irritationen, weil eine ausgespielte Identität anders aufgenommen wird als erwartet (wenn z. B. ein Geschäftsmann, der Statussymbole zur Schau stellt, um respektiert zu werden, stattdessen als ‚Business-Kaspar‘ belächelt wird). Teilweise hängt dies mit verschiedenen kulturellen Werten der Subkulturen zusammen, teilweise aber auch mit bewusster Abgrenzung. Versuchen werden Menschen es in der Regel aber dennoch, ein positives Bild von sich, ihrer kulturellen Orientierung und ihrer sozialen Zugehörigkeit zu vermitteln, und zwar gerade wegen der Einschränkungen und Unsicherheiten. Denn wenn verstanden wird, dass ein hoher Status im Herkunftsdiskurs erreicht wurde, können sie damit gegebenenfalls erreichen, dass sie auch in der gegebenen Kommunikation als dominant anerkannt werden und der andere sich eher ihrer Kultur anpasst als umgekehrt.

⁴⁴⁹ vgl. auch Fechner 2008.

Das Verstehen wird dadurch, dass Menschen nicht nur unwillkürlich, sondern auch ganz bewusst und intentional in Situationen Wirklichkeit zu konstruieren versuchen, ohne Frage verkompliziert, gerade wenn wir der subjektiven Selbstdarstellung ein Primat gegenüber eigenen Interpretationen einräumen. Kommunikatives Handeln ist daher nicht nur einziges Mittel zum Verstehen anderer psychischer Systeme, sondern steht auch als Hindernis zwischen ihnen: Einerseits müssen wir diesbezüglich je nach Situation vielleicht Deutungen dekonstruieren, um nicht manipuliert zu werden, andererseits müssen wir grundsätzlich der Selbstwahrnehmung des anderen folgen, damit die Kommunikation anschlussfähig bleibt. Dies ist häufig – und nicht nur bei Interkulturalität – eine Gratwanderung, aber nichtsdestotrotz wichtig und unvermeidbar:

Being sensitive to and understanding others' cultural productions and the way in which they play with the various identities available to them is a crucial part of good intercultural communication. Understand how people are creating and indeed negotiating their cultural identity in the very process of communicating with us, appreciate that we are doing the same. And that the creation and negotiation of cultural and personal identity are the same thing, as it is always the interaction between individuals!⁴⁵⁰

Und selbst, wenn die Erschaffung und Verhandlung der Identitäten nicht zusammenfallen, wie von Holliday behauptet, müssen die Grenzen, die jemand durch Selbstdarstellung auf der Beziehungsebene zieht, und die Sichtweisen, die er zur Schau stellt, hingenommen werden, soweit wir es mit unseren eigenen Werten vereinbaren können. Die Begriffe, die der andere anwendet, sind diejenigen, auf die wir reagieren müssen. Über dahinter stehende Motivationen und mögliche Potentiale größerer Gemeinsamkeit, als er zulässt, können wir nachdenken und wir können versuchen, die entsprechenden Hypothesen bei Gelegenheit handelnd zu überprüfen. Die Notwendigkeit des Respekts für eine Selbstdarstellung, die wir (noch?) nicht ganz nachvollziehen können, schafft auf der Beziehungsebene zunächst Distanz – aber mit der Zeit kann sich das bei erfolgreicher Kommunikation und eventuell gemeinsamer Dekonstruktion solcher Selbstdarstellungen ändern, daher braucht es nicht überbewertet zu werden und braucht die Sachebene nicht zu beeinflussen.

Fechler empfiehlt Mediatoren, nicht nur offen zu sein dafür, wie der andere sich sieht, sondern auch dafür, wie er von anderen gesehen werden möchte, dies also als natürlich und positiv zu

⁴⁵⁰ Holliday/ Hyde/ Kullman 2010, 21

akzeptieren, aber als Mediator auch danach zu streben, es gemeinsam zu dekonstruieren. Dies könnte eine allgemeine Verhaltensrichtlinie sein:

In einer globalisierten und von Migration geprägten Welt löst sich ‚Kultur‘ von ihrem Territorium. [...] In manchen Situationen wiederum neigen die Betroffenen zu künstlichen Eindeutigkeiten. In einer verunsichernden Welt wird Kultur/ Herkunft/ Ethnizität für viele Menschen zu einem wichtigen Bezugspunkt. Auch wenn ich einen kritisch-analytischen Blick auf Ethnisierungsstrategien habe, stelle ich als Mediator kulturalisierende oder ethnisierende Selbstbeschreibungen nicht in Frage. Aber ich versuche die betroffenen Personen dazu zu animieren, das für sie Bedeutsame an dieser Beschreibung näher zu erläutern. Dadurch zeige ich ihr, dass ich sie ernst nehme. Und wir kommen auf Themen [...] zu sprechen, die für die Klärung des Konflikts sehr wahrscheinlich von hoher Relevanz sind.⁴⁵¹

Man sollte also die subjektive Motivation zu kulturellen bzw. kulturalisierenden Erklärungen oder sogar Klischees ruhig versuchen zu erkennen und zunächst einmal ernst zu nehmen. An geeigneter Stelle kann man das dargestellte Bild ggf. gemeinsam dekonstruieren, wenn es für die Beziehung oder weitere produktive Kommunikation hilfreich ist. Das erfordert allerdings eine gewisse Machtposition und ist außerdem ein hoher Anspruch.

Was helfen kann, ihn zu erfüllen, ist, sich auf den gemeinsamen kreativen Aspekt der Kommunikation zu konzentrieren, nämlich darauf, möglichst viele und umfassende gemeinsame Bedeutungen zu *erschaffen*. In der Kommunikation entsteht eine gemeinsame, neue Wirklichkeit und Beziehung – diese darf gestaltet werden! Wenn dies das vornehmliche Ziel ist, auch kleine Schritte dorthin wertgeschätzt werden und das Verstehen immer nur dem Erhalt der Anschlussfähigkeit dient – es wäre vermessen und sozusagen respektlos, den anderen vollständig durchschauen zu wollen – fällt es leichter, auf den Besitz von ‚Wahrheiten‘ zu verzichten.

In jedem Fall muss ein wirklich ergebnisorientiertes Verhalten in einer interkulturellen Situation das Personenverstehen vor das Sachverstehen und die Verständigung vor die Zielorientierung stellen, auch wenn das primäre Interesse eigentlich nicht der Person oder ihrer Kultur gilt. Denn es müssen die kulturelle Orientierung und Identität sowie eventuelle psychische Prozesse angesichts der Interkulturalität berücksichtigt werden. Die Bereitschaft dazu ist nicht immer per

⁴⁵¹ Fechler 2008, 193

se gegeben, insbesondere wenn die Zeit drängt. Dass sich der Umweg ggf. nicht vermeiden lässt und eine reine Sachorientierung nicht ans Ziel führt, muss daher ausdrücklich vermittelt werden.

Die in diesem Abschnitt zusammengetragenen Überlegungen lassen sich folgendermaßen graphisch zusammenfassen:

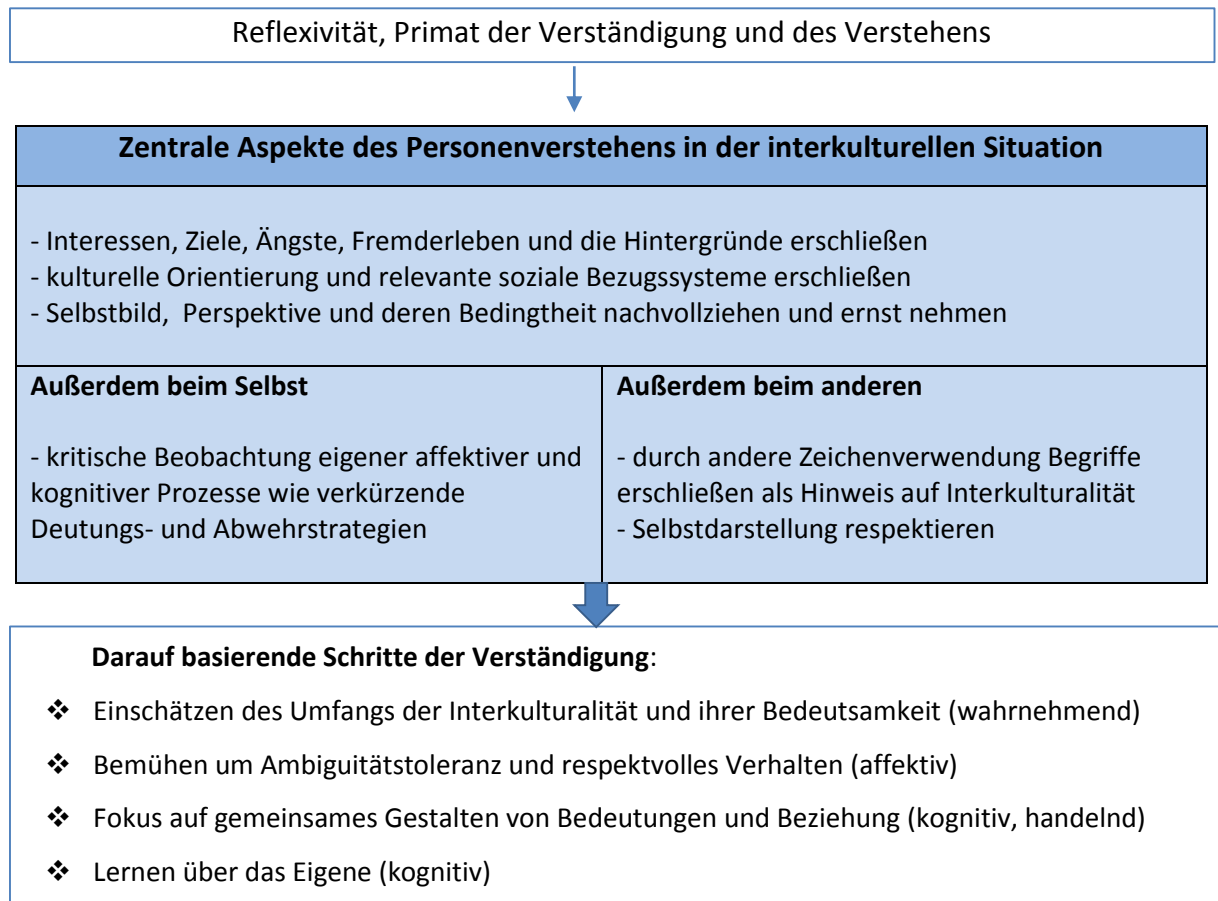


Abbildung 31 Bedingungen, Aspekte und Effekte des Personenverstehens in der interkulturellen Situation

Konsequenzen für die Schulentwicklung wären, dass der Fremdkultur genügend Raum und Anerkennung gegeben wird, damit die Notwendigkeit der Betonung und Verteidigung einer abweichenden Identität nicht empfunden wird, allerdings ohne dabei zu kulturalisieren und dadurch Identitäten zuzuschreiben! Wo eine solche Selbstethnisierung aber bereits stattfindet, dort wäre es ideal, die Notwendigkeit des Schutzraums abzubauen, die sie und das Subsystem dem Einzelnen bietet, statt mit Gewalt dagegen vorzugehen.

Bei struktureller Kulturalisierung kann der gegenteilige Effekt eintreten, nämlich dass die persönliche Identität, also die Individualität, gegenüber der kulturellen besonders betont wird

und der Schüler seine Herkunft geradezu verleugnen möchte, um nicht darauf festgelegt zu werden. Auch dies ist ein Preisgeben von Erfahrungen und Ressourcen nicht nur für das Individuum, sondern auch für die Schulgemeinschaft. Eine beständige und lebendige Wertediskussion nämlich hilft zum einen bei dem zentralen Bildungsauftrag, die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler zu fördern, indem eine ernsthafte Auseinandersetzung mit und Erarbeitung von eigener Werteorientierung zu einer zentralen Aufgabe für sie wird. Zum anderen wird dadurch allen Gruppen eine Stimme gegeben, womit Vielfalt wertgeschätzt, Eigenem Raum gegeben und Schutzraum, Abwehr oder Verteidigung weniger notwendig wird. Eine Schulkultur, in der Verständigung und respektvolle Wertediskussion selbst Werte darstellen, kommt damit allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft unmittelbar zugute und erfüllt den Bildungsauftrag in besonderem Maße, da sie die Schüler darin befördert, ein bewusstes, realistisches und differenziertes Selbstbild zu entwickeln und darüber hinaus die eigene Orientierung auch bewusst zu gestalten.

James E. Marcia (1980) spricht von 4 Identitätszuständen: der diffusen Identität, dem Moratorium, der übernommenen und der erarbeiteten Identität.⁴⁵² Das Moratorium ist ein Übergangsstadium, in dem eine Auseinandersetzung mit Wertfragen stattfindet. Während bei einer diffusen Identität keine Festlegung für Berufe oder Werte erfolgt und die Autonomie gering ist, legt man sich mit einer übernommenen Identität auf Beruf oder Werte fest, die von Eltern ausgewählt wurden und bei einer erarbeiteten Identität wählt man selbst.

Jemand mit übernommener Identität wird nach Einschätzung der Verfasserin tendenziell besonders großes Gewicht auf seine Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen und damit auch als untrennbar mit den Diskursen und Werten dieser Gruppen verbunden betrachten, er betrachtet sich als ihr Repräsentant. In seiner Fremdbestimmung hat er einer Konfrontation mit ganz anderen Rückmeldungen als den gewohnten nichts entgegenzusetzen. Dies erschwert eine aktive und eigene Auseinandersetzung sehr: Er betrachtet sich so sehr als Teil eines Ganzen, das mit dem anderen Ganzen nicht vereinbar ist, dass eine Dekonstruktion durch Differenzierung keine Basis hat und emotional bedrohlich erscheint, das Othering wird quasi auch auf sich selbst angewendet.

⁴⁵² Vgl. Dreher, Eva/ Rolf Oerter. „Kapitel 6 – Jugendalter“ in: Oerter, Rolf/ Leo Montada (Hrsg.).

Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 3., vollst. überarb. und erweiterte Auflage. Weinheim, 1995. S. 352 f.

Laut Marcia ist nur die Person, die sich die Identität erarbeitet, reflexiv bzw. kognitiv komplex, sie reagiert weniger impulsiv und hat ein hohes Selbstwertgefühl.

Marcia war der Auffassung, die multikulturelle Gesellschaft fordere eine kulturell adaptive und damit diffuse Identität, klare Wertvorstellungen und gefestigte Lebensziele seien nicht wünschenswert, da sie die Flexibilität minderten.⁴⁵³ Ich denke, die hier vorgestellte Auffassung von Kulturen, ihren Beziehungen und den Mechanismen ihrer Entwicklung macht eine solche Vorstellung obsolet. Vielmehr verlangt eine moderne demokratische Gesellschaft mehr denn je eine erarbeitete Identität, denn sie verlangt eine größere Bewusstheit, Kritikfähigkeit und Reflexivität des Eigenen, um sich konstruktiv mit Fremdem auseinandersetzen zu können.

Besondere Schwierigkeiten birgt dies für diejenigen Schüler, die sich in Gruppen mit widersprüchlichen kulturellen Axiomen bewegen. Der Widerspruch nämlich liegt häufig gerade darin, dass die Familienkultur eine erarbeitete Identität nicht so hoch wertet wie z. B. Loyalität und Familiensinn. Für diese Schüler ist die Erarbeitung einer autonomen kulturellen Identität (die sich ja durchaus an den familiären Werten orientieren kann) einerseits existentiell. Andererseits erfahren sie die Hinderlichkeit übertriebener sozialer Abgrenzung durch Betonung von Identität besser als alle anderen. Sie müssen sich reflektierter und eventuell sozial folgenreicher positionieren als alle anderen – also ggf. auch distanzieren oder ‚in zwei Welten leben‘, ohne diesen Konflikt jedoch zu sehr in die jeweilige soziale Gruppe zu tragen.

Für Jugendliche kann das sehr schwierig sein, zu Leistungsabfall in der Schule und zu Entwicklungskrisen führen. Es ist für die Schule bzw. für einen Lehrer nicht leicht, solchen Schülern zu helfen. Die einzige – akute Probleme sicherlich nicht lösende – Möglichkeit direkter Intervention durch die Schule ist, Barrieren auch zwischen Schule und Familie abzubauen und das Vertrauen der Eltern zu gewinnen. Selbst das aber hilft häufig nicht weiter, weil die erweiterte Familie bzw. die soziale Gemeinschaft ein kooperativeres, flexibleres Verhalten der Eltern gar nicht billigen würde und die Familie ihrerseits soziale Konsequenzen fürchten müsste, wenn sie die fremde Schulkultur umfassender für sich annähme. Wieder befinden wir uns hier nicht auf der Ebene der Interkulturalität, sondern der sozialer Zwänge und Identitäten. Dies zu erkennen ist jedoch bereits ein erster wichtiger Schritt für Lehrkräfte, damit sie ihrerseits nicht kulturalisieren.

⁴⁵³ Nachzulesen u. a. auf Stangl, Werner. „Werner Stangls Arbeitsblätter“ <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/PSYCHOLOGIEENTWICKLUNG/Identitaet.shtml>, (15.04.2011)

Für die betroffenen Schüler ist es umso wichtiger, sich eine individuelle kulturelle Identität zu erarbeiten, die möglichst große soziale Flexibilität ermöglicht, indem sie möglichst viele Diskurse umfasst bzw. mit ihnen vereinbar ist. Dies ist Entwicklungsziel eigentlich für alle Schüler, gefördert durch eine fortwährende aktive Werteauseinandersetzung in der Schule. Eine solche kulturelle Identität ist nicht konfus, sondern die Werteorientierung kann sehr klar sein und sogar eine weniger ausgeprägte soziale Identität ersetzen, deren geringe Ausprägung aufgrund der Strukturen moderner Gesellschaften nicht mit Identitätsdiffusion gleichzusetzen ist: die soziale ist ja nur eine Seite von drei Seiten der Identität. Eine Ergänzung der sozialen durch die kulturelle Identität oder sogar eine im gesellschaftlichen Diskurs höhere Betonung der kulturellen als der sozialen Identität könnte die positive Folge haben, dass es nicht so zentral ist, zu welcher Gruppe man gehört, sondern eher welche Werte man vertritt. Gestärkt würde dadurch auch die persönliche Identität, denn die kulturelle wird als Teil von ihr (individuelles Merkmal) wahrgenommen, wenn sie nicht klar einer sozialen Gruppe zuzuordnen ist. Eine derart erarbeitete Identität könnte durch erlebte und explizit reflektierte kulturelle Vielfalt an der Schule sicherlich maßgeblich gefördert werden.

Abschließend sei für die kognitiven Bereiche Verstehen/ Reflektieren/ Bewerten und Identitätsbildung/ Standortbestimmung festgehalten, dass die bildungspolitischen Vorgaben zum in der Summe bereits sehr angemessen erscheinen. Der vielfach geforderte Perspektivwechsel im Sinne eines Primats des Personenverstehens wurde als zentral bestätigt, muss allerdings immer im Bewusstsein der Perspektivität und Begrenzung eigenen Wahrnehmens und Denkens geschehen. Um dieses Bewusstsein aufzubauen, ist die Berücksichtigung von Lebensbedingungen, historischen Erfahrungen und Wertvorstellungen (also Bezugskulturen und ihrer Umweltbezogenheit) unverzichtbar. Bezogen auf den Kommunikationspartner oder das Verstehensobjekt müssen auch solche Verstehensprozesse allerdings immer als Simulation der fremden Perspektive geschehen, also ggf. über das Verstehen der Person und ihres Selbstbilds. Die Reflektivität, um die sich bemüht werden muss, beinhaltet das in den Vorgaben zur Identitätsbildung erwähnte Hinterfragen eigener Sichtweisen, denn Verstehen ist generell ein Prozess auch eigenen Kennenlernens, eigener Entwicklung und Auseinandersetzung. Die Vorgaben entsprechen inhaltlich alle dem übergeordneten „Prinzip der Nachdenklichkeit“ aus dem KC Werte und Normen oder der Reflexivität, die in diesem Kapitel als wichtige Zielsetzung identifiziert wurde. Sie sind damit als solche durchaus zielführend. Das eigentliche

Problem ist nicht inhaltlicher Art, sondern besteht darin, dass diese Vorgaben nirgends zusammenhängend aufgeführt sind, geschweige denn, dass sie in die bestehenden unterrichtlichen Inhalte ergänzend eingebunden wurden. Dadurch können sie der Schulgemeinschaft nicht als zielgerichtete und klare Leitlinie des Handelns vor Augen stehen. Dabei könnten denkbar einfache Prinzipien in das Leitbild oder das Schulprogramm einer Schule eingang finden, z. B.:

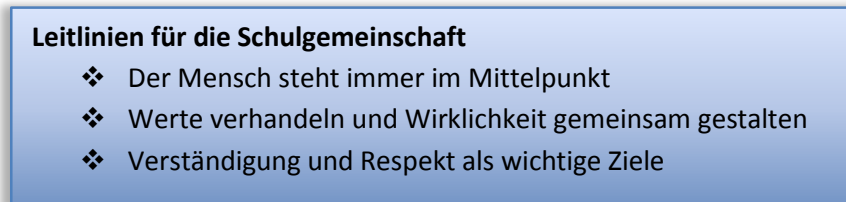


Abbildung 32 Leitlinien für die Schulgemeinschaft

Diese Leitlinien für das Zusammenleben und –arbeiten in der Schule ergänzen und bestätigen die in Abbildung 24 auf der Basis der Ausführungen zur affektiven Ebene zusammengetragenen Leitlinien für interkulturelle Schulentwicklung. Sie sollten in erster Linie von den Erwachsenen als Vorbilder angestrebt und pädagogisch vermittelt werden, außer dem respektvollen Verhalten aber nicht bereits umfassend von Schülern eingefordert werden. Für Leistungsüberprüfungen eignet sich vielmehr die Reflexivität, die in ihrer Komplexität und Abstraktheit für Leitbilder eher ungeeignet ist, die aber als Weg bzw. Voraussetzung zur Verwirklichung dieser Wertorientierung fächerübergreifend und –unabhängig als Lernziel in den verschiedensten Kontexten fortwährend vermittelt und geübt werden muss.

3.2.3 Die Handlungsebene

Einerseits wurde gezeigt, dass kulturelle Unterschiedlichkeit in erster Linie zu Verstehensproblemen und zu problematischen affektiven und kognitiven Reaktionen führen kann, so dass für eine Erschließung der Fragen nach dem Umgang mit Interkulturalität und nach daraus zu schließenden möglichen Lernzielen die kognitive Ebene zentral ist.

Nicht in den Köpfen der Menschen aber, sondern nur im situativen Interagieren entsteht andererseits Bedeutung, und nur die Handlungsebene ist direkt wahrnehmbar, alle anderen werden über sie bzw. die wahrgenommene Situation erschlossen. Im Grund also ist die Handlungsebene der eigentliche Ort des Geschehens. Hier findet Kommunikation tatsächlich statt und erschafft Wirklichkeit, hier entsteht und wirkt Kultur. Was kognitiv und affektiv erreicht wird, bleibt wirkungslos, wenn es nicht nach außen getragen wird: Die kognitive Dezentrierung

und der empfundene Respekt müssen sich im Verhalten niederschlagen, das Gegenüber muss spürbar und nicht nur insgeheim im Mittelpunkt stehen.

Aber auch das Handeln lässt sich in zwei Phasen einteilen, nämlich in das Planen als eigentlich noch kognitive, aber bereits handlungsorientierte Tätigkeit und in das eigentliche Verhalten. Da nur die wenigsten Kulturtechniken (wie z. B. die Aussprache bestimmter sprachlicher Laute) wirklich auf der muskulär-koordinatorischen Ebene schwierig sind, wird hier mit Handlungsebene ausschließlich auf das Planen bzw. die Handlungsentscheidung Bezug genommen werden.

Entsprechende Ergebnisse aus Kapitel 1 auch hier zusammenfassend, beziehen sich die bildungspolitischen Vorgaben auf drei Bereiche des Handelns:

interaktiv

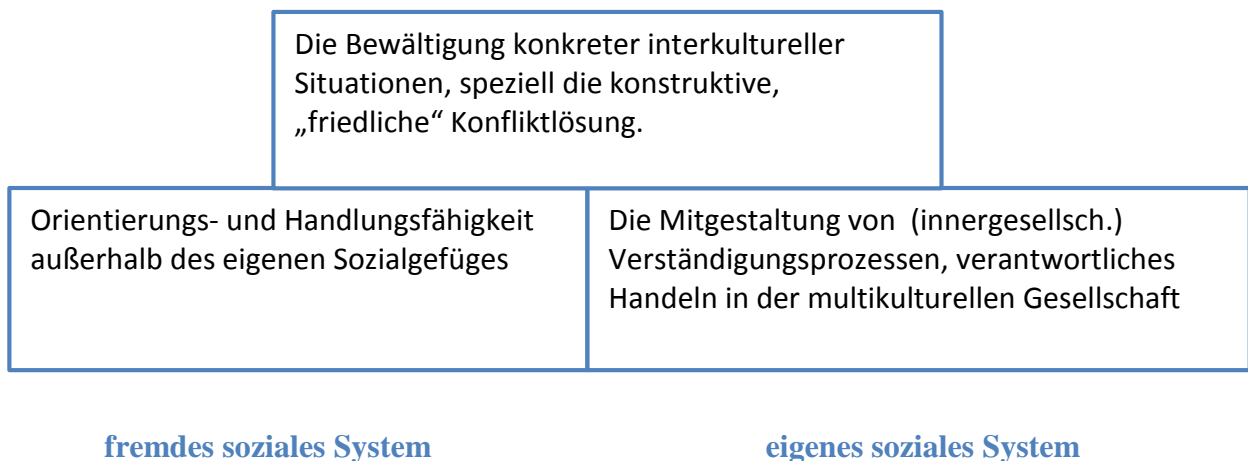


Abbildung 33 Handlungsbezogene Lernziele in den Bildungsvorgaben

Die Bewältigung interaktiver Situationen geschehe dabei durch gemeinsam vereinbarte Regeln und durch Betonung gemeinsamer Grundlagen, Anstreben eines Konsens und durch Erarbeiten gemeinsamer Perspektiven und Aufgaben, wobei die Verben ‚betonen‘, ‚anstreben‘ und ‚erarbeiten‘ sicherlich als Handlungen und nicht als kognitive Prozesse zu verstehen sind. Diese Aussagen können schon hier ohne weitere Ausführungen bestätigt werden, denn sie entsprechen den bereits erarbeiteten Gelingensbedingungen für interkulturelle Verständigung. Wo nämlich die Verständigung Priorität vor dem Verstehen (bzw. dem Durchschauen und Beurteilen) hat, wo das kooperative Erarbeiten von etwas Gemeinsamem im Mittelpunkt steht, dort wird man gemeinsame Erwartungen, Wahrnehmungen, Perspektiven, Verhalten und Ergebnisse anstreben.

Die Vorgaben umfassen mit der interaktiven und übersituativen Perspektive und dort mit dem Blick auf das eigene und ein Agieren in einem fremden sozialen System insgesamt (jedoch wiederum nicht systematisch) das gesamte Spektrum der Interkulturalität, das sich durch die Herausforderung des Handlungszwangs bei verminderter Erwartungssicherheit und die daraus erwachsende Notwendigkeit erhöhter Personenorientierung, Risikobereitschaft, Aufmerksamkeit, Reflexion, Dezentrierung und Kreativität auszeichnet. Konflikte können insgesamt leichter auftreten und sind schwerer zu bewältigen. In ihrer umfassenden Betrachtungsweise gehen die geforderten Handlungskompetenzen aber teilweise über den Umgang mit Interkulturalität hinaus. Eine Gesamtsituation tatsächlich zu bewältigen oder gar einen Konflikt erfolgreich zu lösen, das sind Bestandteile von Kommunikationskompetenz. Sie hängen neben der Interkulturalität auch mit den zahlreichen anderen Komponenten einer Kommunikationssituation zusammen. So ist im Laufe dieser Arbeit bereits ausgeführt worden, dass von allen Teilnehmern einer Kommunikation situativer Kontext (z. B. Verkaufssituation, lautes, volles Geschäft, das gut riecht, aber zu warm ist), sozialer Kontext (z. B. Rollen Verkäufer-Kunde, sozialer Status des Kunden) und interpersonaler Kontext (z. B. Altersunterschied, unterschiedlicher Geschmack, der Kunde kommt dem Verkäufer vage bekannt vor, der Verkäufer ist dem Kunden unsympathisch) entsprechend ihrer persönlichen Interessen und Bedürfnisse wahrgenommen und gedeutet werden. Darin geht das Bewusstsein längerfristiger Rahmenbedingungen und vorheriger Erfahrungen ein. Alle diese Beobachtungen und Deutungen sowie die eigenen Ziele (auf den vier Ebenen Schulz von Thuns) und Ängste fließen in die Selektion einer Äußerung und bestimmen ihr Verständnis. Linguistisch betrachtet geben sie die anderen möglichen Äußerungen vor, die ausgewählt hätten werden können, so dass aus ihnen die Kontingenz entsteht. Das Verhältnis der ausgewählten Nachricht zu anderen möglichen Nachrichten und damit ein entscheidender Teil ihrer Bedeutung wird also nicht nur durch das Zeichensystem und auch nicht nur durch Konventionen bestimmt, sondern entscheidend auch durch jede Situation und ihre zahlreichen anderen Faktoren. Selbst das Stereotyp verändert sich entsprechend, denn in bestimmten, meist schulischen oder professionellen Kontexten, erwartet man mehr Detailwissen als in anderen. Aber auch Dauer, Beteiligte und Gruppenposition haben starken Einfluss darauf, wie eine Person mit der Kommunikationssituation als ganzer und innerhalb dieser auch mit Interkulturalität umgeht.

Zwischen der Frage nach einem konstruktiven Umgang mit Interkulturalität und der nach den Gelingensbedingungen vollständiger sozialer Interaktion, bei der neben kulturellen beispielsweise auch soziale Asymmetrien (Machtunterschiede) häufig eine große Rolle spielen und bei denen natürlich die üblichen für Kommunikation nötigen Selbst- und Sozialkompetenzen wichtig sind, muss also ein Unterschied gemacht werden. Der Begriff der interkulturellen Kompetenz wird überstrapaziert bzw. ‚überdehnt‘, wenn er auf die erfolgreiche Gestaltung der Gesamtsituation – sei sie auch durch Interkulturalität besonders geprägt - angewendet wird, wie es durch seine Herkunft aus dem pragmatischen wirtschaftlichen und politischen Bereich traditionell geschieht.

Es wird in dieser Arbeit daher z. B. nicht näher auf z. B. das Berry-Modell mit der Unterscheidung von Integration, Segregation, Marginalisierung und Assimilation eingegangen und damit auch bereits die Notwendigkeit einer weiteren klaren Abgrenzung angedeutet. Und zwar betrifft dies die Handlungsebene und die kognitive Ebene: Letztlich findet ‚Handeln‘ nur in konkreter, situativer Interaktion statt. Die allgemeine Orientierungs- und Handlungsfähigkeit außerhalb des eigenen Sozialgefüges aber umfasst vor allem affektive und kognitive Aspekte, die sich zwar handelnd auswirken, dies jedoch wiederum nur in der einzelnen Interaktion. Zum anderen berührt diese Fähigkeit wiederum Aspekte, die die Persönlichkeitsentwicklung betreffen, nicht so sehr aber die Interkulturalität. Auch die Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse und verantwortliches Handeln findet letztlich durch Interaktion statt und setzt neben interkulturellen Kompetenzen auch andere Persönlichkeitsmerkmale voraus, z. B. können politische oder wirtschaftliche Kenntnisse und Interessen hier motivationsfördernd und hilfreich sein. Die übersituative Ebene ist für den Kontext dieser Arbeit aus diesem Grunde nur insofern von Bedeutung, als dass sie dem Verständnis der Lage vieler Schülern und Eltern dient und dass sie das Schulentwicklungsziel der Partizipation aller Mitglieder der Schulgemeinschaft in Erinnerung ruft. Der Fokus bei der Betrachtung der Handlungsebene jedoch muss bei der Interaktion liegen.

Auch in der Literatur zu interkultureller Kompetenz bildet die einzelne Interaktion meist den Schwerpunkt, und zwar unter der Fragestellung, welches (kulturunspezifische) Verhalten zur Bewältigung konkreter interkultureller Begegnungssituationen beiträgt und aus welchen Gründen. Zu diesem Bereich gibt es sehr viel handlungsanleitende Literatur, die jedoch nicht streng zwischen der affektiven, kognitiven und kommunikativen Ebene trennt, weil sie

praktischer orientiert ist. Meist werden unter Handlungs- oder interaktiver Ebene alle Herausforderungen und Tipps verstanden, die in einer persönlichen Interaktion bedeutsam sind, auch wenn sie nur das Verstehen oder die eigene Haltung betreffen. Dadurch erscheinen die Handlungsanweisungen eher unsystematisch und lassen sich schwer für pädagogische Zwecke operationalisieren.

Doch obwohl die kognitive und affektive Ebene sicherlich die komplexeren sind, birgt die auch Übersetzung eigener Erwartungen, Haltungen, Wahrnehmungen und Deutungen in ein unmissverständliches, positives Handeln ihre ganz eigenen Schwierigkeiten, die nicht vernachlässigt werden sollten.

Dabei sind es häufig nicht die Bedeutungsunterschiede, die die Missverständnisse verursachen, sondern der Umgang mit der Unterschiedlichkeit als solcher. Damit ist zweierlei gemeint.

Im vorangegangenen Abschnitt wurde zum einen erläutert, dass das Personenverstehen durch bewusste Selbstdarstellung komplexer wird. So kann sie, um dies noch einmal zu konkretisieren, ihre (z. B. abweisende und unkooperative) Haltung oder ihre Stereotype und Vorurteile zu verbergen versuchen und ein ganz bestimmtes Selbstbild und eine falsche Haltung (z. B. kooperativ, offen) vermitteln wollen. Sie kann auf situative Ereignisse oder Umstände bewusst so reagieren, dass es ihren Zielen oder ihrer sozialen Stellung nicht schadet, und dabei ihre eigentlichen Gefühle, Gedanken oder Erwartungen verbergen. Solche bewussten Strategien versuchen wir fortwährend zu entschlüsseln, um herauszufinden, wie vertrauenswürdig und kooperativ das Gegenüber wirklich ist und wie wir die Kommunikationssituation unseren Zielen entsprechend beeinflussen können.

Aber auch dann, wenn sich das Gegenüber nicht bewusst auf bestimmte Weise nach außen präsentiert, sondern in bester kooperativer Absicht handelt, können Komplikationen durch den Bezug auf die Interkulturalität entstehen. Paul Mecheril erläutert:

In Interaktionen mit Angehörigen anderer Kulturen kommunizieren Interaktionspartner tendenziell anders als mit Angehörigen ihrer eigenen Kultur. Das heißt: Die sogenannte Überschneidungssituation (Grosch/Leenen 1998) ist kein Phänomen, das sozusagen an sich schon da ist, sondern wir müssen diese als Situation verstehen, die von den Interaktionsteilnehmerinnen aktiv als interkulturelle erzeugt wird.⁴⁵⁴

⁴⁵⁴ Mecheril, Paul. „Kompetenzlosigkeitskompetenz“: Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen“ in: Auernheimer, Georg (Hrsg). *Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden, 2003. S. 23

Ungeachtet dessen, dass Interkulturalität auch wirkt, wenn sie nicht bewusst konstruiert wird, dass sie also nicht willkürlich ‚abstellbar‘ ist, wird hier Interkulturalität als durch Verhalten erst konstruierter situativer Faktor eingeführt, und zwar auch jenseits von Überlegungen zur Selbstdarstellung oder anderer eigener Ziele oder Deutungen.

Allein aufgrund bewusster Handlungen zur Erreichung optimaler Anschlussfähigkeit bei vorhandenem kulturspezifischem Wissen können in einer derart konstruierten Situation problematische Verwicklungen entstehen. Ein prominentes Beispiel dafür ist der von Annelie Knapp-Potthoff geprägte Begriff des ‚interkulturellen Interaktionsparadoxes‘. Wenn z. B. beide Beteiligte über die Kultur des anderen informiert sind und sich ihr möglichst angepasst verhalten, so kann gerade das Probleme verursachen, weil sie damit den Erwartungen des jeweils anderen genau entgegengesetzt handeln. So äußert ein Deutscher vielleicht eine Bitte nicht direkt, sondern wartet, dass ein Chinese ein indirektes Hilfs gesuch aufgreift. Der Chinese aber glaubt zu wissen, dass Deutsche einfach direkt fragen würden, wenn sie Hilfe benötigten, und unterlässt aufgrund dieser Annahme das Hilfsangebot, das ihm auf der Zunge liegt, um nicht übertrieben eifrig zu wirken. Die Missverständnisse entstehen also gerade nicht durch die Unterschiedlichkeit, sondern durch den gegenseitigen Versuch der Angleichung. Dies ist eine Möglichkeit, wie in der Kommunikation auf Beziehungsebene Dynamiken entstehen können, die gar nichts mit kognitiven Stereotypen oder Strategien zum Umgang mit Fremdem zu tun haben, sondern im Grunde nur der Wahl der Handlungsstrategien geschuldet sind.

Das interkulturelle Interaktionsparadox entsteht m. E. besonders dann, wenn auf eigenkulturellem ‚Territorium‘ Handlungsschemata der anderen Kultur angewendet werden, denn damit wird im Allgemeinen nicht gerechnet. **Wer sich in einem bestimmten sozialen System befindet, ist es vielmehr gewohnt, die Normalitätserwartungen dieses Systems zu erfüllen**, auch wenn sie nicht seiner eigenen Orientierung entsprechen. Ein Abweichen davon kann als betonte Geste positiv aufgenommen werden, z. B. bei Essensgewohnheiten o. Ä. Auf subtilerer Ebene aber sollte das fremdkulturelle Wissen auf eigenem Territorium i.d.R. doch lieber für eine erhöhte Sensibilität und für das Signalisieren von Bereitschaft des Entgegenkommens genutzt werden.

Hinsichtlich der tatsächlichen Unterschiedlichkeit konventioneller Begriffe, also der genuinen interkulturellen Herausforderungen, wird in der Literatur vor allem die Nutzung von Kulturprodukten und –symbolen auf der interaktiven Ebene angesiedelt. Diese verursachen, wie

alle Missverständnisse, in erster Linie Verständnisprobleme. Aber man kann sie von der Seite des Handelnden aus auch als mangelnde Umsetzung von Intentionen verstehen.

An erster Stelle steht dabei die lernersprachliche Kommunikation. Annelie Knapp erläutert, welche Probleme sie zur Folge haben kann:

[...] bedeutet nun nicht nur, dass der jeweilige Interaktant [...] sich mit größerer Anstrengung, weniger präzise und weniger differenziert über Sachverhalte in der Welt äußern kann, sondern auch, dass er [...] Aspekte der interaktionalen Bedeutung, d. h. der sozialen Beziehung zwischen den Gesprächspartnern, oft nicht in der intendierten Weise kommunizieren kann. Selbst bei Kenntnis kulturspezifisch unterschiedlicher Konventionen des Kommunizierens (s.u.) fehlen ihm [...] häufig die lernersprachlichen Mittel, um intendierte Bedeutungen von Höflichkeit, Wertschätzung, Nähe, Distanz usw. adäquat verbal zu realisieren. [...] man stellt sich jeweils auch selbst dar: als klug, sensibel, überlegen, witzig, charmant usw. Dass die jeweilige Entwicklung der Lernersprache diese Darstellung oft nicht angemessen erlaubt, ist für viele Sprecher[...] an Gefühle der Unzulänglichkeit, Hilflosigkeit und Infantilisierung geknüpft.⁴⁵⁵

Selbst bei fortgeschrittenen Sprachkenntnissen ist die verbale Verständigung und insbesondere die beschriebene Selbstdarstellung aufgrund unterschiedlicher Normalitätserwartungen des Sprachgebrauchs schwieriger. So wird nicht explizit Gesagtes vielleicht nicht richtig erkannt oder gedeutet, obwohl es doch gerade bei erhöhter Unsicherheit als wichtig empfunden wird:

Ob eine Äußerung als ein Vorwurf zu verstehen ist, als eine Drohung oder eine Bitte, ob sie ungewöhnlich höflich oder unhöflich formuliert ist [...] wird selten explizit gemacht.⁴⁵⁶

Auf der Basis eigener Normalitätserwartungen werden oft falsche Rückschlüsse gezogen, aber umgekehrt wird auch missverständlich gehandelt, da Sprechakte als Handlungsschemata zu verschiedenen Gelegenheiten und auf verschiedene Weisen realisiert werden:

So wird z. B. im japanischen Kontext als Reaktion auf eine Gefälligkeit statt des Sprechakts ‚Sich-Bedanken‘ konventionellerweise der der Entschuldigung vollzogen.⁴⁵⁷

In diese Kategorie fallen z. B. auch Unterschiede, die gemeinhin als direkte versus indirekte Kommunikation beschrieben werden.

⁴⁵⁵ Knapp 2008, 85

⁴⁵⁶ Ebd., 86

⁴⁵⁷ Ebd., 87

Weitere Unterschiede bestehen laut Knapp in Diskurskonventionen (wie lange wird small talk gehalten, in welchen Situationen sind welche Themen angemessen), in Normalitätserwartungen zum paraverbalen Bereich (Prosodie und Lautstärke) und in der temporalen Gliederung der Kommunikation (wie lang die Pausen sein müssen, um einen Sprecherwechsel zu signalisieren.) Knapp erläutert, dass solche „scheinbar unbedeutenden Unterschiede [...] u. U. weitreichende Wirkungen“ haben, wenn z. B. einer das Gefühl hat, er komme nie zu Wort, weil der andere ihn unterbreche, während dieser ihn als träge und dumm erlebt.

Nicht zuletzt enthalten auch Mimik und Gestik kulturell konventionalisierte Formen, und zwar nicht nur in den Begrüßungsformen oder Dankesgesten, sondern z. B. auch, wenn es um Ausmaß und Art des Gefühlsausdrucks geht.

Für den Handelnden ist es gerade bei Interkulturalität – egal, wie umfassend sie ist – wichtig, sich dieser unbewussten Handlungs-/Ereignismodelle sowie ihrer kulturellen Unterschiedlichkeit bewusst zu sein und zu wissen, dass sein Verhalten möglicherweise nicht in der üblichen Weise wahrgenommen wird.

Schulz von Thun empfiehlt auf sprachlicher Ebene die vier „Verständlichmacher“ bzw. Grundsätze der Verständlichkeit: Einfachheit, klare Gliederung, Prägnanz/ Kürze und zusätzliche Stimulanz⁴⁵⁸. Verdeckte Botschaften wie höfliche Umschreibungen und Andeutungen sollten vermieden werden. Man könne sich in der Kommunikation mit Lernern der Sprache vermehrt rückversichern, ob die eigene Botschaft verstanden wurde bzw. ob man selbst die andere Botschaft richtig verstanden hat und ausführlicher, sprachlich redundant erklären.

Ich halte diese Strategien für kaum der Rede wert, weil sie uns in gewissem Maße angeboren sind. Wir stellen uns automatisch auf die sprachliche Kompetenz des Gesprächspartners ein, wie bei der Kommunikation mit Kleinkindern leicht zu erkennen ist.

Aber auch diese ganz normalen Strategien bergen Problempotential auf der Beziehungsebene: Der Lerner kann sich herabgesetzt und beleidigt fühlen, weil seine Sprachkompetenz unterschätzt wird. Eine größere Direktheit wegen des Verzichts auf verdeckte Botschaften kann gerade bei Kulturen, die einen indirekten Sprachstil pflegen, sehr grob, dreist oder verletzend wirken.

⁴⁵⁸ Schulz von Thun 1981, 140ff.

Dasselbe Problem ergibt sich bei Konfliktbewältigungsstrategien. Kumbier und Schulz von Thun stellen die explizite Meta-Kommunikation vor⁴⁵⁹. Aber sie schreiben sogleich selbst einschränkend:

[...]in vielen Situationen ist Metakommunikation nicht möglich oder nicht angemessen, und nicht wenige Menschen empfinden eine solche offensive Direktheit nicht nur als ‚sehr deutsch‘, sondern auch als unhöflich, befremdend, verunsichernd und verstörend.

Sie stellen ihr daher die implizite Meta-Sensibilität gegenüber:

[...] feinfühlig zu merken, was los ist und (ohne das anzusprechen) einen behutsameren Weg aus der Sackgasse einzuschlagen. In Abwandlung eines bekannten Sprichwortes können wir sagen: Gott gebe mir den Mut, Dinge offen anzusprechen, die zwischen uns liegen, das Taktgefühl, heikle Momente gekonnt zu überspielen, und die Weisheit zu unterscheiden, wann das eine und wann das andere am Platze ist.⁴⁶⁰

Im gleichen Band setzt sich Catarina Barrios mit interkultureller Mediation auseinander, indem sie transformative und lösungsorientierte Ansätze vorstellt. Auch hier wird einschränkend zu bedenken gegeben, dass die klassische Klärungshilfe (ganz ähnlich, wie sie auch Schülern in der Mediatorenausbildung vermittelt wird), sehr westlich geprägt ist:

Dem Ablaufmodell dieser Verfahren liegt ein monochron geprägtes Kulturverständnis im Umgang mit Themen und Zeit zu Grunde [...] Auch bezogen auf die Kulturdimension ‚direkte Kommunikation‘ vs. ‚indirekte Kommunikation‘ vertritt die Methode ‚Klärungshilfe‘ implizit westliche Werte. Für den Umgang mit Problemen gilt: Probleme anzusprechen und seine Interessen klar und bestimmt zu vertreten, ist Zeichen von Reife und psychischer Gesundheit.⁴⁶¹

Wieder heißt es, sensibel zu sein auch für unterschiedliche Konfliktkulturen und sich der eigenen Kulturprägtheit auch im Konfliktverhalten bewusst zu sein. Fechler argumentiert ähnlich:

Reine Sachorientierung/ Einigung und Kompromiss in der Sache ist nicht genug und nicht in jeder Kultur angemessen. Viele empfinden direkte Aussprache als sehr unangemessen. Oft verläuft Konfliktvermittlung stärker kontextorientiert, mit Fokus auf eine rituell vollzogene Heilung der Beziehung nicht nur der Akteure, sondern des

⁴⁵⁹ Kumbier/ Schulz von Thun 2008, 24

⁴⁶⁰ Ebd.

⁴⁶¹ Barrios, Catarina. „Interkulturelle Mediation in Teams mit multinationaler Belegschaft aus Deutschland und Lateinamerika“ in: Schulz von Thun, Friedemann, Dagmar Kumbier (Hrsg.) *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*. 2. Auflage. Hamburg, 2008. S. 264

gesamten sozialen Umfelds. Vor allem ist eine reine Sachorientierung blind gegenüber Machtasymmetrien. Oft ist es gar nicht die Sache oder kulturell unangemessenes Verhalten – darüber könnte man hinwegsehen, das könnte man verstehen – es ist fehlende Anerkennung, Ignoranz der dominanten Gruppe.⁴⁶²

Es wird an dieser Stelle wieder offensichtlich, dass niemals nur die Interkulturalität allein, sondern immer auch das soziale Machtverhältnis und die individuellen, situativen Interessen beachtet werden müssen, aufgrund derer kulturelle Unterschiede auch instrumentalisiert werden können:

Weil sie in einer offenen Auseinandersetzung zu unterliegen droht, neigt die strukturell unterlegene Partei dazu, konfligierende Interessen oder Kränkungen zunächst nicht offen anzusprechen. Auch die dominante Seite kann sich ahnungslos stellen und die Tatsache ihrer Vormachtstellung gänzlich ignorieren [...] Insofern kann die Thematisierung ethnisch-kultureller Unterschiede von beiden Seiten auch als eine Strategie der Konfliktvermeidung gewählt werden. Viel häufiger jedoch dienen kulturalisierende Deutungen der Untermauerung der eigenen Position und wirken dadurch eskalierend.⁴⁶³

Barrios' Ausführungen zum Konfliktverhalten lassen es nötig erscheinen, die gegenwärtig in Schule vermittelte und praktizierte Form der Konfliktbewältigung durch Schülerlotsen, Beratungslehrer und Klassenrat in Frage zu stellen. Hier wäre ein Bereich, in dem sich unsere Kultur tatsächlich durch Anregungen aus anderen Konfliktkulturen weiterentwickeln könnte zu einem komplexeren und kontext- sowie machtsensibleren Umgang miteinander. Ein erster Schritt dorthin wäre, anzuerkennen, dass in tatsächliche Handlungsentscheidungen niemals nur kulturelle, sondern immer auch andere situative Faktoren einfließen, und Verhaltensempfehlungen entsprechend zu differenzieren, zum Beispiel nach Machtposition in der interkulturellen Situation:

⁴⁶² Fechner 2008, 176f.

⁴⁶³ Ebd., 187

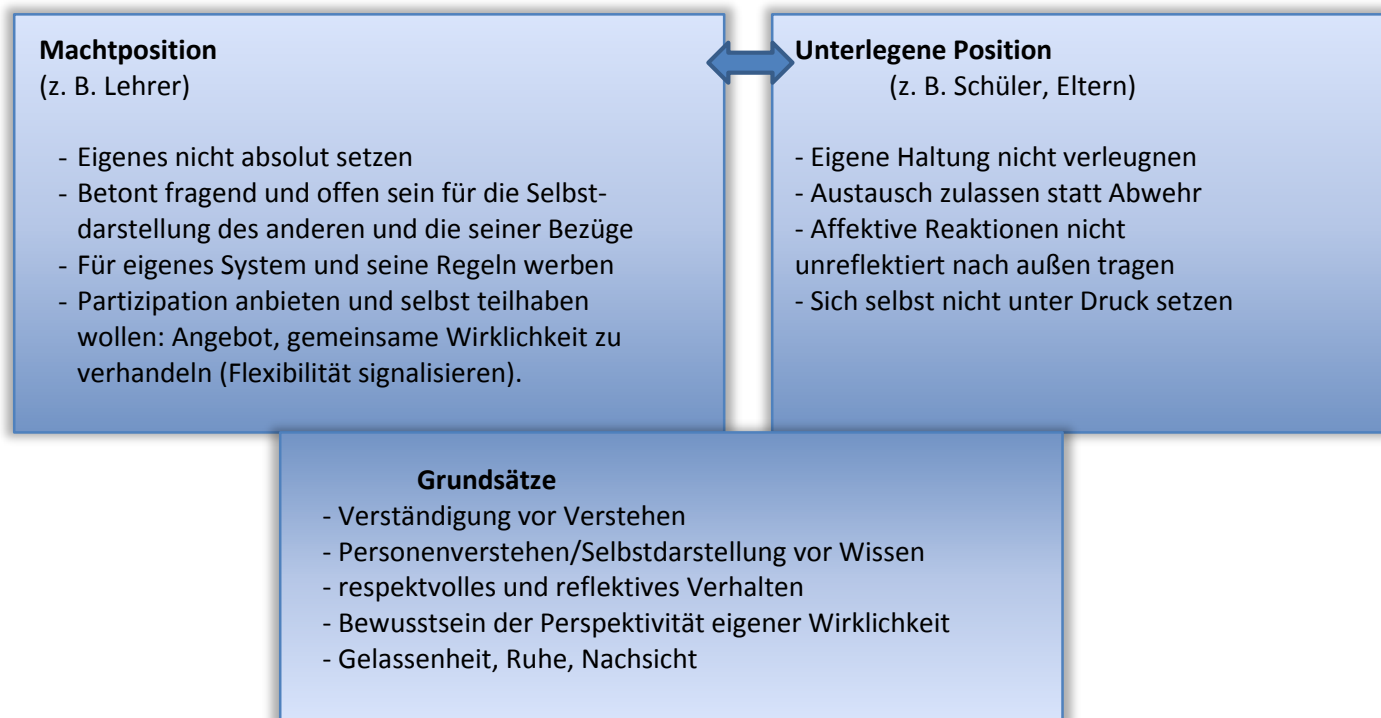


Abbildung 34 Verhalten bei Interkulturalität mit Machtasymmetrie

Angesichts aber der komplexen Verwobenheit der Faktoren sind eindeutige Handlungsanleitungen letztlich unmöglich (und gehen über Umgang mit Interkulturalität immer hinaus) bzw. müssen zwangsläufig allgemeiner und grundlegender Natur bleiben, können also nur als grobe Richtschnur für situatives Handeln dienen:

Knapp beispielsweise stellt dieselben interaktionalen Strategien vor, wie sie hier bereits zur Sprache kamen⁴⁶⁴, nämlich Signalisieren der Annäherungsbereitschaft an die andere Kultur, Suche nach Gemeinsamkeiten, Achten auf mögliche Missverständnisse, Nutzen kulturspezifischen Wissens für Hypothesen über intendierte Bedeutung und Einsatz metakommunikativer Verfahren zur Prophylaxe und Reparatur.

Ebenso redundant sind hier Hoffmans Hinweise⁴⁶⁵, keinen Kampf um die Wahrheit zu beginnen, sondern lieber einen Unterschied erst einmal Unterschied sein zu lassen und nach Gemeinsamkeiten zu suchen, einfach und deutlich zu sprechen, Geduld und Verständnis zu zeigen für einen anderen Redestil, z. B. einen eher erzählenden, bildsprachlicheren, oder für

⁴⁶⁴ vgl. Knapp 2008, 93

⁴⁶⁵ vgl. Hoffman 2008, 138 ff.

andere Interaktionsregeln. Insgesamt empfiehlt er, Irritationen immer zu thematisieren, Wahrnehmungen zu beschreiben und nachzufragen, ob die Deutung stimmt, was hier jedoch bereits als häufig zu direkt bezeichnet wurde und daher eher durch Meta-Sensibilität zu ersetzen ist. Er betont noch die Bedeutung einer zirkulären Kommunikationsauffassung, die die Auffassung zur Folge hat, dass an einer misslingenden Kommunikation nicht einer allein Schuld hat, sondern beide einen Anteil haben.⁴⁶⁶

Auch die Empfehlungen anderer Autoren, z. B. Holliday et al. bewegen sich auf verschiedene Weise im Feld des bereits Gesagten. Einen Königsweg oder eine Anleitung gibt es schlicht und einfach nicht! Letztlich wird man immer wieder auf so offensichtliche Aussagen zurückgeworfen wie: „Nicht Kulturen begegnen einander, nicht Kulturen missverstehen und bekämpfen sich oder verstehen und wertschätzen sich. Es sind individuelle Menschen.“⁴⁶⁷

Holliday, Hyde und Kullman – offenkundig stolz auf ihre Diplomatie - schreiben:

We do not believe there is only one route to achieving successful intercultural communication.

Tatsächlich aber gibt es nicht mehrere, sondern gar keine klaren ‘Routen’. Es erscheint keine sinnvolle Strategie zu sein, einzelne, rezeptartige Handlungsanweisungen geben zu wollen. Vielmehr ist es wichtig, die Dimensionen der Interkulturalität grundsätzlich zu begreifen, damit man entsprechend der Situation eigene Entscheidungen sinnvoll treffen kann. Viele der soeben zitierten Hinweise lassen sich beispielsweise den Grundsätzen des Primats der Person und der Verständigung unterordnen. Indem die Person in den Mittelpunkt gestellt und ihrer Selbstdarstellung zwecks Verständigung gefolgt wird, wird auch der Spagat aufgelöst, einerseits sein Wissen über fremde Kulturen für eine erhöhte Sensibilität zu nutzen und andererseits nicht zu kulturalisieren. Ein Hinweis von Fehler erlaubt überdies die Annahme, dass diese einfache Leitlinie auch der Konfliktvermeidung oder –deeskalation dienen kann:

[...] gewinnen Konflikte ihre destruktive Energie vor allem aus gestörter Beziehungsdynamik. Ganz gleich, was einmal der Anlass gewesen sein sollte, so ist die Heftigkeit einer offenen wie verdeckten Konflikteskalation vor allem das Ergebnis der gegenseitigen Kränkungen [...] Ihre Energie gewinnt sie aus der expliziten oder auch nur befürchteten Infragestellung der persönlichen Integrität, ihr Ergebnis ist eine tatsächliche

⁴⁶⁶ vgl. ebd., 134

⁴⁶⁷ Kumbier/ Schulz von Thun 2008, 30

oder auch nur vermeintliche Beschädigung der öffentlichen Person – des Status, des Ansehens, der Würde, der Ehre – des Gegners.“⁴⁶⁸

Jede Einigung, so ebenfalls Fehler, ist auch und in erster Linie eine Transformation der Beziehung⁴⁶⁹, nicht nur ein Weiterkommen auf einer Sachebene. Dass es in erster Linie zunächst darum geht, Gesprächsbereitschaft zu erhalten, und dass der Schlüssel dazu ist die Anerkennung des Selbstbilds durch die Person in der stärkeren Position ist, betonen auch Kiesel und Volz. Sie erklären in Bezug auf professionelle Intervention (!):

Einen anderen Menschen in der Perspektive der ‚ethischen Anerkennung‘ zu respektieren und ernst zu nehmen bedeutet, in Interaktionsprozessen mit ihm gemeinsam herauszufinden, wie er sich selbst und seine Lage sieht [...] welches die kontextuellen Irritationen, institutionellen Barrieren und personellen Unzulänglichkeiten sind, die die als unerwünscht und als veränderungsbedürftig erlebte Situation ausmachen; schließlich – last but not least – was für ein Selbstkonzept er hat und was für ein Leben er führen möchte, was für einem Entwurf es folgen sollte.⁴⁷⁰

Selbst wenn man nicht ganz so umfassend und professionell auf den anderen eingeht, bleibt auch bei Sachzielen der Umweg über die Person also unumgänglich. Damit ist eine interkulturelle Kommunikationssituation in jedem Fall unbestreitbar mühevoller, unsicherer und verlangt größere kommunikative Kompetenzen als andere. Auf dieser Basis fassen Leenen, Groß und Gosch treffend zusammen, indem sie feststellen, welcher Weg bleibt:

Interkulturelle Kommunikation ist durch experimentelles Verhalten und durch Improvisation bestimmt.⁴⁷¹

Ein Problem, das sich dadurch stellt, ist der größere Stress. Mancher mag sich auch bei guter Absicht mit den Anforderungen überfordert fühlen.

Schlechterdings greift man bei Stress und Überforderung meistens wider besseres Wissen automatisch auf seine Selbstverständlichkeiten zurück. Interaktionale Aspekte werden dann vernachlässigt, man konzentriert sich – zumindest im deutschen Kulturkreis – oft wieder ganz auf die Sache, die man ggf. voranbringen möchte, und nicht darauf, wie man dabei vorgeht. Man

⁴⁶⁸ Fehler 2008, 186

⁴⁶⁹ vgl. ebd., 176.

⁴⁷⁰ Kiesel/ Volz 2008, 176

⁴⁷¹ Leenen/ Groß/ Gosch 2008, 105

verlässt sich z. B. auch auf seine Rollenerwartungen (insbesondere z. B. ein Lehrer im Elterngespräch). Hofstede, Pedersen und Hofstede geben dazu folgenden Ratschlag:

Like every other unfamiliar experience, intercultural contact is likely to involve some stress. Ways you can decrease stress are to (1) accept the ambiguity of cross-cultural situations in which you are not sure what others expect of you or what you can expect of them, (2) work to reduce other intercultural barriers, and (3) be forgiving of others and yourself, giving both them and yourself the benefit of doubt.⁴⁷²

Dass (1) ein wichtiges aber schwieriges Entwicklungsziel ist, wurde bereits mehrfach festgestellt. (2) bleibt vage aber ist natürlich Grundlage des verständigungsorientierten Handelns - natürlich wird man versuchen, die Barrieren abzubauen. (3) spricht zwar hauptsächlich denjenigen an, der die dominante Rolle in der Interaktion hat, ist aber dennoch der wichtigste Aspekt: Wenn die dominante Person Nachsicht und Flexibilität signalisiert und dabei auch transparent macht, dass sie die Interkulturalität erkannt hat (und nicht etwa nachsichtig ist, weil das Gegenüber so dumm ist), so ist häufig der Weg frei zu einem gemeinsamen, vielleicht sogar kreativen Entdecken und Entwickeln von Bedeutung. **Entspannung** ist ein Schlüssel. Um sie zu erreichen, hilft es, sich mehr Zeit lassen und insgesamt weniger zu urteilen, sondern mehr auf den anderen und sich selbst zu achten und auf der Beziehungsebene einzugehen, also das Menschliche zu betonen. Die dominante Person, z. B. ein Lehrer, könnte diesen Wechsel auf der Beziehungsebene dadurch initiieren, dass sie persönliches Interesse zeigt oder zu eigenen Interessen abschweift, um die Beziehungsebene oder das Private zu betonen. Wie weit man dabei gehen möchte, eine eher informelle Atmosphäre zu fördern, muss allerdings schon wieder im Einzelfall entschieden werden, denn nicht immer ist die Vertrauensbasis groß genug und nicht in allen Kulturen wird dies gewürdigt.

Entsprechend der soeben zitierten Hinweise von Fechner, Kiesel und Volz spielt auch das Zeigen des Respekts tatsächlich eine besonders große Rolle. **Politisch korrektes Verhalten** ist deshalb in interkulturellen Situationen niemals übertrieben oder albern, sondern wirklich notwendig. Es ist die Art, handelnd zu berücksichtigen, dass wir von essentialistischen, kulturalisierenden Diskursen geprägt sind, wie Holliday, Hyde und Kullman sagen. Sie führen dies aus, indem sie zwei Dinge nennen, die alle generell tun sollten:

⁴⁷² Ebd., 19

- Take great care of connections they make between people and their behaviour, and generalizations about the categories in which we place people – culture, gender and race being but three examples.

- Be disciplined in considering evidence which is not connected to these categories.⁴⁷³

Dieses Zurückhalten eigener Kategorien nennen sie ‘bracketing’, also ‘vorläufiges Einklammern’ derjenigen einfachen und schnellen Erklärungen, die uns als erste für das Verhalten des anderen in den Sinn kommen. Dies betrifft zwar wieder die kognitive Ebene und deckt sich mit dem oben benutzten Begriff des Dezentrierens, sollte sich aber auch direkt und ausdrücklich im Handeln niederschlagen, umso mehr im Handeln dessen, der die dominante Sprecherposition hat: Urteile zurückstellen, eine unaufgeregte und reflexive Haltung einnehmen und sich ausdrücklich bemühen, im Zweifel die Selbstwahrnehmung des anderen nachzuvollziehen und nicht eigenen oder üblichen Deutungen zu folgen. Dies würde bedeuten, nach außen eine **fragende, offene Haltung** einzunehmen. Damit signalisiert man auch **Respekt** und **Anerkennung**.

Zugleich werden so andere Anlässe zur Verärgerung über das eigene Verhalten vermieden. Häufig werden Angehörige der dominanten Subsysteme nämlich z. B. auch als herablassend oder bevormundend erlebt („na ja, ich verstehe schon, warum Sie so handeln...“, „Wenn Sie möchten, helfe ich Ihnen dabei, sicher sind Sie das nicht gewöhnt...“) oder es fällt Angehörigen von Minderheiten auf, dass im Gespräch mit ihnen in bester Absicht immer wieder ähnliche Themen angesprochen werden, z. B. um auf sie einzugehen („mir fällt auf, Sie tragen gar kein Kopftuch!“). Letzteres bezeichnen Holliday, Hyde und Kullman als ‚false sharing‘, es sind Formen der Kulturalisierung.

Umgekehrt können gerade Angehörige benachteiligter Gruppen eine kompromisslose und verabsolutierende Haltung z. B. hinsichtlich ihrer Werte einnehmen, wenn z. B. ihre Religion als einzig seligmachende betrachtet wird, als letzte Wahrheit, die jeder einsehen sollte. Aber selbst diejenigen, die diese Haltung nicht ablegen können oder wollen, können erfolgreich interkulturell kommunizieren, wenn sie ihre Haltung ruhig, sachlich, reflektiert und bewusst vertreten, so dass der andere eine Möglichkeit bekommt, damit umzugehen und sich dazu zu positionieren.

In Abb. 28 wurden die Handlungsgrundsätze in interkulturellen Situationen bereits zusammengefasst. Sie bestätigen und unterstreichen die Ergebnisse aus Abschnitt 3.2.2. Sie sind

⁴⁷³ Ebd., 37

zwar zwangsläufig sehr allgemein gehalten, können jedoch fach- bzw. themengebunden konkretisiert und ausdifferenziert werden. Um dem Bedürfnis nach Rezepten wenigstens im Ansatz zu entsprechen, könnte man außerdem wenige grobe Faustregeln formulieren:

Faustregeln für interkulturelle Interaktion

1. Auf dem Territorium eines sozialen Systems gilt i.d.R. seine Kultur.
2. Meta-Sensibilität ist besser als Meta-Kommunikation.
3. Entspannung durch Beziehungsorientierung.
4. Politisch korrektes, respektvolles Verhalten.

Abbildung 35 Faustregeln für interkulturelles Handeln

Um die interkulturellen Lern- und Entwicklungsziele auch zielführend umsetzen zu können, muss darüber hinaus die Förderung einer allgemein guten Kommunikationskompetenz und Konfliktfähigkeit früh und beständig betrieben werden, und zwar nicht nur im Deutschunterricht, sondern im gesamten Schulalltag. Sie geht jedoch, wie gesagt, über das Thema des Umgangs mit Interkulturalität hinaus.

3.3 Allgemeine Schlussfolgerungen für schulisches Handeln

Das Ziel dieses Kapitels war es, die in der Wissenschaft vertretenen Darstellungen von Interkulturalität – bezogen hauptsächlich auf Interaktion - mit den Herausforderungen, die sie an die Menschen stellt - so zu einem Gesamtbild zu verknüpfen, dass darauf basierend Lern- und Entwicklungsziele formuliert und systematisiert werden können. Dadurch, dass es grundsätzlich möglich war, anhand des Begriffs einen komplexen abgrenzbaren Erfahrungsbereich darzustellen, hat sich die Benutzung des Wortes ‚Interkulturalität‘ zugleich bewährt. Allerdings wurde auch deutlich, dass dieser Bereich auf allen Ebenen – der des menschlichen Fühlens, Wahrnehmens, Denkens und Handelns – so komplex und vor allem auch so personen- und situationsabhängig ist, dass sich ‚interkulturelles Lernen‘ schwerlich als eigener und klar umrissener Lernbereich in der Schule eignet. Vielmehr scheint Interkulturalität, basierend auf Wissen über Kultur, ein ubiquitäres Thema zu sein, das auf allen Ebenen der Schulentwicklung inklusive der Unterrichtsentwicklung planerisch ebenso wie handelnd durchgängig zu berücksichtigen ist.

Basierend auf den Ergebnissen aus 3.1 und 3.2, die zunächst kurz zusammengefasst werden, sollen an dieser Stelle zunächst nur einige grundlegende und allgemeine Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Gestaltung schulischen Lernens und Lebens festgehalten werden, bevor diese im nächsten Kapitel konkreter bzw. praxisorientiert ausdifferenziert werden.

In Abschnitt 3.1 wurde zunächst definiert, dass Interkulturalität objektiv dann vorliegt, wenn konventionelles Verstehen aufgrund der Anwendung unterschiedlicher kultureller Modelle behindert wird. Interkulturalität ist damit prozesshaft, an Kommunikation gebunden und nicht von der Wahrnehmung der beteiligten Akteure abhängig. Umgang mit Interkulturalität ist also Umgang mit kommunikativen Situationen, wenn auch nicht ausschließlich innerhalb der kommunikativen Situationen. Ihre Bedeutung in einer Interaktion sowie ihre Auswirkungen darüber hinaus können sehr unterschiedlich sein. Intranationale Interkulturalität ist häufig dadurch abgeschwächt, dass die gemeinsame Rahmenkultur regelhafte Formen ihrer Bewältigung bereithält.

Ob in einer bestimmten Situation Interkulturalität vorliegt, so wurde festgestellt, kann nicht eindeutig an einzelnen Faktoren wie z. B. Gruppenzugehörigkeit oder Inhalten festgemacht werden, sondern die Akteure sind darauf angewiesen, auf der Basis einer dichten Situationsbeschreibung, die nur durch besondere Achtsamkeit zu erreichen ist, begründete Annahmen anzustellen. Sofern sie an einer erfolgreichen Verständigung interessiert sind, ist dies

unerlässlich, weil Interkulturalität nämlich eine veränderte Kommunikationsbasis mit sich bringt. Und zwar wurden drei Differenzdimensionen identifiziert, die die (immer zu einem gewissen Grad vorhandene) Unbestimmtheit einer interkulturellen Situation erhöhen. Erstens muss die Differenz beim gerade aktivierten kulturellen Modell erkannt und seine Bedeutung umfassender verhandelt werden, zweitens weist eine solche Differenz aufgrund ihrer Diskursgebundenheit auch über sich hinaus auf weitere unterschiedliche Konventionen. Darüber hinaus stellt der Umgang mit der Interkulturalität als solcher drittens ein wichtiges Mittel bei der ziel- und interessegeleiteten Kommunikation dar und muss bei Verstehensprozessen berücksichtigt werden. Er wurde als sekundäre Interkulturalität bezeichnet.

In Abschnitt 3.2 wurde mithilfe von Fachliteratur untersucht, welche affektiven, kognitiven und konativen Herausforderungen diese besonders umfangreiche Unbestimmtheit mit sich bringt und wie Personen innerhalb und außerhalb von Interaktionssituationen konstruktiv mit ihnen umgehen können. Anhand der Ergebnisse wurden die in Kapitel 1 zu dem jeweiligen Bereich zusammengetragenen Bildungsvorgaben daraufhin überprüft, ob sie für einen konstruktiven Umgang mit Interkulturalität förderlich und hinreichend sind. Tatsächlich wurde die Sinnhaftigkeit der formulierten Lern- und Entwicklungsziele dabei überwiegend bestätigt.

Die affektive Ebene ließ sich über die Unterscheidung zwischen Eigenem und Fremdem gut erfassen. Fremderleben geschieht unmittelbar, es kann nur reflektiert, aber nicht beeinflusst werden. Abhängig von seiner Nähe wird das Fremde als mehr oder minder chaotisierende Kraft erlebt, die auch das Eigene – sowohl das Selbst als auch die vertraute Umwelt – in Frage stellen und somit zutiefst verunsichern kann. Hierzu kann die Person verschiedene Haltungen einnehmen, die zwar ebenfalls situationsabhängig, im Gegensatz zum unmittelbaren Erleben aber unserer kognitiven Beeinflussung zugänglich sind.

Am weiterführendsten ist es, einen Schritt auch von sich selbst zurücktreten und eine reflexiv-beobachtende Haltung gegenüber sich selbst und der differenziert wahrgenommenen Umwelt einnehmen zu können, um Differenzen zunächst auszuhalten sowie ihre Ursache und Tragweite genauer zu erkunden, bevor mit Bewältigungsstrategien oder auch Idealisierung reagiert wird. Diese Haltung entspricht der in den Vorgaben geforderten Ambiguitätstoleranz. Allerdings wurde festgestellt, dass ein generelles Einfordern einer solchen Haltung oder auch von Toleranz, Offenheit und Neugier als konstantes Persönlichkeitsmerkmal eine Ungleichbehandlung und teilweise Überforderung insbesondere für benachteiligte Minderheiten darstellt. Hilfreicher ist,

sie als Entwicklungsziele oder ethische Ideale in der Schule wertzuschätzen und nach Möglichkeit vorzuleben. Es wurde damit bestätigt, was im KC Spanisch bereits aufgenommen wurde, nämlich dass nur für Kenntnisse und Fertigkeiten tatsächlich Standards formuliert und Leistungen überprüft werden können, nicht aber für Haltungen. Zum ‚Einfühlen‘ in den anderen wurde außerdem angemerkt, dass das kognitive Verstehen hier Priorität haben muss, weil ein bloßes ‚Einfühlen‘ sehr schnell ego- oder semiozentrisch wird.

Die komplexe kognitive Ebene wurde als zentral für den Umgang mit Interkulturalität erkannt. Bezüglich des Wahrnehmens, Verstehens, Reflektierens und Bewertens ist allen Lernzielen der Bildungsvorgaben zuzustimmen, jedoch bedürfen sie der Zusammenführung, Ergänzung und Systematisierung. Eine Zusammenführung kann unter dem übergeordneten Ziel bestehen, das im KC Werte und Normen als ‚Prinzip der Nachdenklichkeit‘ oder verschiedentlich auch als reflektive Haltung bezeichnet wurde. In 3.2 wurde dieses Prinzip für alle Schritte der Kognition konkreter ausdifferenziert und dabei seine große Bedeutung festgestellt. Es besteht aus einem Gewährwerden beim Wahrnehmen, aus einem dezentrierten Verstehensprozess und aus einem respektvollen Verhalten. Die affektive Ambiguitätstoleranz lässt sich als wünschenswertes Ergebnis dieser kognitiven Prozesse in diese Aufzählung aufnehmen.

Handelnd sollte das kognitive Bemühen um Verständnis immer deutlich werden, wobei es jedoch keine Anleitungen geben kann. Besondere Schwierigkeiten auf Handlungsebene sind vielfältig. Sie können z. B. im interkulturellen Interaktionsparadox, in lernersprachlicher Kommunikation oder in verschiedenen Interaktionsregeln liegen. Konflikte treten leichter auf und sind schwieriger zu bewältigen. Dem durch solche Faktoren entstehenden größeren Stress kann nur durch bewusste Entspannung und respektvolle, offene Hinwendung zur Person begegnet werden. Darüber hinaus sind im Zweifel eher Sensibilität, Geduld und Flexibilität als Meta-Kommunikation anzuraten.

Die Verständigung als beständiger wichtigster Wert und, um sie zu erreichen, ein Primat des Personenverstehens, durchziehen alle Ebenen. Zu letzterem gehört, die Systemorientierung und damit auch die kulturelle Bedingtheit und die unvermeidliche Perspektivität eigenen und fremden Fühlens, Denkens und Handelns immer zu berücksichtigen. Eine solche generelle, übergeordnete Ausrichtung schulischen Handelns könnte man als **Kulturenorientierung** bezeichnen. In Kapitel 4 wird der Begriff noch einmal ausführlicher und fundierter eingeführt werden.

3.3.1 Gemeinsame Werteorientierung

Wichtig ist, dass trotz Aufgabenteilung das letztendliche Ziel, ein beständiger Verständigungsprozess, immer bewusst angestrebt und nicht aus den Augen verloren wird. Nur mit einem klaren Rahmen kann eine Institution als Ganze sich entwickeln und können sich die Diskurse sowie der Unterricht nach der Zielsetzung ausrichten.

Solange eine Schule sich als Institution nicht an einer solchen gemeinsamen Vision orientiert und auf ihrer Basis aktiv eine Schulkultur gestaltet, wird das Aufgreifen bestimmter Themen im Unterricht bestenfalls wirkungslos, schlechtestenfalls sogar schädlich sein. Es werden weiterhin widersprüchliche Botschaften gesendet, so dass die Schulkultur rudimentär sowie ohne eigene Werteorientierung bleibt: In Kapitel 2 wurde ausgeführt, dass verschiedene soziale Systeme und ihre Gruppen tendenziell verschieden gut auf Heterogenität und auf die Aufnahme neuer Akteure vorbereitet sind. Dies hängt z. B. von der Kommunikationsfrequenz ab, aber auch von der Bedeutung, die diese Gruppe oder die Kultur für die handelnden Subjekte hat. Für Schulen bedeutet dies, dass sie nicht ein bloßer Ort der Koexistenz sein dürfen (wie bspw. eine Nachbarschaft), sondern dass sie ein Ort des Zusammenlebens darstellen müssen, an dem eine Gemeinschaft entsteht.

„Verständigung“ als rahmenkulturell neutraler bzw. universeller Wert eignet sich in besonderer Weise zur Förderung einer Kultur in einer kulturell diversen Gemeinschaft! Werte sind kulturelle Axiome mit hohem Gewicht im Diskurs. Sie haben die Kraft, Diskurse zu schaffen und so zu verknüpfen, dass eine Kohärenz entsteht, die dem einzelnen tatsächlich Orientierung und Sicherheit bieten kann. Da aber unterschiedliche rahmenkulturelle Orientierungen (Religionen, Nationalitäten) zum Teil konkurrierende Werte mit sich bringen, führt eine gemeinsame Werteorientierung leicht zu institutioneller Diskriminierung. Wie schon in Kapitel 1 erwähnt, ist die christlich-abendländische Tradition per Schulgesetz als Wertebasis festgelegt. Dies lässt sich als Dokumentation eines Faktums verstehen: Die Schule als gesellschaftliche Sozialisationsinstanz führt natürlich auch die gesellschaftlichen Diskurse und vermittelt die entsprechenden Werte. Eine Organisationskultur wird die Rahmenkultur nicht ersetzen können und entsprechend ihrer Aufgaben sollte eine Schule dies auch nicht anstreben. Unabhängig von der Existenz eines Migrationshintergrunds besteht der schulische Bildungsauftrag auch darin, das Hineinwachsen des Einzelnen in die jeweils dominante Kultur der Gesellschaft zu fördern und somit die Loyalität der kommenden Generation zum wirtschaftspolitischen System und

seinen Werten zu sichern. Sie bereitet auf spätere berufliche Anforderungen vor und weist (leider) nicht zuletzt durch Selektion auch einen vorläufigen Sozialstatus zu. Insofern ist sie darauf angelegt, den identifizierten Zielen des Staates zu dienen – das mag man beurteilen wie man will, es wird nicht zu ändern sein.

Ein klares Bekenntnis zu einer bestimmten Rahmenkultur aber ist keineswegs zu verurteilen, denn Ziel kann nicht sein, jemanden zu entwurzeln oder Orientierungshilfe zu verweigern. Für diejenigen mit christlich-abendländischer kultureller Orientierung lässt sich sagen, erst eine gute Kenntnis des Eigenen ermöglicht eine produktive Auseinandersetzung mit dem Fremden. Für diejenigen, die sich mit dieser Rahmenkultur als dem Fremden auseinandersetzen, ist es hilfreich, ein differenziertes Bild von Geschichte, Hochkultur, Werten und gesellschaftlichen sowie politischen Verhältnissen der Gesellschaft zu gewinnen, zu der sie sich verhalten müssen. Denn Schule wird ihnen diese Konfrontation nicht ersparen können und nur mit guter Kenntnis dieser Gesellschaft können sie sie differenziert und kritisch verstehen und beurteilen. Die Gesellschaft hat somit in der Schule die Chance, „die Zustimmung der Neuankömmlinge zu erwerben“. Das Zitat stammt von Scheffer, der ausführt:

Eine Gesellschaft muss die Zustimmung der Neuankömmlinge erwerben, indem sie deren Ankunft zum Anlass nimmt, sich selbst kritisch an den eigenen Idealen zu messen⁴⁷⁴

Für die Schule heißt das, dass sie die rahmenkulturelle Tradition nicht nur ‚nicht verleugnet‘, sondern insbesondere die erwachsenen Mitglieder der Schulgemeinschaft (Lehrkräfte), die sie vertreten, ihre als eigenen empfundenen Normen und Werte tatsächlich auch zu leben bemüht sein sollten und zugleich ständig zu hinterfragen bereit sein müssen. Denn es kann nicht mit zweierlei Maß gemessen werden: Die Normen, denen sich Einwanderer anpassen sollen und an denen sie gemessen werden, sollten sie auch tatsächlich von anderen vorgelebt bekommen. Die Erwartungen an die persönliche Entwicklung, die an sie gestellt werden, müssen an alle gestellt werden. Der Begriff der Kulturorientierung berücksichtigt auch diesen Aspekt: Bewusstes kulturelles Lernen in Bezug auf die gegebene Rahmen- und deren Hochkultur, um eine Basis für erfolgreiches Handeln in ihr und Auseinandersetzung mit ihr zu haben.

Dass die eigenen Werte und Normen auch gelebt werden sollten, gilt aber ebenso für diejenigen, deren rahmenkulturelle Orientierung von der in der Schule dominanten abweicht, solange sie im freiheitlich-demokratischen Rahmen bleiben. Scheffer:

⁴⁷⁴Scheffer, Paul. *Die Eingewanderten – Toleranz in einer grenzenlosen Welt*. München, 2008. S. 482

In einer Demokratie ist ein „Wir“ unabdingbar [...] Aber dieses „Wir“ muss weiträumiger werden.⁴⁷⁵

Genau an dieser Stelle kann die Organisationskultur der Schule einen wichtigen Beitrag leisten: Wurzeln zu ‚verfeinern‘ und *bestehende* Zusammengehörigkeiten nachzuvollziehen sind nur die eine Seite. Die andere ist es, auch *mögliche* als wichtig und identitätsstiftend zu begreifen. Der kreative Aspekt der Kommunikation und die wichtige, bereichernde Bedeutung von Austausch und Anregungen mit der Umwelt für Systeme, die sich in ihrer Umwelt optimal entwickeln wollen, müssen viel größeres Gewicht bekommen. Durch ihr Verhalten *schafft* sich eine Person neue Verbindungen. Auch Bestehendes ist in ständigem Wandel, da es immer neu kommunikativ aktiviert und damit *aktualisiert* werden muss. Bleibt es stehen, so wird es überholt und immer schwerer als Eigenes nachzuvollziehen. (Die Gefahr ist z. B. Lehrkräften der Altsprachen ständig vor Augen.) Insofern ist Verständigung auch gesellschaftlich betrachtet tatsächlich ein Wert an sich. Nur durch lebendigen Austausch kann eine Gesellschaft oder eine Schulgemeinschaft sich positiv entfalten, gleichsam neben ihren Wurzeln auch blühen und Früchte tragen. Andernfalls zerfällt sie. Ein System also, das kontinuierlich alternativen kulturellen Axiomen und Orientierungen ausgesetzt ist, ist regelrecht gezwungen, Verständigung zu einem zentralen Wert erheben. Auch dies kann ‚Kulturenorientierung‘ bedeuten: Aktives und bewusstes Bemühen um die gemeinsame Gestaltung der eigenen Schulkultur unter Berücksichtigung bestehender Bezugskulturen.

Zwei positive Auswirkungen einer lebendigen Wertediskussion und einer echten Konfliktkultur wären erstens, dass ein solches System aufnahmefähiger und flexibler, damit auch nach außen attraktiver wirkt. Eine solche Schule könnte echtes Interesse an Teilhabe wecken. Für bereits teilhabende Mitglieder nämlich würde eine Brücke nicht nur in die Gesellschaft, sondern auch ganz konkret in die schulische Kultur und Gemeinschaft gebaut. Es entstünden echte Zugehörigkeit und hoffentlich positive Beziehungen. Der kulturellen Abgrenzung durch Familien, die sich nicht repräsentiert fühlen, würde mittelfristig entgegengewirkt. Umgekehrt wäre auch eine Verleugnung kultureller Orientierungen unnötig, denn es bleibt den Akteuren überlassen, wie weit sie ihre Bedürfnisse und Vorstellungen einbringen. Druck in jegliche Richtung würde bei gleichzeitiger Förderung der Partizipation abgebaut. Das Anliegen

⁴⁷⁵Scheffer 2008, 450

interkultureller Bildung diene somit als Eingangstor zu einem umfassenderen, differenzierteren und anspruchsvolleren Verständnis von Miteinander ganz allgemein.

Schon im Jahre 1960 betonte der US-amerikanische Soziologe und Politikwissenschaftler Robert Putnam, dass es nicht darum gehe, Fragmentierung zuzulassen, sondern Erfolge stellten sich in Einwanderungsgesellschaften erst ein, wenn die Fragmentierung durch neue Querschnittsformen von Solidarität und durch erweiterte, umfassende Angebote zur Identifikation gemildert werde, wie Terkessidis berichtet. (Es sei natürlich, dass vorher das Vertrauen nachlasse und Kooperation abnehme.)⁴⁷⁶

Die Schule könnte bzw. sollte nicht nur umfassende kulturelle Identifikationsangebote machen, sondern auch Keim solcher immer neuen Querschnittsformen von Zusammengehörigkeit sein. Sie scheint dafür prädestiniert: In der Schule kommen junge Menschen aus allen gesellschaftlichen Bereichen zusammen, deren eigener Weg in dieser Gesellschaft jedoch noch nicht feststeht. Sie alle bilden nur für einige wenige Jahre eine ‚Gesellschaft in nuce‘, sie sind zu gemeinsamem Arbeiten und Leben regelrecht gezwungen. Das schulische Handlungsfeld ist dabei inhaltlich das vielseitigste, das sie je erleben werden, indem es Anforderungen verschiedener gesellschaftlicher und privater Bereiche (Wirtschaftsbeziehungen, Auslandsaufenthalte, Gesellschaftspolitik, Selbstreflexion) zusammenführt. Zugleich wird sowohl im Unterricht als auch außerhalb des Unterrichts ununterbrochen über Zusammenleben, Gerechtigkeit und Toleranz verhandelt. Es steht mehr Zeit für Dialog über im Alltag scheinbar Selbstverständliches zur Verfügung als dies in Privatleben oder Berufswelt gemeinhin der Fall ist, wo andere Sachverhalte und Ziele in den Vordergrund drängen. Neben der Sozialisierung ist die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit zum mündigen und verantwortungsvollen Bürger innerhalb der eigenen Gesellschaft sogar vornehmliche Aufgabe schulischer Bildung.

Im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Kontexten bestehen hier also günstige Voraussetzungen, eine konstruktive Konfliktkultur und individuelle Entfaltung der Persönlichkeit zumindest bewusst anzustreben. Hier können in einem gemeinsamen Kontext außerhalb gewohnter kultureller Lebenswelten Werte vermittelt und erprobt werden, die denen der verschiedenen Kulturen nicht widersprechen, die aber Verbindlichkeiten schaffen, und es kann eine eigene Kultur geschaffen werden, die über alle Heterogenität hinweg eine gemeinsame Kommunikationsbasis bietet.

⁴⁷⁶ Vgl. Terkessidis 2010, 15

Auch der britische Sprachwissenschaftler Mike Byram plädiert für Schule als eine „Community of action and of communication without expecting conformity and easy, harmonious solutions“.⁴⁷⁷ Und der Psychotherapeut Lanfranchi schreibt in ganz ähnlicher Weise⁴⁷⁸:

Schließlich geht es in der Schule um den Aufbau einer sozialen und verantwortlichen Lerngemeinschaft, also um die Konstruktion eines gemeinsamen sozialen Raums. Neben der Anerkennung der Eigenheiten jedes einzelnen Kindes erfordert dies einen dialogischen Prozess und damit eine Argumentationskultur, in der sowohl Begegnung als auch Auseinandersetzung in der Erarbeitung gemeinsamer Regeln und Umgangsformen stattfindet, die für alle nachvollziehbar und verbindlich sind.

Für Scheffer ist dabei ein Gefühl des Verantwortlichseins besonders wichtig, das

[...] etwas anderes als die kritiklose Akzeptanz des Bestehenden [ist]. Mehr noch, eine offene Gesellschaft lebt von der Fähigkeit ihrer Bürger, selbstständig zu denken und zu urteilen. Doch um auf produktive Weise unterschiedlicher Meinung zu sein, bedarf es der Zusammengehörigkeit [...]⁴⁷⁹

Echtes Lernen ist nur in Verbindung mit der in diesem Kapitel als ebenfalls zentrales Ziel der Schulentwicklung identifizierten reflexiven Kultur der Verständigung möglich, die die Schüler dazu anhält, sich ihre Identität bewusst zu erarbeiten statt sie unreflektiert zu übernehmen.

Die Verknüpfung zwischen Anerkennung der Autonomie des Subjekts einerseits und der Berücksichtigung seiner sozialen und kulturellen Orientierung andererseits, die für eine Umsetzung der Ziele einer solchen Schule geleistet werden muss, ist nur über eine konsequente Betonung des Subjekts und dem oben sogenannten ‚Primat des Personenverstehens‘ möglich.

Das Selbst und seine Entwicklung durch Interaktion mit seiner Umwelt – die urpädagogischen Themen – müssen auf allen Handlungsebenen im Mittelpunkt stehen und zwar mit dem Ziel der Förderung einer autonomen, erarbeiteten Identität. Diese wird nicht innerhalb der Schulzeit und hoffentlich auch danach niemals vollendet werden - das sollte gar nicht das Ziel sein, vielmehr

⁴⁷⁷ Byram, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, 1997. S.234

⁴⁷⁸ Lanfranchi, Andrea. „Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung“ in: Auernheimer, Georg (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 2008. S. 234

⁴⁷⁹ Scheffer 2008, 443

sollte man ständige Entwicklung anstreben - aber der Prozess wird durch Vermittlung und besondere Wertschätzung von Selbst- und Kommunikationskompetenz bei einer grundsätzlich hohen Reflexivität ermöglicht und gefördert.

Jugendliche sollten darin bestärkt werden, sich niemals unhinterfragt an ein bestimmtes soziales System und seine Axiome zu binden – nicht einmal an den demokratischen Rechtsstaat. Das Finden des eigenen Weges eines Jugendlichen (und das Bereitstellen möglichst vieler Alternativen) müsste als selbstverständliche Lebensphase wirklich umfassend angenommen und in der Gestaltung unterstützt werden. In der Schule können zwecks Meinungsbildung verschiedene Positionen optimal betrachtet und argumentativ verglichen werden. Der demokratische Rechtsstaat muss überzeugen und für Verbesserungsprozesse offen sein – seine Infragestellung zu verteufeln, unterläuft ihn, sofern Demokratie denn ernst gemeint ist.

Eine solche Werteorientierung – Verständigung, reflexiv-kritisches Bemühen, Subjektorientierung – ist jedoch nicht nur wichtige Chance, sondern auch eine Zumutung an Lernende und Lehrende, die nicht unbedingt um eine so umfassende und mühevoll Verantwortung für sich und ihr Handeln bitten. Kiesel und Volz dazu⁴⁸⁰:

Solch eine Selbstreflexion hat freilich auch den Charakter von Anstrengung und Zumutung, denn kaum eine Person und kaum eine Institution legt es darauf an, ständig Revisionen in Selbstbildern, Lebensentwürfen und anderen ‚Selbstverständlichkeiten‘ vorzunehmen. Dennoch geht es genau darum. Es gehört wohl zur ‚Conditio Humana‘, dass alle Handlungsorientierungen, Bilder, Regeln und Normen umso besser ‚funktionieren‘, je weniger dies den Akteuren bewusst ist und je ‚selbstverständlicher‘ sie ihnen erscheinen. Daraus gewinnt das Alltagsleben, daraus gewinnen auch die Handlungsvollzüge im Alltag der pädagogischen Professionen Sicherheit. Während des Handelns können die Akteure nicht gleichzeitig dessen Voraussetzungen tiefgreifend problematisieren. Insofern aber gerade diese Bilder, Entwürfe und Regeln menschliche Handlungen entscheidend bestimmen, ist dann, wenn im Handeln Probleme und Verunsicherungen, chronisch oder strukturell, auftauchen, nach diesen zugrundeliegenden Bildern kritisch zu fragen. Im Interesse einer aufgeklärten und rechenschaftsfähigen Praxis sind gegebenenfalls Revisionen und Umbauten im Vorrat der – gerade auch besonders lieb gewordenen – Deutungsmuster vorzunehmen.

⁴⁸⁰ Kiesel/ Volz 2008,75

Es ist mühevoll, zugunsten erfolgreicher Verständigung (und dadurch Stärkung anderer, Stärkung von Beziehungen oder einer Gemeinschaft, Weiterführung eines Sachverhaltes oder einer Aufgabe) von eigenen Interessen (Vorteilswahrung, Bedürfnisbefriedigung etc.) gegebenenfalls abzusehen und auch in bestimmten Situationen wie interkultureller Kommunikation Mühe und Selbstdisziplin für eine Verständigung in Kauf zu nehmen. Dies würde konkret auch z. B. bedeuten, andere nicht auszuschließen oder ihnen für sie wichtige Informationen zu verschweigen, Missverständnisse nicht vorzutäuschen und anderen nicht absichtlich sozial geächtete Identitäten zuzuschreiben, ihre Perspektive, Identität und ihre affektiven Reaktionen als überlegene Partei nicht zu ignorieren und nicht absichtlich zu kulturalisieren. Mühevoll ist auch, Erleben bei sich zu belassen, die eigenen Reaktionen darauf zu beobachten und mit ihnen umzugehen statt verkürzende psychische Strategien anzuwenden, die eventuell durch die eigene Gruppe sogar propagiert werden.

Größte Selbstdisziplin erfordert ein situationsgerechtes Handeln bei starken affektiven Reaktionen, insbesondere in Situationen persönlicher Diskriminierung oder Bedrohung.

Der Anspruch an den Einzelnen für eine Umsetzung einer solchen, auf den sensiblen Bereich kultureller Identitäten und Unterschiede sowie ihrer Nutzung als Ressourcen bezogenen reflexiven Kultur ist insgesamt extrem hoch. Aber genau den darf und sollte Schule ihren Mitglieder zumuten (und dabei den Anforderungen entsprechendes Verhalten explizit wertschätzen), und auch diese hohe Erwartung ist Teil einer Kulturenorientierung.

Natürlich dürfen und werden daher auch diese Gebote hinterfragt werden und es ist die Verantwortung der Lehrer und anderer Pädagogen, sowohl durch Inhalte als auch durch Vorleben und durch aktive Unterstützung davon zu überzeugen, dass man letztlich vor allem selbst von der Mühe profitiert und Ängste unbegründet sind. Es nützt wenig, nur ethische Imperative zu vertreten, sondern es müssen vielmehr die Schwierigkeiten, die sich ergeben, gesehen, benannt und mögliche Verhaltensstrategien aufgezeigt werden.

Ohne Stärkung und Unterstützung der Schüler kann von ihnen nicht Reflexivität statt Routine, Aufmerksamkeit und Anerkennung statt Abwehr oder auch Komplexität und Autonomie statt Einfachheit und Abhängigkeit verlangt werden. Sie müssen ermutigt und motiviert werden, sich aus psychischen Routinen und Abkürzungen herauszubehalten, die zum Glück in diesem Alter in der Regel noch keine große Gewohnheitsmacht besitzen.

Dabei kann wiederum genau der Aspekt helfen, der auch Mühe bereitet, nämlich die größere Beziehungsorientierung und größere Achtsamkeit für den Menschen und seine Selbstwahrnehmung. Leider ist dies etwas, das laut Hofstede nicht unbedingt eine Stärke der deutschen Kultur ist, sondern in unserer gewohnt direkten Kommunikation sind wir tendenziell eher sachorientiert. Hier wäre also ein Aspekt, bei dem uns Einflüsse anderer Kulturen hilfreiche Anregung sein könnten. Darüber hinaus muss wohl Zeit gegeben und müssen Konkurrenzsituationen zugunsten von Möglichkeiten solidarischen Verhaltens reduziert werden. Ziel ist, an der Schule die Erfahrung zu ermöglichen, dass die beschriebene Haltung vielleicht mühsam, aber möglich, lohnend und vor allem nötig und selbstverständlich ist in einer modernen Demokratie.

Aufgrund des hohen und komplexen Anspruchs, den eine allgemeine ‚**reflexive Kultur der Verständigung**‘ (die über kulturenbezogene Herausforderungen hinausgeht) an alle Beteiligten stellt, wird ihre vollständige Verwirklichung wohl auch an bemühten Schulen weitgehend ein Ideal bleiben. Im pädagogischen Alltag aber ist dies kein großes Hindernis. Es kommt dort nicht maßgeblich darauf an, eine Utopie tatsächlich umzusetzen. Sondern Werte helfen dabei, auf dem richtigen und vor allem auf einem gemeinsamen Weg zu bleiben: im *Verständigungsprozess*. Für kompetentes institutionelles Handeln ist neben einer fundierten theoretischen Basis auch eine Vorstellung von dem Handlungs- bzw. Bildungsziel unerlässlich.

3.3.2 Welt- und Menschenbild

Das Ziel der gemeinsamen Gestaltung einer lebendigen, Werte diskutierenden Schulkultur, für dessen Erreichung Reflexivität und Personenorientierung gefördert werden, muss offen sein für verschiedene Welt- und Menschenbilder. Doch zugleich muss das pädagogische Handeln der Lehrkräfte (inklusive der Unterrichtsmaterialien) auf einigen weltanschaulichen Grundpfeilern ruhen, um nicht widersprüchlich zu sein, sondern im Einklang miteinander und in Ergänzung zueinander zu geschehen. Indem wir pädagogische Konzepte auf ein tragfähiges allgemeines Menschenbild beziehen, entlasten wir überdies einzelne Lernziele und erleichtern das Handeln im Sinne gemeinsamer, übergreifender Ziele.

Obwohl aber alle in dieser Arbeit erarbeiteten hierfür unverzichtbaren Aspekte durchaus in den Diskursen unserer Gesellschaft prominent und damit Teil unserer Kultur sind und obwohl sie mit den untersuchten Bildungsvorgaben konform gehen, sind sie keineswegs allgemeiner Konsens.

So soll an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich auf einige Aspekte mit besonderer Bedeutung hingewiesen werden, um schulinterne Auseinandersetzung der Pädagogen mit ihnen anzuregen.

Dazu gehört zunächst die grundlegende Auffassung, dass Kultur bzw. Konventionen nur im kommunikativen Gebrauch existieren und daher zwar das soziale System stabilisieren, jedoch zugleich immer im Wandel sind. Da Bedeutungen durch Selektion entstehen, sind vielfältige Differenzen wichtig für möglichst effektive Diskurse. Funktionierende und stabile Systeme enthalten also immer Heterogenität und sogar Fremdes. Ihr stetiger Wandel ist natürlich und notwendig, weil nur durch Entwicklung und Austausch - nicht aber durch Stillstand - Stabilität und Kohärenz hergestellt werden. Die ebenfalls kommunikativ hergestellte Wirklichkeit ist entsprechend immer perspektivisch gebunden sowie relativ und ebenfalls im Wandel begriffen.

Auch Menschen werden hier nicht als statische oder homogene und insbesondere nicht als isolierte Entitäten aufgefasst. Der Mensch erfährt seine Wirklichkeit über seine Interaktion mit der Umwelt – und dazu gehört auch sein Bild von sich selbst. Er wird gesehen als „deutendes und Bedeutung gebendes Wesen, das über seine gesamte Lebensspanne hinweg versucht, sich die Welt als Ganze und seine Erfahrungen in ihr plausibel zu machen“⁴⁸¹, um dann möglichst große Isomorphie zu erreichen und sich in der Umwelt zu entfalten. Dies bedeutet auch, dass eine Suche nach einem ‚wahren Ich‘ eines Menschen ebenso in die Irre führt wie die nach einer universellen Wahrheit oder auch die nach der einen, festen Kultur einer Gruppe. Sinn und Wahrheit liegen immer in der Anschlussfähigkeit eigenen Denkens und Handelns, sie werden von uns fortwährend in Abstimmung mit bestehenden Konventionen erschaffen und nicht gefunden.

Bei der Herstellung von Anschlussfähigkeit helfen dem Menschen also seine Vorstellungen von den in für ihn wichtigen Gruppen herrschenden kulturellen Axiomen. Das Ziel des Bewusstseins ist Herstellung von Kohärenz und Sinn, so dass auch Strategien der Kategorisierung als normales und effizientes Mittel des Menschen, Komplexität zu reduzieren, Handeln zu ermöglichen und eine tragende Identität aufzubauen, nicht verleugnet oder verteufelt werden dürfen. Auch die Abgrenzung gegenüber Fremdem ist zunächst einmal als fundamentale system- und identitätsstrukturierende Universalie des Menschen zu betrachten! Nur durch Bewusstmachung

⁴⁸¹ Bender-Szymanski 2008, 202

– nicht durch Verleugnung oder moralische Zwänge - kann das Subjekt diese Strategien selbst erkennen und ihnen entgegentreten, damit sie erfolgreiche Kommunikation nicht gefährden.

Seine Kulturfähigkeit befähigt den Menschen jedoch auch, „neue Erfahrungen auch über ethno-nationale Grenzen hinweg kreativ und produktiv zu verarbeiten“⁴⁸², denn sie ermöglicht es, angemessene Erwartungen aufzubauen, zielführende Handlungsentscheidungen zu treffen und begründete Deutungshypothesen aufzustellen bzw. diese anzupassen. In anderen Worten: Grundsätzlich hindert kulturelle Orientierung nicht an Verständigung, sondern ermöglicht sie. Dabei finden immer, und nicht nur in interkulturellen Situationen, Lern- und Veränderungsprozesse in Abstimmung mit der Umwelt statt.

Zugleich aber entwickelt das einzelne Subjekt seine Orientierung und sein Selbstbild ausschließlich aus seinem eigenen Lebensprozess, bestehend aus dem Umgang mit verschiedenen Diskursformationen (verschiedenen Gruppen und Kulturen) und anderen Umwelterfahrungen, so dass Orientierungen in der Regel nicht von einer Gruppe her zu bestimmen sind. Auch sind gesunde Menschen selbst in komplexen Rahmenkulturen mit großer kultureller Diversität niemals gespalten, haben nicht (bzw. höchstens auf einer oberflächlichen Betrachtungsebene der Gruppenzugehörigkeit) ‚mehrere Identitäten‘ geschweige denn gar keine mehr. Sicher ist ein Mensch, der sich Gruppen mit widersprüchlichen kulturellen Axiomen zugehörig fühlt, herausfordernden Entwicklungsaufgaben ausgesetzt. Mit der Systemtheorie könnte man jedoch formulieren, dass die Psyche dennoch immer ein geschlossenes und als Einheit operierendes System bleibt.

Insgesamt berühren die hier noch einmal hervorgehobenen Aspekte vor allem das in unserem Kulturkreis schwierige Verhältnis des Individuums zur Gruppe. Spätestens seit dem Sturm und Drang sehen wir in Deutschland einen nach größtmöglicher Selbsterkenntnis und -verwirklichung strebenden Einzelnen „isoliert“ auf der einen Seite und die Gruppe gleichsam ihm gegenüber stehend. Unserem individualistischen Menschenbild entspricht eine besondere Betonung des autonomen Individuums und seiner Selbstverantwortung. Die andererseits immer wieder wahrgenommene Beeinflussung des Menschen durch seine Umwelt und die Notwendigkeit, dass er sich ihr anpasse, bilden einen unlösbaren Konflikt, mit dem wir keinen

⁴⁸² Ebd., 202

Frieden machen können. Die Autonomie des (guten, legitimen) Subjekts steht starr gegen die Prägung durch die (oft als einschränkend dargestellte) Umwelt bzw. eine Dominanz der Umwelt als wesentlicher Teil unserer Welt- und Wirklichkeitsauffassung.

Ebenso aber wie wir ein Bild von uns als Einheit anstreben, streben wir auch nach einer Vorstellung von uns als Teil einer größeren Einheit, in die wir eingebettet sind. Da wir kulturell ganz zentrale Dichotomien wie Subjekt-Objekt, Innenwelt-Außenwelt, Ich-die Anderen oder Wünsche-Pflichten nicht einfach ablegen können, greifen viele gern auf eine europäisierte Version umfassenderer Menschenbilder nicht-westlicher und eher kollektivistischer Kulturen zurück, die den Menschen nach außen ebenso verbunden sehen wie innen. Andere behelfen sich mit den Wissenschaften, die uns ermöglichen, die Existenz von bewusstseinsunabhängigen sozialen Prozessen zu erfassen und in ihrer Bedeutung anzuerkennen. Neben der Soziologie ist dies z. B. auch die Psychologie. Hier spricht man laut Oerter neben der sozialen Identität heute von dem bezogenen Selbst (im Gegensatz zu der Vorstellung vom unabhängigen Selbst), das die Person nicht als getrennt vom sozialen Kontext, sondern als verknüpft mit anderen Personen konzipiere.⁴⁸³ Demzufolge nehmen wir die Kultur auf, weil wir nicht nur uns als Teil von Gruppen sehen, sondern Gruppen auch ein Teil von uns sind. Schließlich ist zu bedenken: Nur Menschen können handeln. Gruppen existieren im Grunde lediglich durch die Vorstellung der Menschen von ihnen und ihr darauf basierendes Tun.

Andererseits bleibt zu bedenken, dass die Vorstellung eines Einzelnen von der Gruppe noch nicht die Gruppe selbst darstellt. Soziale Prozesse unterliegen anderen Regeln, die unabhängig vom subjektiven Bewusstsein operieren, denen dieses sogar zum Teil unterworfen ist. Sie sind nur eingeschränkt durch die Person zu beeinflussen. Daher erscheint auch unsere Tendenz, eher das psychische als das soziale System als Selbst zu verstehen, naheliegend, zumal es ja auch die Psyche ist, die diese Unterscheidung vornimmt und die wir vermeintlich unter unmittelbarer Kontrolle haben, während die Operationen des sozialen Systems außerhalb der Grenzen und der Kontrolle des eigenen Körpers stattfinden und von ihnen nur ein Abbild im Bewusstsein existiert.

Über das Zugeständnis einer Autonomie sozialer Prozesse und der Teilhabe des Menschen an ihnen hinaus sollte aber auch nicht der gegenteilige Fehler gemacht werden, die Autonomie des Subjekts zu verkennen und es dem sozialen System unterzuordnen, wie es z. B. in der Soziologie oder Ethnologie häufig geschah. Stattdessen **sollte die Verknüpfung zwischen Psyche und**

⁴⁸³ ebd, 108.

sozialen Systemen in der Person des Menschen mehr in den Mittelpunkt rücken, denn letztlich sind es Menschen – sei es als Kollektiv oder als Einzelne – denen unser Interesse gilt und auf deren Verhalten die gewonnenen Erkenntnisse zurückwirken sollen! Und bei dieser Verknüpfung wiederum sollte die Bedeutung der Emotionen nicht vergessen werden – neben dem einseitigen Blick der Wissenschaften ist es ein weiterer oft beklagter Missstand, dass Emotionen (auch aufgrund kultureller Konzepte) zu wenig Eingang in die Wissenschaft finden.

Allem Anschein nach eignet sich der hier dargelegte Begriff von Kultur und vom Umgang des Einzelnen mit ihr in besonderer Weise, um die Beziehung zwischen Mensch und Gruppe zu erschließen. Mit ihm kann ein umfassenderes und angemesseneres Bild vom Menschen als autonomes und zugleich soziales Wesen vermittelt werden, auf dessen Basis auch Orientierung am Gemeinwohl (Sozialverhalten, Gewaltprävention, Demokratieerziehung...) subjektiv einen größeren Stellenwert bekommt. Insbesondere das Hervorheben der Bedeutung interkultureller Verstehens- und Kommunikationsprozesse kann eine konstruktive Persönlichkeitsentwicklung und Erarbeitung einer Identität innerhalb der Gesellschaft entscheidend voranbringen, da eine die Diskurse verschiedenster Gruppen einbeziehende Perspektive vieles umfasst und zueinander in eine klare Beziehung setzt, was seit längerem gesellschaftlich punktuell thematisiert und problematisiert wird.

4 Kulturenorientierung schulischer Bildung und Erziehung

Die inhaltliche Erschließung der Begriffe Kultur und Interkulturalität sowie ihrer Bedeutung und ihrer Herausforderungen für den Menschen ist an dieser Stelle abgeschlossen. Anhand der Begriffe ließ sich eine schlüssige Vorstellung eines spezifischen Herausforderungsbereichs identifizieren, entfalten und gegen andere Bereiche abgrenzen, so dass sich ihre Verwendung als weiterführend erwiesen hat.

Es bleibt nun, den Begriff der interkulturellen Kompetenz zu erschließen und die Ergebnisse aus den Kapiteln zwei und drei so zusammenzuführen, dass sie in schulische Curricula und Schulentwicklungsplanung Eingang finden können.

In Kapitel 1 wurde dargelegt, dass interkulturelles Lernen in der Schule weitgehend mit dem Ziel der Förderung oder Vermittlung ‚interkultureller Kompetenz‘ geschieht. Diesbezüglich wurden in Abschnitt 1.3 Fragen nach der Abgrenzung des Kompetenzbegriffs allgemein und speziell nach der von interkultureller Kompetenz aufgeworfen. Letztere war z. B. von anderen Kompetenzen und von solchen Begriffen wie ‚kulturelle Bildung‘, ‚Prinzip der Nachdenklichkeit‘ bzw. ‚Interkulturelle Handlungsfähigkeit‘ nicht deutlich unterschieden. Außerdem war unklar, ob interkulturelle Kompetenz Teilkompetenzen enthält oder im Gegenteil selbst eine Teilkompetenz darstellt sowie welche Rolle Haltungen bei Kompetenzen spielen können.

Weiterhin wurde eingangs festgestellt, dass pädagogisches Handeln einheitliche, werteorientierte Entwicklungsziele braucht, um den Schülern transparente, fundierte und schlüssige Orientierung zu bieten, und dass eben dies nicht hinreichend gegeben sei. Es wurde dazu gefragt, wie geplantes interkulturelles Lernen didaktisch und methodisch gestaltet werden kann, wie sein Bezug zum Umgang mit Diversität ist und wie die Gestaltung des Schullebens positiven interkulturellen Austausch befördern sowie Vielfalt als Bereicherung erfahrbar machen kann.

Es wird in diesem Kapitel also zunächst geklärt, wie interkulturelle Kompetenz und verwandte Begriffe definiert werden können (4.1, 4.2.1). Dabei wird auch überprüft, ob alle zum Umgang mit Interkulturalität hilfreichen Wissensbestände mit dem Begriff der Kompetenzförderung abzudecken sind bzw. welche Rolle die Begriffe ‚(inter-)kulturelle Bildung‘ und ‚(inter-)kulturelle Erziehung‘ in diesem Kontext spielen sollten. Darauf aufbauend und auf der Basis der Kapitel 2 und 3 können dann die Lern- und Entwicklungsziele entsprechend strukturiert dargestellt werden (4.2.1). Curriculare Überlegungen zu einer durchgängigen Förderung dieser Ziele in allen Unterrichtsfächern und über alle Jahrgänge folgen (4.2.2).

Anschließend werden die erarbeiteten Inhalte auf die Organisationsentwicklung übertragen (4.3). Allerdings kann nicht Ziel dieser theoretischen Arbeit sein, eine vollständige Anleitung zur Schulentwicklung zu bieten, was eine sehr viel differenziertere Beschäftigung mit der Personal- und Organisationsentwicklung erfordern würde, welche im Übrigen schon vielfach geleistet wurde. Stattdessen wird in Orientierung an den in Kapitel 1 aufgezeigten Problemen gezeigt, wie die Schulkultur insgesamt grundsätzlich gestaltet und gestützt werden kann, um den Prozess der Kulturenorientierung zu unterstützen. Dabei wird auch reflektiert, wie der spezifische Blickwinkel dieser Arbeit mit anderen pädagogischen Ansätzen zu vereinbaren ist bzw. ob er etwas zu ihnen beizutragen hat. Im Ausblick wird die Betrachtung durch eine Rückkehr zur gesamtgesellschaftlichen Perspektive abgerundet. Dieses Kapitel (insbesondere 4.2. und 4.3.) dient somit auch bereits der Zusammenfassung bzw. dem Ziehen von Schlussfolgerungen aus vorangegangenen Ergebnissen.

4.1 Begriffliche Erfassung schulischen Lernens

Im Kontext interkulturellen Lernens wird von interkultureller bzw. kultureller Bildung, interkultureller Erziehung und der Vermittlung oder Förderung (inter-)kultureller Kompetenz(en) gesprochen. Welcher Begriff sollte für welche Lernziele verwendet werden und wie verhalten sich in der Schule vermittelte Fähigkeiten und Kenntnisse zu diesen drei Begriffen bzw. Zielsetzungen? Diese Fragen sind nicht nur von theoretischem Interesse, denn nach den jeweiligen Lernzielen richten sich didaktische, methodische und auch unterrichts- bzw. schulorganisatorische Entscheidungen. Um sie zu beantworten, müssen auch hier zunächst die allgemeinen Begriffe diskutiert werden.

Alle drei Begriffe - Bildung, Erziehung und Kompetenz - sind für schulisches Handeln grundlegend. Hierzu sei noch einmal §2 des Niedersächsischen Schulgesetzes zitiert, welcher überschrieben ist mit „**Bildungsauftrag der Schule**“ (Hervorhebungen auch im folgenden Zitat durch die Verfasserin):

- (1) Die Schule soll [...] die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler [...] weiterentwickeln. **Erziehung und Unterricht** müssen dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und der Niedersächsischen Verfassung entsprechen; [...] Die Schule hat den Schülerinnen und Schülern die dafür erforderlichen **Kenntnisse**

und Fertigkeiten zu vermitteln. [...] Die Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend selbständiger werden und lernen, ihre **Fähigkeiten** auch nach Beendigung der Schulzeit weiterzuentwickeln.⁴⁸⁴

Der Kompetenzbegriff kommt zwar nicht an dieser Stelle vor, dafür jedoch in zahlreichen aktuelleren Bildungsvorgaben, welche in Kapitel 1 bereits zitiert wurden (z. B. in der Klieme-Expertise zu den Bildungsstandards.)

Die genauen Bedeutungen der in Frage stehenden Begriffe werden im Schulgesetz jedoch nicht deutlich. Es scheint, dass Bildung gegenüber Kenntnissen und Fertigkeiten eine übergeordnete Stellung einnimmt und dass Erziehung neben dem, aber nicht in dem Unterricht stattfindet. Dies wird im Folgenden durch die Definition dieser und anderer zentraler Begriffe geklärt.

Um neben einer genaueren Vorstellung von Formen bzw. Zielen interkulturellen Lernens auch eine Vorstellung von ihrem Verhältnis zueinander zu gewinnen, ist am Ende dieses Abschnitts ein Beitrag zur Diskussion um die Legitimität des Kompetenzbegriffs als alleiniger Leitbegriff in den outcome-orientierten Bildungsstandards unverzichtbar.

Auf der so gelegten Basis aufbauend können in 4.2 die Begriffe der interkulturellen Kompetenz und interkulturellen Bildung inhaltlich gefüllt und Überlegungen zu Erwerb und Evaluation angeschlossen werden.

4.1.1 Kategorisierung

Auf den Begriff des **Lernens** selbst wurde bereits in Kapitel 2.3.1 eingegangen. Lernen ganz allgemein ist eine angeborene Fähigkeit und besteht aus psychischen Prozessen des Verknüpfens und Differenzierens, die geplant oder ungeplant (z. B. kulturelles Lernen durch bloßen Habitus der Umgebung) sein können. Durch Lernprozesse orientiert sich der Mensch in der Welt und entwickelt zum Überleben wichtige Fähigkeiten. Es wurde darauf hingewiesen, dass beim Lernen auch eine ablehnende Haltung gegenüber dem Lerngegenstand entstehen kann, der Sachverhalt kann dennoch erlernt worden sein. Lernen innerhalb ebenso wie außerhalb der Schule beschränkt sich im Übrigen keineswegs auf Sachverhalte, sondern Lerngegenstände sind z. B. auch Methoden, Schemata, u. v. m. Wie aber nennt man unter welchen Umständen das Ergebnis bzw. das Ziel des Lernens? Die verschiedensten Worte stehen zur Auswahl:

⁴⁸⁴ Niedersächsisches Kultusministerium. *Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG)*. Fassung vom 3. März 1998, zul. geändert durch Art. 8 und 9 des Haushaltsbegleitungsgesetzes vom 15. Dezember 2005. Hannover, 2006.

4.1.1.1 Kompetenz, Fähigkeit, Fertigkeit, Qualifikation

Der Kompetenzbegriff wurde während der Erarbeitung von Aspekten des zielführenden Umgangs mit Interkulturalität vermieden, da seine Inflation zu einer verwirrenden Situation geführt hat: Die Indikatoren verschiedener Kompetenzen und damit auch diese selbst sind nur schwer voneinander abgrenzbar, da oft mehrere Kompetenzen benötigt werden, um eine Gesamtsituation zu bewältigen. Verschiedene Kompetenzen sind darüber hinaus interdependent. Ein gutes Beispiel ist die im schulischen Kontext benutzte Unterscheidung von Fach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz, auch im Vergleich zu interkultureller Kompetenz: Die Listen der Indikatoren für interkulturelle Kompetenz decken sich oft weitgehend mit denen der Sozialkompetenz und enthalten daneben solche der Selbstkompetenz. Andererseits aber werden dieselben Indikatoren (z. B. „Selbstwertgefühl“) auch in vielen anderen situativen Kontexten benötigt, sind also niemals eindeutig einer Kompetenz zuzuordnen.

Noch verwirrender wird das Bild, wenn man die kommunikative Kompetenz hinzunimmt und darüber hinaus berücksichtigt, dass die einzelnen Kompetenzen als Teilkompetenzen von Handlungskompetenzen gesehen werden (obwohl doch jede Kompetenz auf ein bestimmtes Handeln zielt) und selbst wiederum Teilkompetenzen enthalten. So ist durch das Seminarfach an Schulen seit 2005 die sogenannte „Informationskompetenz“ von Bedeutung, die im Grunde einen konkreteren Ausschnitt aus der allgemeiner formulierten Methodenkompetenz bzw. oft auch ‚Methoden- und Medienkompetenz‘ darstellt. (Diese wiederum wird verschieden ausgelegt. Ist im Erlass die Förderung von Kompetenzen der Schüler gemeint, die Vermittlung von Arbeitsmethoden also, so fordert die Schulinspektion vornehmlich Unterrichtsmethoden ein.)

Diese Situation macht es schlichtweg unmöglich, die interkulturelle Kompetenz in der Form, wie sie z. B. in den oben erwähnten Rahmenplänen verstanden wird, von den anderen in der Schule zu vermittelnden Kompetenzen (ebenso wie diese voneinander) klar abzugrenzen bzw. zuzuordnen. Daher wurde in dieser Arbeit bewusst versucht, sich den Anforderungen aus einer anderen Richtung anzunähern, nämlich auf der Basis soziologischer und psychologischer Erkenntnisse. Damit sollte ganz unabhängig vom umstrittenen Kompetenzbegriff eine möglichst solide Aussage über Gelingensbedingungen des Umgangs mit Interkulturalität getroffen werden. Es wurde in Kapitel 3 lediglich bereits am Rande die Schlussfolgerung gezogen, dass der Begriff ‚interkulturelle Kompetenz‘ keinesfalls als Bezeichnung für die Bewältigung einer interkulturell geprägten Gesamtsituation dienen darf, da er damit überdehnt würde. Zur Bewältigung einer Kommunikationssituation nämlich gehört mehr als nur kompetenter Umgang mit eventueller Interkulturalität. Entsprechend muss hier auch in Frage gestellt werden, ob man die Fähigkeit,

mit Interkulturalität angemessen umzugehen, überhaupt als Kompetenz bezeichnen kann, wenn sie doch allein nicht zu der Bewältigung einer Situation führt.

Um den vieldiskutierten Begriff der Kompetenz näher einzugrenzen, ist es – ähnlich wie schon beim Kulturbegriff – nützlich, sich zunächst auf seine alltäglichen Ursprungsbedeutungen zu besinnen. Diese sind einerseits das Befugtsein und andererseits das Fähigsein zu einer Handlung⁴⁸⁵.

Das Befugtsein bedeutet, dass die in einem bestimmten Tätigkeitsfeld kompetente Person aus einer gesellschaftlichen Rolle heraus handelt (sie ist also befugt zu diesem Verhalten und weiß es), welche sie durch formellen und informellen Erwerb und Beweis von Wissen oder Können erlangt hat oder welche einfach aus ihrer Lebenserfahrung erwächst.

Das Fähigsein ist im Alltagsgebrauch des Kompetenzbegriffs immer auf einen bestimmten Sach- bzw. Handlungsbereich bezogen, der situativ sehr unterschiedlich gestaltet sein kann. „Kompetentsein“ im Sinne von Fähigsein bedeutet also, bei Fragen und Anliegen zu einem bestimmten Typ von Problemen generell ein geeigneter Ansprechpartner zu sein.

Dabei stützt sich die Einschätzung der Kompetenz auf die äußere Beobachtung des Verhaltens in einer Situation, ist jedoch vor allem eine allgemeine Aussage über die Person als solche statt über das spezifische, beobachtete Verhalten.

Zugleich bedeutet „sie ist kompetent“ mehr als nur „sie weiß viel“ oder „sie kann das gut“. Sicherlich aber bedeutet es keinesfalls „sie hat die richtige Einstellung dazu“. Sondern die Aussage, dass jemand sehr kompetent sei, drückt Anerkennung dafür aus, wie er sowohl umfangreiches Sachwissen als auch weit entwickelte Fähigkeiten und Fertigkeiten ergebnisorientiert und konstruktiv in verschiedensten Situationen entsprechend ihrer jeweiligen Anforderungen auszuwählen und einzusetzen vermag. Dass eine entsprechende Einstellung vonnöten ist, um motiviert und durchhaltefähig genug zu sein, diese Eigenschaften überhaupt zu entwickeln, interessiert im alltäglichen Sprachgebrauch weniger.

Damit ist der alltägliche Kompetenzbegriff dennoch insgesamt weiter gefasst als die Begriffe ‚(Handlungs-)Fähigkeit‘, ‚Fertigkeit‘ oder auch als ‚Qualifikation‘. Er umfasst und verbindet sie, indem er den Fokus auf die Leistung der situationsangemessenen Selektion und Kombination dieser persönlichen Ressourcen legt, und damit auf die Kognition. Allerdings sind die Übergänge

⁴⁸⁵ Vgl. z. B. Jung, Eberhard. *Kompetenzerwerb – Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit*. München, 2010. S. 8

häufig fließend und die Definitionen der verschiedenen Begriffe nicht immer gleich, so dass es auch Überschneidungen im Gebrauch der Begriffe geben kann. Bevor mit der Definition des Kompetenzbegriffs fortgefahren wird, seien die anderen Begriffe kurz charakterisiert:

Fähigkeit kann schlicht verstanden werden als das Vermögen bzw. die Möglichkeit etwas Bestimmtes zu tun. Zimbardo zitiert Sundberg (1977), der definiert habe: „Fähigkeit ist das gegenwärtige Potential, etwas zu leisten.“⁴⁸⁶ Dieses sei grundsätzlich angeboren, könne aber durch Lernen optimiert werden. Um den Aspekt des Tuns hervorzuheben, spricht man auch von Handlungsfähigkeit, meint aber damit noch immer ein vorhandenes Potential. Zimbardo spricht an anderer Stelle sogar von „Fähigkeiten des Problemlösens“⁴⁸⁷. Um diesbezüglich Überschneidungen mit dem Kompetenzbegriff zu vermeiden, sollen Fähigkeiten hier etwas pointierter als Potential betrachtet werden, etwas *Spezifisches* zu tun. Sofern also das Problem situativ in seiner Art nicht variiert (sondern z. B. nur inhaltliche Variablen wechseln), ist seine Lösung eine Fähigkeit.

Der Begriff der **Fertigkeit** wird allgemein enger gesehen als Beherrschung einer bestimmten *manuellen Tätigkeit*, die erlernt wird und dann meist in etwa gleich abläuft, wie z. B. das Schreiben. Dabei kann man zwischen geschlossenen Fertigkeiten und offeneren Fertigkeiten wie Klavierspielen und Fußballspielen, in denen stärker auf die Umweltgegebenheiten reagiert werden muss, unterscheiden. Entsprechend der Definition von ‚Fähigkeit‘ und weil eine klare Grenze zwischen den beiden nicht gezogen werden kann, sind Fertigkeiten als Unterkategorie von Fähigkeiten zu betrachten. Fertigkeiten sind also solche Fähigkeiten, die insbesondere auf manuell-praktischer Ebene liegen. Viel weiter gefasst und daher nicht direkt übertragbar ist übrigens die englische Übersetzung ‚**skill**‘. Insbesondere ‚social skills‘ oder ‚soft skills‘ wären im Deutschen teilweise auch als Fähigkeiten oder sogar Kompetenzen zu bezeichnen.

Im Bildungsbereich und insbesondere auch in Bezug auf interkulturelle Kompetenz ist seit einiger Zeit zudem der Begriff der ‚**Schlüsselqualifikation**‘ sehr beliebt. Auch die interkulturelle Kompetenz wird als solche bezeichnet, weshalb er nicht unerwähnt bleiben soll. Der Begriff der **Qualifikation** findet im Allgemeinen eine eingeschränktere Verwendung als die Eignung für

⁴⁸⁶ Zimbardo, Philip G. *Psychologie. Deutsche Bearbeiter und Hrsg. Siegfried Hoppe-Graff, Barbara Keller und Irma Engel*. 6., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/ Heidelberg/ New York, 1995. S. 533

⁴⁸⁷ Zimbardo 1995, 531

eine ganz bestimmte, meist klar beschriebene berufliche Aufgabe oder ein Aufgabenfeld. Bei der Suche nach einer Definition speziell von ‚Schlüsselqualifikationen‘ stößt man im Internet wiederholt auf eine Definition von Helen Orth:

[...] erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Wissens Elemente, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind, so dass eine Handlungsfähigkeit entsteht, die es ermöglicht, sowohl individuellen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.⁴⁸⁸

Die unzureichende Abgrenzung der Begriffe wird hier besonders deutlich, denn eine Qualifikation kann demzufolge auch eine Fähigkeit sein, die aber zugleich eine weitere Fähigkeit und auch den Kompetenzerwerb befördert, wobei die Kompetenzen offenbar wiederum der Handlungsfähigkeit untergeordnet sind. Auch steht ihre Definition auf der Seite der Hochschule Bremen als Antwort auf die Frage nach der Definition von Schlüsselkompetenzen. Nichtsdestotrotz legt die Definition eine Deutung nahe, die hier Anwendung finden soll, nämlich dass Schlüsselqualifikationen von besonderer Bedeutung für gesellschaftliche Teilhabe sind, weil sie neben den Werten als kulturelle Schlüsselaxiome fungieren. Es ist sinnvoll, den Begriff hinsichtlich Anforderung und Art offen zu halten. Daher seien unter Schlüsselqualifikationen hier ganz allgemein Tätigkeiten, Verhaltensweisen oder Kompetenzen zu verstehen, deren Beherrschung in vielen Diskursen und somit für wiederum viele andere Tätigkeiten vorausgesetzt wird bzw. notwendig ist. Der Begriff wird allerdings im Weiteren keine Rolle spielen, denn der Blickwinkel, der bei seiner Benutzung eingenommen wird, ist eher auf die gesellschaftliche Ebene bezogen, während hier nach Lernprozessen des Individuums in der Schule gefragt wird.

Die Benutzung des Begriffs **Kompetenz** in den für schulisches Handeln entscheidenden Erziehungswissenschaften geht laut Jung auf den Pädagogen Heinrich Roth zurück, der eine realistische Wende durch empirische Methoden in der Pädagogik forderte. Roths Kompetenzbegriff bestätigt den soeben bereits vom Alltagsgebrauch abgeleiteten, da auch er schrieb, es gehe um die „freie Verfügbarkeit“⁴⁸⁹ eigenen Wissens und eigener Fähigkeiten. Jung

⁴⁸⁸ Orth, Helen. *Schlüsselqualifikationen an Deutschen Hochschule: Konzepte, Standpunkte und Perspektiven*. Neuwied, 1999. S. 107 zit. in: Hochschule Bremen, „Was sind Schlüsselkompetenzen?“ URL: http://hs-bremen.de/internet/de/weiterbildung/koowb/Was_sind_Schlusselkompetenzen (16.02.2014)

⁴⁸⁹ Zitiert in Jung 2010, 54

zitiert daneben den Pädagogen Wolfgang Klafki mit der Aussage, es gehe um die Fähigkeit und Fertigkeit, in bestimmten Gebieten Probleme zu lösen. Auch hier liegt der Fokus also vor allem auf der Art, wie situativ bzw. zielgerichtet mit umfangreichen eigenen Ressourcen kognitiv umgegangen wird.

In der deutschen Schulpolitik herrscht ein davon leicht abweichender Konsens über die in schulischem Handeln anzuwendende wissenschaftliche Definition von Kompetenz, da Klieme et al. in ihrer im Auftrag der Kultusminister erstellten Expertise (2007) auf eine bestimmte andere Definition zurückgreifen, die daraufhin allgemein für die Vorgaben übernommen wurde. Sie stammt von Weinert und lautet:

Die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.⁴⁹⁰

Hier liegt insofern eine inhaltliche Verschiebung vor, als dass der Schwerpunkt eher auf die kognitiven und affektiven Ressourcen (Fähigkeiten, Fertigkeiten) gelegt wird statt auf die selektiven und handlungsstrukturierenden psychischen Prozesse, die letztlich zur Problembewältigung führen. Zwei andere Besonderheiten aber sind noch wesentlicher, denn sie führen zu Problemen in der pädagogischen Praxis:

- Erstens bleibt die Definition mit der Wendung ‚bestimmte Probleme‘ sehr unspezifisch. Ist es immer dasselbe Problem? Oder, wenn es eher ein Problembereich ist, wie ist dieser abzugrenzen? Wie allgemein oder spezifisch kann eine Kompetenz also sein?
- Zweitens wird nicht nur von Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch von „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“ als Teil von Kompetenzen gesprochen. Ist es angemessen und zielführend, innere Haltungen bzw. Dispositionen als Teil von Kompetenzen zu betrachten?

Zur ersten Frage: Der Kompetenzbegriff wird für den Bildungsbereich auf der Basis der genannten Definition sowohl extrem weit als auch extrem eng gefasst. Allein schon in Jungs

⁴⁹⁰ F. E. Weinert. *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit* in: F. E. Weinert [Hrsg.], *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel, 2001. S. 27f. Zitiert in: Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen. „Kompetenzmodelle. Kompetenz – was ist das?“ URL: <http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/physik/gym/fb1/plan/modelle/>, 16.02.2014.

Buch *Kompetenzerwerb – Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit* finden sich beide Varianten: Roth sah, wie Jung ausführt, Kompetenz als Mündigkeit im Allgemeinen an. Ein reifer Mensch sei ein handlungsfähiger und damit kompetenter Mensch⁴⁹¹. Roth führte die Trias von Sozial-, Selbst- und Sachkompetenz als Dimensionen oder Bereiche einer allgemeinen Handlungskompetenz ein. Auch Jung selbst ergeht sich in regelrechten Schwärmereien über die allgemein bzw. umfassend kompetente Persönlichkeit, deren Merkmale⁴⁹² sich wie das Bild vom perfekten Menschen lesen. Theoretisch gibt es für den Anforderungsbereich einer Kompetenz tatsächlich keine Begrenzung in die Weite: Letztendlich kann man in Bezug auf Roths Definition der Mündigkeit nicht nur eine Sozial-, Selbst- und Sachkompetenz, sondern auch eine allgemeine Lebenskompetenz postulieren. Und natürlich sind der Umgang mit dem Sozialen, dem Selbst und der Umwelt konstitutive Elemente einer ‚mündigen‘ Lebensführung und ist diese das entscheidende Indiz für Mündigkeit.

Es muss jedoch überlegt werden, wozu ein derart weiter Kompetenzbegriff dienen soll. Wenn es nötig ist, einen Bereich in weitere Anforderungsbereiche bzw. eine Kompetenz in weitere Kompetenzen aufzuspalten, so wäre doch die Überlegung angezeigt, ob man besser auf eine allgemeinere Wortwahl zurückgreift, in diesem Fall also bei der bewährten ‚Mündigkeit‘ oder ‚Reife‘ bleibt. Auch Straub plädiert für eine „Kritik an allzu allgemein angelegten Konzepten“⁴⁹³ für ‚Kompetenz‘ (bei Straub bezüglich interkultureller Kompetenz). Die Performanz einer allgemeinen Handlungs- bzw. Lebenskompetenz z. B. ist gar nicht als solche, sondern nur in ihren Teilen beobachtbar. Außerdem ist bei einer solchen Kompetenz keine klar abgrenzbare, situative Herausforderung zu identifizieren.

Das Vorhandensein einer solchen konkreten, situativen Anforderung also sowie die Frage nach der Evaluierbarkeit könnten als Kriterien für die Entscheidung herangezogen werden, ob von einer Kompetenz gesprochen werden sollte.

Umgekehrt beschäftigt sich Jung im Einzelnen hauptsächlich mit sehr bereichsspezifischen Kompetenzen. Er gibt als Beispiel für Kompetenzdiagnostik am Ende seines Buches sogar das Schreiben einer Bewerbung an – er umreißt hier also eine „Bewerbungsschreibekompetenz“, einen extrem engen Anforderungsbereich. Damit ist er keineswegs allein, besonders nicht in der

⁴⁹¹ vgl. Jung 2010, 54

⁴⁹² Jung 2010, 17

⁴⁹³ Straub, Jürgen. „1.3. Kompetenz“ in: Arne Weidemann/ Doris Weidemann (Hrsg.) *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, 2007. S. 38

Bildungslandschaft. Ein weiteres Beispiel ist die Kompetenzorientierung im Englischunterricht der Schulen, bei der die Bedeutungsverengung von ‚Kompetenz‘ auf einen Irrweg geführt hat, welcher trotz der Folge absurd guter schriftlicher Zensuren der Schüler bisher nicht korrigiert wurde. So verlaufen Unterricht und Leistungsüberprüfungen im Fach Englisch nun vorgeblich kompetenzorientiert, was sich auf fünf sprachliche Kompetenzen bezieht: Hörverstehenskompetenz, Leseverstehenskompetenz, Mediationskompetenz, Sprech- und Schreibkompetenz. Diese müssen im Laufe des Schuljahres zu gleichen Teilen abgeprüft werden, wobei man die Überprüfung der Sprechkompetenz aufgrund unterrichtspraktischer Probleme teilweise wieder zurückgenommen hat. Dies bedeutet, dass es potentiell Klassenarbeiten geben kann, in denen z. B. ausschließlich demonstriert werden muss, dass man Gelesenes oder Gehörtes verstanden hat. Es geht dann nur um rezeptive Fähigkeiten und ausdrücklich nicht um das Handeln, denn Rechtschreib- oder Grammatikfehler dürfen nicht bewertet werden; die Wiedergabe des Verstandenen darf theoretisch sogar auf Deutsch geschehen. Kann aber Verstehen bereits eine Kompetenz sein? Die Einschränkung des Kompetenzbegriffs geschieht hier in anderer Weise: Nicht die Tätigkeit ist sehr spezifisch, sondern es geht vielmehr sogar nur um die Voraussetzung zu einer Tätigkeit. Die Verwirrung ist komplett.

Die immer weitere Verengung des Kompetenzbegriffs hängt mit seiner Rolle in den Bildungsstandards (und damit auch in allen Kerncurricula) zusammen, die ihn eigentlich ‚überfordert‘. Da die Beurteilung einer Kompetenz von außen geschieht, schien der Begriff sich für neue pädagogische Ansätze anzubieten, als wegen zunehmender Standardisierung von Tests insbesondere auf internationaler Ebene (PISA) und der Forderungen von Ausbildungsbetrieben eine stärkere Outcome- oder Output-Orientierung gewünscht war. Schule sollte nun nicht mehr bestimmte Inhalte, sondern die Fähigkeit zu bestimmtem Handeln vermitteln und abprüfen. Diese Tendenz hat den Siegeszug der Kompetenzorientierung gegenüber dem deutschen Bildungsbegriff eingeleitet – aber u. a. auf Kosten der Klarheit des Kompetenzbegriffs selbst, der nun in den KCs je nach Bedarf auf die verschiedensten Leistungen angewendet wurde, damit man die Vorgaben nicht allzu radikal verändern musste.

Wie eng also darf eine ‚Kompetenz‘ gefasst sein? Natürlich sind die meisten Tätigkeiten in irgendeiner Weise komplex, und mit steigendem Wissen und erweiterten Fertigkeiten können wir immer komplexere Aufgaben lösen (im KC Englisch wird dies bereits als Kompetenzerwerb bezeichnet). Oft variieren diese entsprechend der Situation: Ein Bewerbungsschreiben kann nicht

an jede Firma gleich lauten, muss also angepasst werden. Man muss dafür die Regeln für das Textformat kennen, die Sprache beherrschen, man muss schreiben können, mit einem Computer umgehen, wissen, dass es Bewerbungsmappen gibt und wo man sie erwerben kann. Das heißt aber nicht, dass jede komplexe Tätigkeit eine Kompetenz darstellt.

Echte Kompetenz muss nach den bisherigen Überlegungen bedeuten, auf unvorhersehbare Situationen in einem bestimmten Handlungsbereich zielfördernd reagieren zu können, indem man über seine Ressourcen ‚frei‘ verfügt. Dazu ist neben Wissen und einzelnen angelesenen Fähigkeiten auch ein Bewusstsein von dem eigenen Verhaltensrepertoire nötig, so dass man auf der Grundlage einer umfassenden und richtigen Einschätzung der spezifischen Situation ggf. kombinierend und strategisch auswählen kann.

Eine Kompetenz sollte demnach gar nicht durch eine bestimmte Tätigkeit bezeichnet werden, sondern durch einen situativ erkennbaren aber variablen **Anforderungsbereich**. Auch Klieme et al. führen aus:

Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen.⁴⁹⁴

Solche Anforderungssituationen oder –bereiche stellen zwar eine spezifische, wiederkehrende (,typisierbare‘) und damit übersituative Herausforderung dar. Um Kompetenz zu erfordern, sollte diese jedoch situativ so unterschiedlich ausgestaltet sein, dass auf der Basis der jeweils zutreffenden Wissensbestände aus **echten Handlungsalternativen** ausgewählt und daraufhin signifikant unterschiedliche Tätigkeiten durchgeführt werden müssen. Bewerbungen zu schreiben ist kein Anforderungsbereich in diesem Sinne. Die Tätigkeiten, die man vollzieht, und ihre Abfolge bleiben im Großen und Ganzen dieselben. (Man schreibt ein ähnliches Gerüst, recherchiert über die Firma und den Tätigkeitsbereich, auf den man sich bewirbt, und geht dann im Anschreiben inhaltlich und stilistisch darauf ein.) Es ist eine einzelne komplexe Fähigkeit, die natürlich Teil verschiedener Kompetenzen sein kann. Dasselbe gilt für das hörende oder lesende Verstehen. Lieber sollte man hier also von sprachlichen Fähigkeiten sprechen und diese einer Kommunikationskompetenz zuordnen.

⁴⁹⁴ Bundesministerium für Bildung und Forschung. Referat Bildungsforschung (Hrsg.) *Bildungsforschung Band 1. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn, Berlin 2007. S. 72

Auch für die Abgrenzung in die Weite ist die Orientierung an der Anforderung hilfreich. So ist der Begriff der ‚Handlungskompetenz‘ unter dieser Prämisse nicht sinnvoll, denn Kompetenz zeigt sich *immer* im Handeln. Vielmehr muss benannt werden, welche Anforderung handelnd bewältigt werden soll. Erst ein solcher, konkreter Anforderungsbereich grenzt den Pool möglicherweise hilfreicher Fähigkeiten und Fertigkeiten ein, die zu der jeweiligen Kompetenz gehören, und macht sie greifbar.

Eine Orientierung am Anforderungsbereich sensibilisiert auch für die Tatsache, dass Kompetenzen gesellschaftlich nur anerkannt werden, wo Anforderungsbereiche gesehen bzw. konstruiert werden. Wo etwas in gesellschaftlichen Diskursen nicht als relevant oder problematisch gesehen wird, dort wird rahmenkulturell kein Kompetenzbegriff gebildet. Und solange dieser nicht rahmenkulturell verankert ist, solange wird er auch nicht institutionalisiert werden. Bezüglich interkultureller Kompetenz wird diese Tatsache sehr deutlich in einem Vergleich von Isabel Sievers⁴⁹⁵ zwischen Einstellungen deutscher und französischer Lehrkräfte zu Heterogenität im Unterricht. Hier wird ausgeführt, dass Lehrkräfte in Frankreich entsprechend der Ausrichtung des Bildungssystems nicht entlang von Interkulturalität bzw. Herkunftsländern, sondern vielmehr entlang von Migrantengenerationen argumentieren⁴⁹⁶. In einem solchen kulturellen und sozialen Umfeld stellt sich die Aufgabe interkulturellen Lernens gar nicht. Kompetenzanforderungen sind also meist stark kulturgebunden und nicht etwa biologisch definierte, absolute Ziele jedes menschlichen Lebens. Für die interkulturelle Kompetenz sollte dies ebenfalls im Auge behalten werden, wenn auch nicht gerade für die deutschen Schulen, sondern eher im internationalen wissenschaftlichen Austausch. Interkulturelle Kompetenz deutscher, amerikanischer oder britischer Wissenschaftler würde sich dabei darin äußern, zu akzeptieren, dass wenn bestimmte Kulturen das Konzept kaum aufgreifen, nicht zwangsläufig daraus zu schlussfolgern ist, dass sie ‚noch nicht so weit‘ sind. Möglicherweise haben sie schlicht andere Differenzlinien, die zu einer anderen Kategorisierung der Herausforderungen führen, die näher zu erschließen sie (und die westlichen Wissenschaftler) vielleicht tatsächlich weiter führt.

Einige Anforderungsbereiche allerdings existieren für alle Menschen und zu allen Zeiten, und zwar die von Roth identifizierten und für schulische Zwecke auch übernommenen generellen Bereiche des Sozialen, des Selbst und der jeweiligen Sache bzw. in der Schule des Fachs. Bei

⁴⁹⁵ Sievers, Isabel. *Individuelle Wahrnehmung, nationale Denkmuster. Einstellungen deutscher und französischer Lehrkräfte zu Heterogenität im Unterricht*. Frankfurt am Main, 2009.

⁴⁹⁶ vgl. Sievers 2009, 90

ihnen stellt sich allerdings wiederum das Problem ihrer Weite. Der Kompetenzbegriff muss hinsichtlich des Anspruchs, diese Bereiche hinreichend zu erfassen, scheitern und sollte daher dafür besser nicht verwendet werden. So ist mit ‚Sozialkompetenz‘, wie am Beispiel der Interkulturalität zu sehen war, situative Interaktion ebenso gemeint wie übersituatives Verhalten innerhalb des sozialen Systems. Der Begriff kann entsprechend eher politisch-taktisch (sie weiß, was sie tun muss, um innerhalb dieses Systems bestimmte Ziele zu erreichen), ethisch (sie hat ein gutes Sozialverhalten, sie ist gerecht, hilfsbereit, kooperativ etc.), kulturell (sie kann in diesem System erfolgreich kommunizieren und/oder leben) oder auf andere Weise gemeint sein. Er kann sich eher auf die andere Person beziehen (Empathiefähigkeit, Respekt) oder auf die Gestaltung der Interaktion selbst. So spricht man in der Schule auch eher vom (beobachtbaren) ‚Sozialverhalten‘ eines Kindes – im Bewusstsein, dass auch dieser Begriff noch immer vieles umfassen kann und eher ethisch-normativ motiviert ist.

Wie sich spezifischere Kompetenzen zu ‚Sozial-, oder ‚Selbstkompetenz‘ verhalten, stellt aufgrund deren Weite auch immer wieder ein Problem dar, was sich in der Vielzahl unterschiedlicher Modelle zu dessen Lösung äußert. Wie die Kompetenzen darin zueinander angeordnet sind, hängt immer von der spezifischen Perspektive des Autors ab: Ist Kommunikationskompetenz den drei Kompetenzen übergeordnet, weil sie alle zu ihr beitragen, oder ist sie ein Teilbereich der Sozialkompetenz, für den auch andere Kompetenzen nötig sind, oder lässt sie sich auf alle drei aufteilen? Und spricht man im Singular, da es ein Typ von Anforderung ist, oder im Plural, da ja viele Kompetenzen zu Sozialkompetenzen gehören können? Sehr schnell verliert man sich in wenig fruchtbaren Diskussionen und dreht sich im Kreis.

In dieser Arbeit wird aus diesen Gründen dafür plädiert, mit Jung⁴⁹⁷ die sogenannte Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz stattdessen als Anforderungs- bzw. **Kompetenzdimensionen** zu bezeichnen, in denen sich Kompetenzen bewegen. Kompetenzen differieren demnach darin, welche dieser Dimensionen von ihrem Anforderungsbereich besonders berührt wird und welche weniger oder gar nicht. Aber alle bewegen sich immer ausschließlich innerhalb dieser drei Bereiche.

⁴⁹⁷ Jung 2010, 54

Auch die Frage nach dem Plural oder Singular lässt sich jeweils klären, wenn man von Sache, Sozialem und Selbst als Kompetenzdimensionen spricht: Wird das Soziale als Dimension stehen gelassen statt als eigene Kompetenz an sich, so lässt sich nach sozialen Systemen trennen. Somit wäre es kein logischer Bruch mehr, von Kulturkompetenzen im Plural zu sprechen. Zwar sind die Anforderungen, die soziale Systeme und ihre Kulturen stellen, im Wesen gleich, aber wenn man auf verschiedene soziale Systeme bezogen Kulturkompetenz besitzt, so ist der Plural angezeigt. Interkulturelle Kompetenz hingegen - als generische, kulturunabhängige Kompetenz - müsste im Singular verwendet werden.

Kompetenzen selbst sollten darüber hinaus grundsätzlich niemals einander über- oder untergeordnet, also nicht ineinander verschachtelt sein oder in einer Typologie erfasst und kategorisiert sein können. Kompetenzen sind keine festen Fächer im Gehirnregal, die wiederum in kleinere Fächer aufgeteilt sein können. Sie sind vielmehr eine Art der geistigen Flexibilität, ein nicht klar auf seine nötigen Kenntnisse und Fähigkeiten festlegbares Potential, um sich auf Umweltgegebenheiten einzustellen – dabei können für sie notwendige Elemente wechseln oder sich verändern. Der Begriff der ‚Disposition‘ bezeichnet eben dieses Potential und sonst nichts. (Daher wird zwar durch Beobachtung auf Kompetenzen geschlossen, aber sie sind nicht direkt beobachtbar.)

Hingegen kann eine Situation mehrere verschiedene Anforderungen bergen, so dass zu ihrer Bewältigung mehrere Kompetenzen nötig sind. Interkulturelle Kompetenz kann also durchaus als solche bezeichnet werden, sofern Interkulturalität als ein Typ von Herausforderung betrachtet wird, der durch den zielgerechten Einsatz spezifischer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände situativ bewältigt werden kann – und dass dies der Fall ist, wurde in Kapitel 3 gezeigt.

Eine im Bildungswesen hilfreiche Definition von Kompetenz könnte zusammenfassend folgendermaßen formuliert werden:

Kompetenz bezeichnet das Potenzial zu zielführendem, strategischem Handeln in bestimmten wiederkehrenden Anforderungsbereichen, welche situativ so stark variieren, dass zur jeweiligen Bewältigung aus einem bestimmten Repertoire verschiedener Kenntnisse und Fähigkeiten ausgewählt und kombiniert werden muss.

- ❖ Die Herausforderungen der einzelnen Bereiche erstrecken sich über die **Dimensionen** des Sozialen, des Selbst und bestimmter Sachgebiete.
- ❖ **Komponenten** von Kompetenz sind daher psychische Verarbeitungs- und Planungsprozesse, die auf notwendige Kenntnisse und Fähigkeiten als Ressourcen zurückgreifen.

Abbildung 36 Definition Kompetenz

Der Vorteil dieses Kompetenzbegriffs ist, dass er hinsichtlich der Umweltgegebenheiten sehr flexibel ist: Es können je nach Anforderung bzw. Bedarf immer neue Kompetenzen formuliert werden und bestimmte Personen können über sie verfügen, selbst wenn sie vielleicht nicht bewusst darauf hingearbeitet haben und ihnen die Existenz des Anforderungsbereichs als solchem neu ist. Ein Katalog von Kompetenzen, die in einem festen Verhältnis zueinander stehen, wäre auch aus diesem Grund grundsätzlich nicht sinnvoll. Eine Kompetenz ist weiterhin nicht nur in Abgrenzung zu anderen Kompetenzen bestimmbar (beispielsweise kulturelle – interkulturelle – kommunikative – Diversitätskompetenz), sondern die Präzisierung der Merkmale geschieht immer über die genaue Abgrenzung des Anforderungsbereichs. Anforderungsbereiche können sich überschneiden und weiter oder enger gefasst sein, es ist eine Frage des Fokus.

Und auch hinsichtlich der Komponenten und Ressourcen, die für eine einzelne Kompetenz notwendig sind, ist ein solcher Kompetenzbegriff flexibel, da er die Verschiedenartigkeit und Komplexität der konkreten Handlungssituationen berücksichtigt. Umstände, Wissensbestände oder Konventionen können sich wandeln: Kompetenz verlangt ganz einfach, die jeweils gegebenen Umstände hinreichend zu berücksichtigen.

Für eine Demokratie, die für Wandel offen ist, und für eine Gesellschaft, die sich angesichts großer Migrationsbewegungen tatsächlich ständig verändert, scheint dies grundsätzlich ein geeignetes Konzept, der Festschreibung bestimmter Weltansichten und der Dominanz bestimmter Subkulturen entgegenzuwirken, gegen die sich z. B. auch die Kanondiskussion immer wieder stemmt.

Kommen wir nun zu der zweiten an Weinerts Definition gestellten Frage, ob Haltungen zu Kompetenzen zählen sollten. An dieser Stelle steht der soeben postulierten Offenheit eine

erschreckende Totalität gegenüber. Scheinbar vollständiger Konsens nämlich scheint darüber zu bestehen, dass, wie Klafki sagte, die „Bereitschaft zum Einsatz der eigenen Fähigkeiten“ zu Kompetenz gehört. Bei Weinert heißt es, wie oben ebenfalls bereits zitiert, genauer: „die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“. Nur selten bleibt die Rolle dieses Aspekts zweideutig oder werden die motivationalen Aspekte lediglich als Voraussetzung für die Kompetenz bezeichnet.

Bei einem so umfassenden Kompetenzverständnis, in dem die Motivation des Schülers zum geforderten Tun gleich mitbewertet wird und bei dem Klieme et al. (und viele anderen) selbst die Erweiterung der Kompetenz (das Lernen) noch mit zur Kompetenz zählen⁴⁹⁸, mündet der Anspruch der Schule, Kompetenzen zu messen, im Anspruch der totalen – um nicht zu sagen ‚totalitären‘ – Erfassung des Subjekts. Auch Straub sieht eine „Verschiebung des Kompetenzbegriffs hin zu einem valorativen und normativen Konzept“⁴⁹⁹, dem eine klarere Definition des Kompetenzbegriffs seiner Vorstellung nach entgegenwirken sollte.

Es wurde oben bereits erläutert, dass die Haltung erstens situativ und nach persönlichen Voraussetzungen variiert und dass sie zweitens auch gegenüber verschiedenen Wahrnehmungen innerhalb derselben Situation unterschiedlich sein kann, sodass ein komplexes Gemenge von Haltungen in einer Situation zusammenwirken kann. Ob jemand z. B. in einer Interaktionssituation mit interkulturellem Charakter Respekt und Neugier für die andere Kultur empfindet, wird davon abhängen, ob Schlüsselaxiome seiner eigenen nicht in Frage gestellt werden, ob sie ihm Anregungen bieten kann, welche Ziele er gerade verfolgt u.v.m.! Die Person wird überdies vielleicht zu verschiedenen in der Situation relevanten kulturellen Axiomen verschiedene Haltungen haben und außerdem auf bestimmte Weise zur kulturellen Orientierung und zur individuellen Persönlichkeit ihres Gegenübers stehen. Derart vage und allgemein formulierte Forderungen wie die nach einer beständig respektvollen und neugierigen Haltung lassen sich daher nicht sinnvoll aufstellen und greifen zudem zu weit in die Persönlichkeitsrechte ein, insbesondere wenn der Kompetenzbegriff mit dem der Mündigkeit in Verbindung gebracht wird.

⁴⁹⁸ vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Referat Bildungsforschung (Hrsg.). *Bildungsforschung Band 1. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn/ Berlin, 2007. S. 75

⁴⁹⁹ Straub 2007, 38

Bestätigt wurde jedoch, dass ein konstruktives (respektvolles) Verhalten durchaus ein wichtiger situativer Gelingensfaktor ist. Es wurde auf der affektiven Ebene unterschieden zwischen dem spontanen und unbeeinflussbaren affektiven Erleben und der durch Selbstwahrnehmung und – reflexion zu beeinflussenden Haltung. Auch wenn der Kultur als solcher gegenüber eine negative Haltung besteht, so kann ein soziales System zur Sicherstellung der eigenen Funktionsfähigkeit dennoch ein verständigungsförderndes und vor allem nicht diskriminierendes Verhalten einfordern. Hier könnten also kognitive Überlegungen bezüglich ganz anderer als interkultureller Faktoren innerhalb der Kommunikation zum selben Ergebnis führen – nur dürfte es dann nicht zur interkulturellen Kompetenz gezählt werden, sondern zu einer Kommunikationskompetenz oder zur kulturellen Kompetenz bezüglich der entsprechenden Schul- oder Rahmenkultur.

Im Allgemeinen wird überdies in Bezug auf die Haltung für die meisten Anforderungsbereiche dasselbe gelten wie für den Umgang mit Interkulturalität, auch wenn sich die Bandbreite möglicher emotionaler Reaktionen unterscheiden mag: Eine Haltung überhaupt einzunehmen wurde diesbezüglich oben als positiver (weil anschlussfähiger) bewertet als dies zu vermeiden und lediglich seine Verunsicherung nach außen zu tragen. Unter möglichen Haltungen wurde nicht etwa Neugier oder Begeisterung als ideal bewertet (die man für jeden Themenbereich empfinden kann, nicht nur für andere Kulturen), sondern ein Zurücktreten bzw. das Einnehmen einer Beobachterrolle gegenüber äußeren, aber auch gegenüber inneren Wahrnehmungen wie dem affektiven Erleben. Eine solche differenzierte Selbstwahrnehmung nämlich ermöglicht es, eigene Emotionen als Faktor wahrzunehmen und in die Handlungsplanung abwägend einzubeziehen statt sie die kognitiven Prozesse überlagern, dominieren oder sogar blockieren zu lassen.

Es ist diese Qualität, die bei Pädagogen, Psychotherapeuten, Ärzten, Verkäufern etc. im Allgemeinen als ‚Professionalität‘ bezeichnet wird. Sie bedeutet nicht, dass man die eigenen Emotionen verdrängt oder ignoriert, sondern ganz im Gegenteil, dass man sie möglichst bewusst aber auch möglichst gelassen zur Kenntnis nimmt. Es wurde oben sogar als wichtig hervorgehoben, sie selbst dann zunächst einmal so anzunehmen, wie sie sind, wenn sie nicht den sozialen Normen entsprechen. Affektive Reaktionen zu erkennen kann hilfreich sein, weil es die Aufmerksamkeit sowie kritische Überlegungen auf möglicherweise relevante und ungewohnte Aspekte lenkt sowie Gelegenheit zu eigener Persönlichkeitsentwicklung aufzeigen kann. Sie können daher durchaus als Ressourcen betrachtet werden, die man allerdings zu nutzen lernen muss. ‚Beobachterrolle‘ oder ‚Gewahrwerden‘ bedeutet, handelnd eine gewisse reflexive Distanz

zum Eigenen einnehmen zu können, so dass Affekte und Haltungen – wie auch immer sie aussehen - zielorientiert, also reflektiert und selektiv, in das Verhalten einfließen können.

Dabei kann es im Übrigen durchaus von Kompetenz zeugen, Verantwortung abzulehnen und damit eben *keine* „Bereitschaft zum Einsatz der eigenen Fähigkeiten“ zu zeigen. Schließlich ist es im Zweifel das Beste, sich aus einer Situation zurückzuziehen und die Lösung anderen zu überlassen, wenn man erkennt, dass eigene Ängste, Vorurteile oder ähnliches in einem bestimmten Fall eine unüberwindbare Hürde für konstruktives, lösungsorientiertes Verhalten darstellen würden. Eigene Grenzen zu erkennen also und sich selbst nicht zu überfordern, ist ebenfalls wichtiger Bestandteil jeglicher, auch interkultureller, Kompetenz.

Die affektive Ebene würde somit indirekt eingehen, indem zu den Komponenten von Kompetenz auch jenes reflektierende Gewahrwerden gehört. Die oben formulierte Definition bleibt unberührt.

Damit einzelne Kompetenzen möglichst konkret aufgeschlüsselt und in der Folge entsprechend förderliche Entwicklungs- und Lernziele formuliert werden können, soll ein Komponentenmodell die Bestimmung des Kompetenzbegriffs abrunden.

Das folgende Modell von Schönhut muss trotz seiner spezifischen Bezogenheit auf interkulturelle Kompetenz als Beispiel für die übliche Aufteilung der Komponenten dienen, weil generische Modelle nicht gefunden werden konnten:

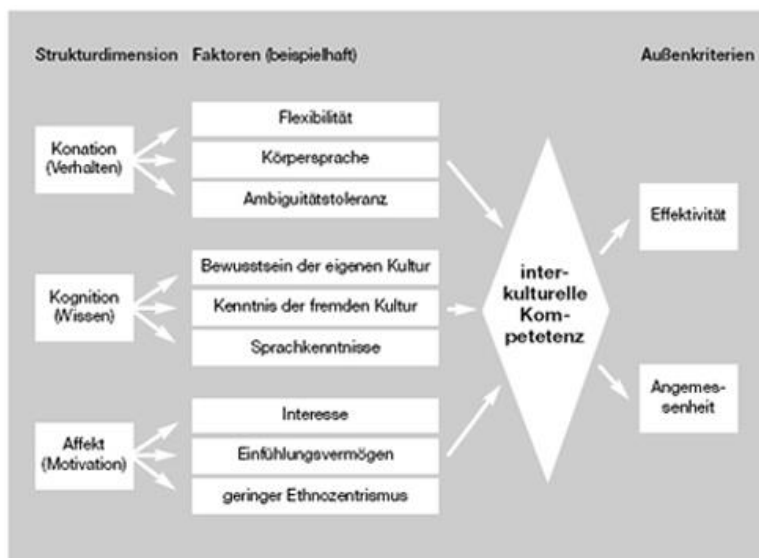


Abbildung 37 Schönhut (2005): Modell IKK⁵⁰⁰

⁵⁰⁰ Schönhut 2005, S. 104

Kompetenzfaktoren werden hier in die konative, kognitive und affektive Ebene eingeteilt. Nach der soeben erläuterten Auffassung jedoch kann die affektive Ebene keine eigene ‚Strukturdimension‘ bilden, die mit bestimmten, je nach Kompetenz unterschiedlichen Faktoren gefüllt werden kann, sondern sie ist ein Einflussfaktor, mit dem bei kompetentem Verhalten bei jedem kognitiven Schritt angemessen umgegangen wird, indem er im Gegensatz zu affektgesteuertem Verhalten erkannt, akzeptiert und reflektiert wird.

Die Kompetenzfaktoren in Schönhuts Modells bestehen aus Wissensbeständen. Als ‚Wissen‘ werden hier zum einen Kenntnisse bezeichnet, die eher nicht handlungsorientiert sind, und zum anderen Fähigkeiten (inklusive Fertigkeiten), die man auch als ‚know-how‘ oder Vorgangswissen bezeichnen könnte. Kognitive Prozesse hingegen sind überwiegend ausgespart. Kognition wird also mit Wissen oder Bewusstsein gleichgesetzt, während die richtige Einschätzung der Situation, die Auswahl der richtigen Ressourcen zur Lösung und die geschickte Kombination dieser Ressourcen keine Berücksichtigung findet.

Indes sind die kognitiven Prozesse beim Umgang des Menschen mit seiner Umwelt und die Art, wie sie aufeinander aufbauen, auch in pädagogischen und bildungspolitischen Überlegungen keine Unbekannten. Sie bilden die Grundlage für Lernziele und deren Strukturen in Curricula, für Prüfungsordnungen (siehe Anforderungsbereiche im Deutschunterricht), für den Aufbau von Erörterungs- und Interpretationsaufsätzen, Versuchsprotokollen und für vieles andere. In Kapitel 3 wurde gerade deshalb auch entlang dieser Prozesse Umgang mit Interkulturalität erläutert und es war vom kognitiven Dreischritt als Kern dieser Prozesse die Rede. In Kompetenzmodellen müssten diese kognitiven Prozesse nicht nur Eingang finden, sondern eine zentrale Stellung einnehmen.

Eine diesen Kriterien entsprechende einfache Darstellung von Kompetenz nach bewährter Art - mit Ressourcen als Basis, Verarbeitungsprozessen als eigentlichem Kernbereich und dem beobachtbaren ‚Outcome‘ - wäre:

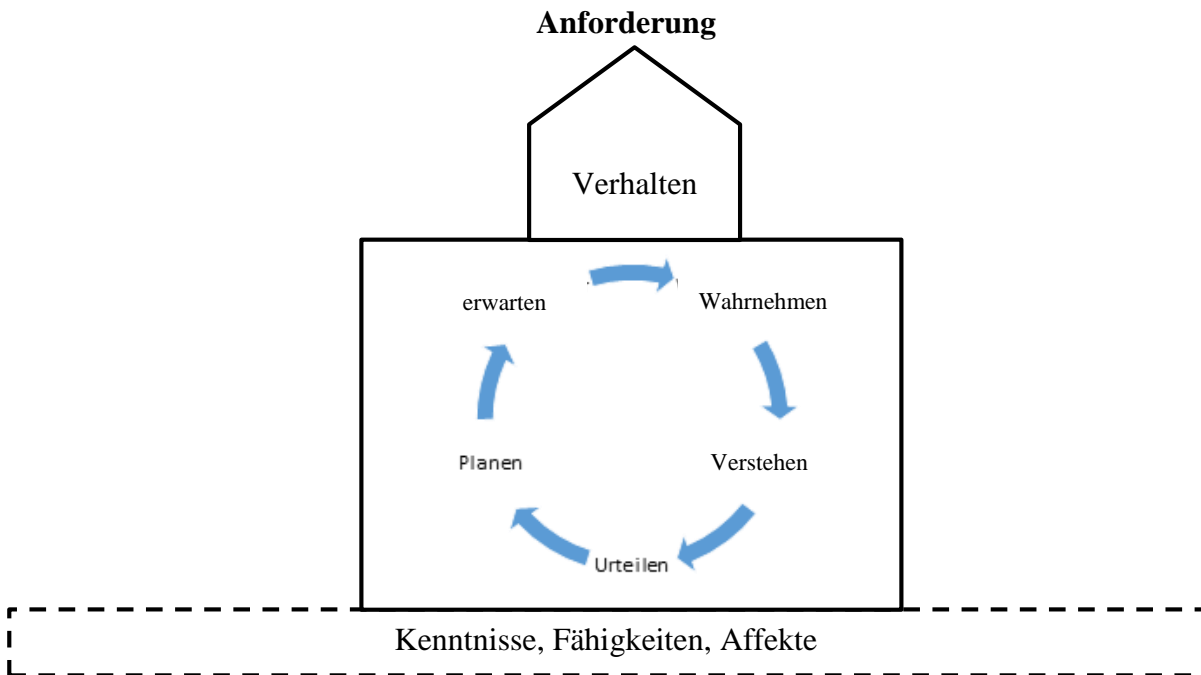


Abbildung 38 Allgemeines Kompetenzmodell I

Eine andere, dynamischere Darstellungsform könnte die Prozesshaftigkeit noch anschaulicher machen und die verschiedenen beteiligten Systeme andeuten. An Wahrnehmung und Können/Handeln nämlich sind auch Körper und ökologisches bzw. soziales System beteiligt. Beide nehmen großen Einfluss auf das situative Geschehen und seine Bewältigung.

Körperliche Faktoren sind z. B. auch Sehschwäche und Krankheit. Indem sie nicht zu Kompetenz-, sondern zu Umweltfaktoren zählen, führen sie nicht zu Inkompetenz, sondern erhöhen lediglich die zu bewältigenden Anforderungen. Es sei betont, dass Kompetenz nicht bedeuten kann, die Situation tatsächlich erfolgreich zu bewältigen, denn Umweltfaktoren könnten dies trotz sehr guter Kompetenz verhindern.

In der folgenden Darstellung wird außerdem veranschaulicht, dass Wissen (Kenntnisse, Fähigkeiten) als eher statische kognitive ‚Wirbelsäule‘ in jeden kognitiven Schritt hineinspielt und dass der Gesamtprozess aller Schritte zu bestimmtem wahrnehmbarem Verhalten führt. Die Herausforderung wird zunächst körperlich bzw. mit den Sinnen, erst dann kognitiv wahrgenommen. Der Körper (an den Kreis angehängter, blau eingefärbter ‚Ein- und Ausgang‘) also ist eigentlich das System, das mit der Umwelt interagiert, während die psychischen Prozesse zwar zentral, jedoch nicht direkt beobachtbar sind.



Abbildung 39 Allgemeines Kompetenzmodell II

Eine solche grobe Darstellung der wichtigen Schritte bei kompetentem Verhalten und ihrer Verhältnisse dient der Vermittlung eines Eindrucks davon, welche Prozesse beim Versuch der Bewältigung von Anforderungen ablaufen, führt jedoch in der pädagogischen Praxis noch nicht sehr weit. Um Curricula u. a. auf bestimmte Kompetenzen auszurichten, müssen zu jedem Schritt Anforderungen formuliert werden, die in Summe kompetentes Handeln ermöglichen. (Zusammenfassungen der jeweiligen Komponenten wurden oben bereits eingefügt.)

Angeregt von der Tabelle zu differenziellen Kompetenzzuwächsen bei Jung⁵⁰¹ und abstrahierend von den Überlegungen der Kapitel 2 und 3 soll das folgende generische Komponentenmodell

⁵⁰¹ Vgl. Jung 2010, 164

vorgeschlagen werden. Es formuliert allgemeine Anforderungen (bzw. ‚Entwicklungsziele‘) an die einzelnen kognitiven Prozesse, bei deren vollständiger Erfüllung insgesamt von hoher Kompetenz gesprochen werden kann. Indem diese Komponenten bereichsspezifisch präzisiert und ggf. erweitert werden können, bietet diese Übersicht ein Basisraster für die genaue Bestimmung bzw. Operationalisierung einzelner Kompetenzen:

Kompetenz	Erwartungen	<ul style="list-style-type: none"> • Es bestehen realistische, differenzierte Erwartungen an die Eigenschaften von Prozessen, Zuständen, Akteuren oder Objekten sowie an ihr Zusammenwirken (eigene Reaktionen und Aktionen eingeschlossen). • Mit dem Auftreten von Unerwartetem bzw. Fremdem wird als beständige Möglichkeit gerechnet. <p>Differenzierte, realistische Antizipation</p>
	Wahrnehmung/ Beobachtung	<ul style="list-style-type: none"> • Herausforderungen/ Probleme werden schnell und korrekt identifiziert • Möglichst viele relevante situative Faktoren werden fortwährend differenziert beobachtet, es wird dafür auch bei Dringlichkeit ausreichend Zeit in Anspruch genommen (dichte, differenzierte Wahrnehmung) • Es besteht ein beständiges Bemühen um Erkennen der Relevanz auch solcher Faktoren, die eigenen Erwartungen nicht entsprechen. • Eigene affektive Reaktionen werden bewusst und beobachtend wahrgenommen und können als solche zunächst hingenommen und stehen gelassen werden. • Die Wirkung eigener Handlungen wird sensibel und kritisch beobachtet <p>dichtes, distanziertes Gewahrsein</p>
	Verstehen / Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> • Notwendige Zeichensysteme werden verstanden. • Herausforderungen/ Probleme werden differenziert in ihrem Umfang und ihrer Art erschlossen. • Mögliche Erklärungsansätze werden zielstrebig aber möglichst ergebnisoffen in ernsthafter und differenzierter Auseinandersetzung verfolgt. Auch ungewohnte Alternativen werden in Betracht gezogen. • In kommunikativen Situationen steht das hermeneutische Personenverstehen auch bei Sachorientierung an erster Stelle. • Zu eigenen psychischen Strategien und Emotionen wird eine kritisch-distanzierte Haltung eingenommen, sie werden berücksichtigt, aber ggf. auch dekonstruiert. • Ziele, Handlungsergebnisse, Verläufe, Strategien und Hypothesen werden fortwährend kritisch reflektiert

		(Selbst-)kritisches, dezentrierendes Situationserschließen
	Beurteilung/ Schlussfolgerung	<ul style="list-style-type: none"> • Standortbestimmung/ zielführende Hypothesen nach möglichst gründlichem Verstehensprozess. • Eigene Hypothesen oder Lösungen werden nicht überbewertet, sondern in ihrer Bedingtheit gesehen. <p>Sachliche, fundierte vorläufige Standortbestimmung</p>
	Planung	<ul style="list-style-type: none"> • Alle möglicherweise angezeigten Handlungsalternativen sind bekannt. (Ressourcen vorhanden und verfügbar.) • Ausrichtung der Handlungsentscheidungen am Ziel der Situationsbewältigung. • Alle wichtigen Entscheidungsfaktoren werden berücksichtigt. <p>Zielführende Verknüpfung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Urteilen</p>
	Verhalten	<ul style="list-style-type: none"> • Auch komplexe Tätigkeiten und Zeichensysteme werden beherrscht (Fertigkeiten) • Getroffene Entscheidungen werden exakt, korrekt und zielorientiert umgesetzt. <p>Beherrschung nötiger Fertigkeiten</p>

Abbildung 40 allgemeines Komponentenmodell 'Kompetenz'

Reflexion wurde in diesem Modell nicht an das Verstehen angeschlossen, sondern als Teil davon verstanden, weil sie fortwährend stattfindet und einem vertieften Verstehen dient. Kompetenz also ist nicht nur Handlungsfähigkeit, sondern in erster Linie immer kognitiv und dabei insbesondere reflexiv.

Eine dem Verstehen situativer Faktoren übergeordnete Reflexion über den Gesamtverlauf inklusive der eigenen Entscheidungen und deren Erfolg gehört allerdings nicht mehr zu der Kompetenz selbst, sondern erhöht sie und hat eher evaluativen Charakter. Sie ist das Lernen aus der in der Situation gemachten Erfahrung. Dieses bezieht sich nicht nur auf eine Kompetenzerweiterung, also nicht nur darauf, was wir künftig in einer ähnlichen Situation besser machen können. Sondern das Lernen kann sich unabhängig von der eingesetzten Kompetenz auch auf alles Wahrgenommene beziehen und dies kann in alle Bereiche eigenen Denkens eingehen. Auf diese Weise kann Erfahrung die Persönlichkeit geplant ebenso wie ungeplant bilden, und da bei kompetenter Performanz eine dichtere Wahrnehmung, komplexere Überlegungen und selbstkritischere, vorsichtiger Schlussfolgerungen sowie eigene

Wirksamkeitserfahrungen stattfinden, gibt es mit wachsender Kompetenz auch eine wachsende Vielfalt an Lernmöglichkeiten.

Insgesamt kann man also auch bei genereller, nicht nur bei interkulturell sensibler, Kompetenzorientierung von einem „Prinzip der Nachdenklichkeit“ oder auch von einer „Reflexionskultur“ sprechen, die in Schulbildung ganz allgemein gepflegt werden.

Natürlich müssen bei dem Versuch, die Kompetenz einer Person in einem bestimmten Anforderungsbereich zu beschreiben, auch die verfügbaren Ressourcen – Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten – im Einzelnen erfasst werden. Um diese aber in ein sinnvolles Verhältnis zu den situativen kognitiven Prozessen zu setzen, muss zunächst der Stellenwert der Kompetenzförderung im Gesamtkontext schulischer Bildung betrachtet werden und dazu müssen die Begriffe der Bildung und der Erziehung erschlossen werden.

4.1.1.2 Bildung, Erziehung, Mündigkeit

Der Bildungsbegriff ist noch breiter diskutiert und vor allem älter als der Kompetenzbegriff.

Im Alltag sprechen wir von einem gebildeten Menschen in ganz anderen Zusammenhängen als von einem kompetenten Menschen. Letzteres wurde bereits beschrieben. Ein gebildeter Mensch wird situativer Vielfältigkeit in anderer Hinsicht gerecht als ein kompetenter. Was hier flexibel und situationsgerecht Anwendung findet, sind überwiegend Kenntnisse. Es geht also weniger um das Handeln in einer Situation, als vielmehr um generelle individuelle Standortbestimmung. Von einem gebildeten Menschen sprechen wir, wenn jemand nicht nur auf der Basis eigener Lebenserfahrung, sondern vor allem auch unter Rückgriff auf einen breiten Wissensschatz (vornehmlich aus den Aufgabenfeldern A und B der schulischen Fächer, also aus Geschichte, Philosophie, Politik sowie Literatur, Musik und Kunst) eine Vielfalt von Perspektiven (und Kulturen) nachvollziehen und den eigenen Standpunkt gegenüber diesen begründen kann. Eine gebildete Person also hat eine reflektierte, fundierte, differenzierte und daher meist sehr individuelle und überzeugende Werte- (also kulturelle) Orientierung.

Bei Künstlern oder Naturwissenschaftlern allerdings benutzen wir in der Regel keinen dieser Begriffe: Wer würde von einem kompetenten Musiker sprechen? Das erschiene uns allzu ‚mechanisch‘ und zu wenig individuell oder kreativ. Vielmehr bezeichnet man ihn als musikalisch, begabt oder genial. Er kann außerdem musikalisch gebildet sein, wenn er z. B. sehr viel über Musikgeschichte, -richtungen, ihre Vertreter etc. weiß und sein Wissen Einfluss auf seine eigene Positionierung innerhalb der Musik hatte. Aber von einem gebildeten Musiker zu sprechen würde nicht bedeuten, dass er sein Instrument gut beherrscht.

„Gebildetsein“ ist jedoch auch zu unterscheiden von „Bildung“ als solcher. Diese wird oft in Verbindung mit Erziehung genannt, ist aber der umfassendere oder grundlegendere Begriff: Man spricht vom Bildungssektor, Bildungsauftrag, Bildungsgerechtigkeit, Bildungsplänen, Bildungsstandards, Bildungsvorgaben, Bildungspaketen u. v. m., während Erziehung in diesen Kontexten allenfalls mitgenannt wird, jedoch niemals dominiert.

Die Definition von **Erziehung** ist relativ klar umrissen und kann zur Kontrastierung vorab geklärt werden. Zusammen mit Erziehungsstilen und der Unterscheidung zwischen intentionaler und funktionaler Erziehung gehört sie zum vermittelten Grundwissen jedes pädagogisch ausgerichteten Studiums. Im Band *Pädagogische Psychologie* der Reihe *Grundriss der Psychologie* zitieren Hans-Peter Nolting und Peter Paulus die verbreitete Definition

von Brezinka (1978, S. 45): „Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten.“⁵⁰²

Entscheidend ist dabei, dass von außen beurteilt wird, was unter „verbessern“ zu verstehen ist. Die Erziehenden legen fest, was „als wertvoll“ zu beurteilen ist. Erziehung ist also niemals ergebnisoffen, sondern zielt auf darauf, dass das Individuum kulturelle Normen und Werte für sich annimmt und verwirklicht. Sie ist zutiefst kulturspezifisches (das Wort „kulturelle Erziehung“ wäre daher ein Pleonasmus) bewusstes Handeln seitens anderer Personen, das insbesondere in der Schule zum Erfolg der Sozialisation beitragen soll. Ihr Ziel ist dort ein an die Kultur eines i.d.R. nationalen Rahmensystems angepasstes Verhalten bzw. die Enkulturation eines Kindes – kritisch könnte man auch sagen, ihr Ziel ist Adaption. Von „(gut) erzogenen“ Menschen sprechen wir hauptsächlich in Verbindung mit Kindern, die sich den gesellschaftlichen bzw. jeweiligen kulturellen Regeln entsprechend verhalten.

⁵⁰² Nolting, Hans-Peter/ Peter Paulus. *Pädagogische Psychologie*. 2. korr. Auflage. Stuttgart; Berlin; Köln, 1996.

Dem widerspricht nicht, dass beispielsweise der Philosoph und Soziologe Theodor W. Adorno in seinen Gesprächen mit Hellmut Becker kurz vor seinem Tode 1969 eine „Erziehung zur Mündigkeit“ forderte⁵⁰³, obwohl er dazu selbst einleitend anmerkt:

Man fragt sich, woher heute irgendjemand das Recht sich nimmt, darüber zu entscheiden, wozu andere erzogen werden sollen. [...] Sie stehen im Widerspruch zur Idee eines autonomen, mündigen Menschen, wie Kant sie unübertroffen formuliert in der Forderung, die Menschheit habe sich von ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit zu befreien.⁵⁰⁴

Adorno kommt selbst zu dem Schluss eines unauflösbaren Widerspruchs in der Demokratie, die mündige Menschen braucht („Man kann sich Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen“⁵⁰⁵) und eben mit dieser Erziehung zu „Bewusstmachung, Rationalität“⁵⁰⁶ gesellschaftliche Anpassung fordert.

Erziehung wäre ohnmächtig und ideologisch, wenn sie das Anpassungsziel ignorierte und die Menschen nicht darauf vorbereitete, in der Welt sich zurechtzufinden. Sie ist aber genauso fragwürdig, wenn sie dabei stehenbleibt und nichts anderes als ‚well adjusted people‘ produziert, wodurch sich der bestehende Zustand, und zwar gerade in seinem Schlechten, erst recht durchsetzt.⁵⁰⁷

In der Demokratie also sind das kritische Denken bzw. die Mündigkeit die gesellschaftlichen Normen, an die man sich anzupassen hat. Dieser logische Widerspruch aber ist nicht das eigentliche Problem. Dieses liegt nach Adornos Meinung und der seines Gesprächspartners Hellmut Becker vielmehr darin, dass ein wirklich mündiges, also individuelles, Leben auch in der Demokratie gar nicht möglich oder gewollt sei, sondern auch hier durch die Arbeitsprozesse Konformismus und ständige Anpassungsbereitschaft gefordert werden⁵⁰⁸ und man auch manipuliert werde ‚mitzumachen‘, z. B. durch medial vermittelte Moden und Werbung. Mit solchen Widersprüchen müsse Erziehung in der Demokratie leben.

⁵⁰³ Vgl. Kadelbach, Gerd (Hrsg.) *Theodor W. Adorno - Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Frankfurt am Main, 2013.

⁵⁰⁴ Kadelbach 2013, 107

⁵⁰⁵ Ebd.

⁵⁰⁶ Ebd., 209

⁵⁰⁷ Ebd., 109

⁵⁰⁸ Vgl. ebd., 117 und 144

Die Situation ist paradox [...] Die Möglichkeit ist allein, all das in der Erziehung bewusst zu machen [...] Die Idee einer Art Harmonie, wie sie noch Humboldt vorgeschwebt hat, zwischen dem gesellschaftlich funktionierenden und dem in sich ausgebildeten Menschen ist nicht mehr zu erreichen. [...] Aber dann muss die Erziehung auch auf diesen Bruch hinarbeiten und diesen Bruch selber bewusst machen, anstatt ihn zuzuschmieren und irgendwelche Ganzheitsideale oder ähnlichen Zinnober zu vertreten.⁵⁰⁹

Und zwar müssten

(...) die paar Menschen, die dazu gesonnen sind, mit aller Energie darauf hinwirken, dass die Erziehung eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand ist.⁵¹⁰

Bis hin zu seiner eigenen Negation also liegt der Fokus des Begriffs als solchem auf einem bestimmten Ziel, mit dem auf einen Menschen eingewirkt werden soll und mit dem er zu einem nützlichen Mitglied der Gesellschaft bzw. zu einem Garant des politischen Systems werden soll.

Erziehung ist die Vermittlung von Werten und Verhaltensnormen sowie Einforderung eines gewünschten Verhaltens mit dem Ziel der erfolgreichen Sozialisation.

Abbildung 41 Definition Erziehung

Erziehung an Schule geschieht durch Bildung und ‚sozialen Zwang‘ (Belohnung/Bestrafung). Erziehungsziele bestimmen also Bildungsinhalte ebenso wie das soziale Miteinander an der Schule und die institutionellen Strukturen. In Niedersachsen sind die übergreifenden Erziehungsziele der Schule in §2 des Schulgesetzes festgehalten. In einem Überblick lassen sie sich folgendermaßen sortieren:

<p>Werteorientierung: Entsprechend dem Grundgesetz</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gerechtigkeit • Solidarität • Toleranz • Gleichberechtigung • Völkerverständigung • Umweltschutz • Gesundheit • Vernunftgemäße Konfliktbewältigung • Respekt vor Werten anderer
<p>Handlungsorientierte Erziehungsziele:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • „Staatsbürgerliche Verantwortung“ übernehmen

⁵⁰⁹ Kadelbach 2013, 118f.

⁵¹⁰ Kadelbach 2013, 145

Gesellschaftliches Engagement	<ul style="list-style-type: none"> • „zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft“ beitragen • „sich im Berufsleben zu behaupten und das soziale Leben verantwortlich mitzugestalten“ • „für die Erhaltung der Umwelt Verantwortung zu tragen“
Subjektbezogene Erziehungsziele: Mündigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • „sich umfassend zu informieren, Informationen kritisch zu nutzen“ • „Wahrnehmungs- und Empfindungsmöglichkeiten sowie ihre Ausdrucksmöglichkeiten [...] entfalten“ • „ökonomische und ökologische Zusammenhänge zu erfassen“ • „zunehmend selbstständiger werden und lernen, eigene Fähigkeiten auch nach der Schulzeit weiterzuentwickeln“. • Innerhalb der Schule: „Bereitschaft und Fähigkeit [...], für sich allein wie auch gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erbringen“

Tabelle 8 Erziehungsziele nds. Schulgesetz

Davon ausgehend kann man verallgemeinern, dass schulische Erziehungsziele sich auf drei Ebenen bewegen:

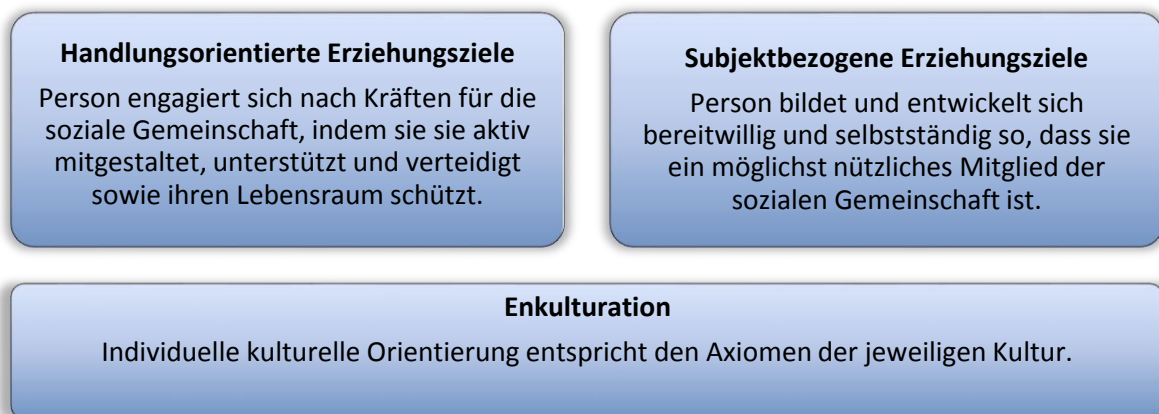


Abbildung 42 Bereiche schulischer Erziehungsziele

Dabei ist die Enkulturation Basis und Kernbereich von Erziehung, kann aber nur Voraussetzungen schaffen bzw. sozusagen Türen offen halten. Kompetenzförderung dient vornehmlich handlungsorientierten Zielen, jedoch weitgehend über die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten sowie methodischer Anwendungs- und Handlungsorientierung. Die subjektbezogenen Ziele beinhalten im Falle einer Demokratie Mündigkeit, was jedoch in anderen politischen Systemen nicht zwangsläufig der Fall sein muss. Nur aber wenn es so ist, ist für diese Ziele Bildung als dritter zentraler Begriff dienlich.

Der entscheidende Unterschied zwischen **Bildung** und Erziehung nämlich ist die Ergebnisoffenheit der Bildung. Ihr Fokus liegt auf dem Individuum und seiner Persönlichkeitsentwicklung, und zwar insbesondere auf seiner Entwicklung durch

Wissenserwerb, aber immer mit vollständiger Freiheit des Individuums hinsichtlich der Schlussfolgerungen, die es zieht, und der Orientierung und Identität, die es annimmt. Damit ist Bildung immer potentiell ‚Erziehung zu Widerspruch und zum Widerstand‘, wie Adorno sie fordert, und ein Risiko für jegliche Gesellschaft.

Schließlich ist daran zu erinnern, dass das Individuum selber, also der stur auf dem Eigeninteresse beharrende individuierte, sich selbst gewissermaßen als letztes Ziel betrachtende Mensch auch etwas durchaus Problematisches ist.⁵¹¹

Der Demokratie aber ist immanent (oder sollte es sein), genau dieses Risiko immer einzugehen und genau solche Abweichungen zuzulassen, so dass ggf. von ihnen ein Anstoß für Veränderungen ausgehen kann.

In seinem Buch *Das Versprechen der Bildung* zeichnet der deutsche Erziehungswissenschaftler Alfred Schäfer ausführlich die Geschichte des Bildungsbegriffs über Platon, Meister Eckhart, Kant, Schiller und Humboldt zu Adorno nach und erläutert auf dieser Basis einen eigenen, sehr schlüssigen und modernen Standpunkt. Laut Schäfer nämlich verspricht Bildung

die Möglichkeit der Überschreitung der Immanenz, der Ordnung des Gegebenen, hin auf etwas, das sich aus diesem nicht schon per se ergibt. Das Versprechen der Bildung dezentriert die Immanenz; es verweist auf das anders Mögliche [...] Erst vor diesem Hintergrund gewinnt der ‚Mensch‘, das Individuum, die Person ihren Ort jenseits des Sozialen: In ihrer Differenz zur Ordnung des Sozialen wird dieser ‚Mensch‘ nicht nur zur Funktionsvoraussetzung dieses Sozialen, sondern auch zum Motor möglicher Veränderungen.⁵¹²

Bildungsprozesse werden dabei verstanden als Hervorbringungen und Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen. Menschen lernen nicht nur Ordnungsmuster, sondern zugleich, sich darin als jemanden zu verstehen, der sich zu einer Realität in Beziehung setzt, die nicht zuletzt von seinem Zugang abhängt [...] Dazu mögen erworbenes Wissen oder zugeeignete Kompetenzen erforderlich sein, aber sie können nicht als das gelten, was die entsprechenden Selbst- und Weltverhältnisse zu determinieren vermag.⁵¹³

⁵¹¹ Kadelbach 2013, 118

⁵¹² Schäfer 2011, 13

⁵¹³ Ebd., 15

So könne der Mensch Kritik üben und Dinge zum Besseren wenden:

Bildung also ermöglicht differenziertes, komplexes Denken und Kommunizieren mit dem Ziel der Überwindung von Dichotomien. Sie führt so zu lebendiger Demokratie, indem individuelle „Möglichkeitsräume nicht jenseits des Sozialen, sondern als transzendierendes Moment in jeder Selbstverständigung des Sozialen über seine ‚Gründe‘ verstanden werden.“⁵¹⁴

Bildung zeichne sich daher auch zwangsläufig dadurch aus, dass sie keinen inhaltlich bestimmbaren Bezugspunkt definiere, kein Ziel vorgebe, das als eine Norm verstanden werden könnte, dessen Erreichen also messbar wäre.⁵¹⁵

Diese Auffassung korrespondiert mit dem beschriebenen Alltagsverständnis von einem gebildeten Menschen, nach welchem Bildung als Ausbildung einer Werteorientierung – bzw. in Schäfers Worten eines Selbst- und Weltverhältnisses – verstanden werden müsste, die durch Erwerb von Wissensbeständen auch auf der Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven als den von eigenen Kulturen nahegelegten aufbaut.

Gerade in der Bildung also ist Wissen über bzw. aus anderen Kulturen ebenso wie das über/aus anderen Zeiten besonders wertvoll und bereichernd, denn nur durch das bisher Fremde können wir „das anders Mögliche“ erschließen, Dichotomien überwinden und zum „Motor möglicher Veränderungen“ werden, und zwar auch ohne, dass das Fremde distanzlose Begeisterung auslöst, sondern allein durch das Verstehen. Die viel beschworene ‚Bereicherung‘ durch Vielfalt konkretisiert sich an dieser Stelle auf einfache und allgemein gültige Weise. Tatsächlich ist Bildung gar nicht anders denkbar als durch Konfrontation mit anderen Sichtweisen und dadurch mit Irritation und Aufbrechen von Gewohntem, das nur durch die Differenz als konstruiert wahrnehmbar werden kann.

Auch wird durch dieses Konzept der traditionelle Widerstreit von Bildung (eines freien Individuums) versus zweckmäßiger Ausbildung (zu einer qualifizierten bzw. kompetenten Arbeitskraft) oder von Schule als Hort der Menschlichkeit versus Schule als Zubringer für die Wirtschaft ein wenig entschärft. Denn es wird vorausgesetzt, was auch in Kapitel 2 bei der

⁵¹⁴ Ebd., 83

⁵¹⁵ vgl. ebd., 21

Betrachtung von Kultur deutlich wurde: Es gibt in Demokratien keinen grundsätzlichen Gegensatz der Interessen von Individuum und Gesellschaft, sondern es besteht vielmehr eine Symbiose:

Der gedanklich nicht nur bei Schiller, aber doch besonders in Deutschland mitschwingende unversöhnliche Gegensatz zwischen Ich und Umwelt nämlich stellte schulische Bildung seit jeher vor dieses Dilemma. Von Humanisten wurde – oft pathetisch und idealisierend - eine „expressive Authentizität mit sich selbst“ verlangt, eine „vollkommene Unabhängigkeit der Erkenntnis“ angenommen, ein Wesen oder ein Naturzustand des Individuums, das zu erkennen und – auch gegen seine Umwelt - zu verwirklichen seine ureigene Pflicht sei.⁵¹⁶ Von der Verpflichtung, ein solches ureigenes, wahres inneres Wesen zu erkennen, entbindet der vorliegende Bildungsbegriff:

Entscheidend ist dabei, dass nun dieser Raum, in dem sich das Versprechen der Bildung als einlösbar herausstellen soll, weder einfach als ein sozialer Raum, ein Ort der gesellschaftlichen Integration, vorgestellt werden kann, noch als ein natürlich-ursprünglicher Raum jenseits der Gesellschaft⁵¹⁷,

denn beide sind ständige Prozesse, die eng verzahnt sind und einerseits zwar getrennt, aber andererseits immer interdependent gedacht werden müssen. So bezeichnet Schäfer das Versprechen der Bildung als ein Versprechen gegenüber Individuen, „welches jenseits des Sozialen, des Politischen wie des Ethischen gegeben wird“⁵¹⁸ und somit den Menschen nicht funktionalisiert, welches aber dennoch nie vom Sozialen zu trennen ist.

Dabei ist unter ‚humanistischer Bildung‘ als engerem, in Deutschland traditionellem Begriff eine Aneignung vornehmlich ethischer und ästhetischer Inhalte zu verstehen, während der heute dominierende Gebrauch von ‚Bildung‘ alle verfügbaren Wissensbestände als potentiell persönlichkeitsbildend erkennt.

In der Bildung geht es vornehmlich um das Anbieten von Inhalten – und diese sind immer kulturell geprägt und selektiert. Auch Bildung ist daher – ebenso wie Erziehung - nicht neutral, wie die Bildungsstandards es bis zu einem gewissen Grad für sich beanspruchen, sondern (im Falle schulischer Vermittlung) immer tief in der Rahmenkultur verankert. Dies ist nicht nur legitim und muss nicht nur nicht ‚versteckt‘ werden, sondern sollte als wertvoll verteidigt

⁵¹⁶ vgl. ebd., 22

⁵¹⁷ Ebd., 25

⁵¹⁸ Ebd., 87

werden. Bildung bleibt bewusst systembezogen und damit perspektivisch, so dass das Individuum bestmöglich vom Angebot seines sozialen Systems profitieren kann. Bildungsinhalte sollten solche sein, die das Subjekt in existentielle Diskurse seines sozialen Rahmensystems einführen. Dies dient nicht nur dem Zweck, qualifiziert daran teilzuhaben (das wäre die soziale Perspektive), sondern ermöglicht dem Individuum seinerseits, beim Umgang mit eigenen existentiellen Fragen, Problemen, Herausforderungen und Krisen auf das diskursive Wissen zurückzugreifen, selbst also von Erfahrungen und Gedanken anderer zu profitieren und kognitiv und emotional zu reifen. So kann das Subjekt mit anderen in Kontakt treten, die lange vor ihm oder weit weg von ihm Antworten auf seine drängenden Fragen hatten.

Zugleich – aber das geschieht bereits seit Langem und erscheint selbstverständlich – gehört es zum Bildungsprozess, diese Inhalte nicht nur zu verstehen, sondern sich auch mit ihnen auseinanderzusetzen und sie unter Berücksichtigung alternativer Angebote (die im System verfügbar sind) ggf. zu relativieren und zu kritisieren. Ein kontrastiver Zugang, in dem z. B. eigene Literaturformen mit denen anderer Kulturen verglichen werden, könnte insbesondere in Literatur, Kunst und Musik sicherlich hier noch viel mehr bereichern, wenn er mehr Eingang in den Unterricht fände. Wie oben bereits ausgeführt, ist aber zumindest der kognitive Dreischritt Standard in der schulischen Bildung Deutschlands und sollte als Kapital gegenüber der Bildung in anderen Ländern angesichts der PISA-Ergebnisse nicht zu gering geschätzt werden.

Im Übrigen wird ein Individuum, das auf diese Weise an einem kulturellen Diskurs teilhat (und diese Diskurse und damit auch diese kulturellen Schätze werden häufig nur noch im Bildungssystem überhaupt aufrecht erhalten) und das sich dadurch bereichert sieht, die Kultur, die dies zu leisten vermochte, auch eher schätzen und sich anzueignen bereit sein. Bildung bzw. die so vermittelten Ideen machen das derart erschlossene System also gleichsam attraktiv, sofern das Subjekt sie auf eigene Fragen beziehen kann. Leicht ist dies zum Beispiel zu erkennen an

Bildung ist die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten zwecks Befähigung des Individuums zum Aufbau eines reflektierten und fundierten Verhältnisses zu sich und zu seiner Umwelt.

- ❖ Indem sie in existentielle Diskurse eines sozialen Rahmensystems einführt, ist sie tief in der Rahmenkultur verankert und perspektivisch. Sofern diese Diskurse für die sich bildende Person bereichernd sind, kann die Kultur für sie an Attraktivität gewinnen.
- ❖ In ihrer Ergebnisoffenheit ist Bildung immer potentielles Risiko für das Bestehende, da der gebildete Mensch es in Frage stellen und Alternativen bevorzugen kann.
- ❖ Das anders Mögliche kann nur durch bisher Fremdes erschlossen werden, weshalb das Erschließen unterschiedlichster, insbesondere fremdkultureller Perspektiven für Bildungsprozesse von besonderem Wert ist.

den vielen Europäern, die als Touristen offen und neugierig nach Indien fahren, weil sie Gandhis Gedankengut oder religiöse Elemente des Hinduismus bzw. Buddhismus schätzen.

Gebildet zu sein als Ergebnis dieses Prozesses ist das Verfügen über eine Denkweise, die für Perspektivenwandel und –erweiterung offen bleibt, indem sie den Wandel in manchen Bereichen durch feste Pfeiler in anderen, grundlegenden Bereichen angstfrei ermöglicht. Die sich, anders ausgedrückt, durch eine solide Wissensbasis und eine durch diese gestützte reflexive Haltung dazu in der Lage sieht, sich aus einer bewusst eigenen, relativen Perspektive um das Verstehen einer anderen Perspektive oder neuen Wissens zu bemühen, Fremdes und Anderes dabei als solches zunächst stehen zu lassen und sich damit konstruktiv auseinanderzusetzen.

Demnach sollte der Bildungsbegriff nicht reduziert werden auf eine Ansammlung möglichst vieler kultureller, wissenschaftlich fundierter Wissensbestände, sondern er muss immer und

Abbildung 43 Definition Bildung

unbedingt die Vertiefung, Verknüpfung und Reflexion dieses Wissens mitdenken. Nur dann kann Bildung zum schulischen Erziehungsziel eines mündigen Menschen beitragen. Tatsächlich ist es sinnvoller, den Begriff der Mündigkeit an den der Bildung zu binden als an den der Kompetenzförderung. Als **mündig** nämlich ist ein Mensch zu bezeichnen, der sein Verhalten in vollem Umfang selbst verantworten kann, weil es vernunftgeleitet und werteorientiert ist sowie auf einem eigenständigen, reflektierten Standpunkt beruht. Unter diesen Umständen ist er juristisch für sein Tun vollständig haftbar zu machen und politisch in der Lage zu wählen und auf andere Weise zu partizipieren.

Dabei besteht mündiger Umgang mit einem Sachverhalt aus denselben reflexiven Prozessen wie gebildeter Umgang damit, jedoch ist der mündige Umgang z. B. mit Interkulturalität noch nicht unbedingt kompetent. Er ist selbstbestimmt und reflektiert, aber es fehlen möglicherweise noch Fähigkeiten, die das Handeln tatsächlich zielführend machen. Umgekehrt setzt kompetenter Umgang mit einem bestimmten Bereich auch nicht immer allumfassende Mündigkeit voraus, wohl aber reflektierten Umgang mit sich und diesen bestimmten Anforderungen.

Dies bestätigt, dass Kompetenzförderung eher auf andere Erziehungsziele zielt als Bildung. Hier geht es um Handlungsbefähigung, dort um Persönlichkeitsbildung. Da aber Kompetenz die Erfahrungsmöglichkeiten erweitert und vertieft sowie hinsichtlich der Orientierung und Identität des Subjekts neutral bleibt, trägt sie indirekt auch zur Persönlichkeitsbildung bei. So ist zu legitimieren, dass in der Schule eher Bildung und Erziehung voneinander abgegrenzt werden als Bildung und Kompetenzförderung. Es wird eher unterschieden zwischen der normativen

Erziehung mit dem Ziel der Sozialisierung und der sachorientierten, ergebnisoffenen Bildung mit dem Ziel der Mündigkeit, auch wenn letztere – wie hier deutlich wurde – von ersterer in Inhalten und Methoden einerseits weitgehend determiniert ist (während doch zugleich ein unauflösbarer Widerspruch zwischen beiden besteht).

Entsprechend des Bildungsbegriffs gibt es keinen klaren Punkt, an dem ein Mensch ‚mündig‘ ist und kann es auch keine genaue Bestimmung geben, was außer Allgemeinwissen und Reflektiertheit dazu gehört. Damit ist Mündigkeit kein definierbares Endziel der (ergebnisoffenen) Bildung, sondern Adorno betrachtet sie sogar als lebenslangen Prozess:

Kant hat in seiner Schrift [...] auf die Frage ‚Leben wir jetzt in einem aufgeklärten Zeitalter‘ geantwortet: ‚Nein, aber wohl in einem Zeitalter der Aufklärung‘. Womit er also Mündigkeit nicht als eine statische, sondern ganz konsequent als eine dynamische Kategorie, als ein Werdendes und nicht als ein Sein bestimmt hat.⁵¹⁹

Ein bewusstes Wahrnehmen und Nutzen von Interkulturalität für Bildungsprozesse der Auseinandersetzung und Persönlichkeitsentwicklung dient also in besonderem Maße auch den grundlegenden, allgemeinbildenden Zielen von Schulen, indem die lebenslange Konfrontation mit immer neuen und anders beeinflussten Perspektiven ermöglicht, mündig zu ‚bleiben‘ – also ‚werdend‘ zu bleiben.

Mündigkeit bedeutet, sein Verhalten insofern umfassend verantworten zu können, als dass es wissensbasiert, vernunftgeleitet und werteorientiert ist. Mündigkeit bleibt nur bestehen, indem der Mensch sich beständig bildet.

Abbildung 44 Definition Mündigkeit

4.1.2 Strukturierung

4.1.2.1 Struktur individueller Lernprozesse

Nachdem Bildung, Erziehung und Kompetenz sowie Mündigkeit im Vergleich zueinander und in ihrer Beziehung zueinander beschrieben wurden, erlaubt eine kurze Betrachtung alltäglichen unterrichtlichen Geschehens die Zusammenführung der Ausführungen in Strukturmodellen schulischen Lernens und Lehrens.

Unterrichtliche Prozesse sind in der Regel so gestaltet, dass zunächst neues Wissen (in möglichst anschlussfähiger und verständlicher Weise) präsentiert wird. Dieses Wissen wird dann be- bzw.

⁵¹⁹ Kadelbach 2013, 144

erarbeitet, um verschiedenste Lernprozesse zu initiieren und in gewisse Bahnen zu leiten. Das Präsentierte wird kontextuell eingeordnet, angewendet, es wird sich kritisch damit auseinandergesetzt, Fähigkeiten und Fertigkeiten werden geübt. Eine Vertiefung und Verknüpfung dieser Prozesse bzw. eine Anwendung findet sich im forschenden oder kreativ-expressiven Tun.

Am Ende eines Lernprozesses – sowohl einzelner Kenntnisse (z. B. Stilmittel) sowie darauf basierender weiterer Fähigkeiten (z. B. Gedichtinterpretation) – steht immer eine Ergebnissicherung und teilweise auch Leistungsüberprüfung, in der Wissen selbstständig kontextuell/situativ angewandt oder auch ein Transfer geleistet wird. Nur in seltenen Fällen wird gefordert, Probleme zu lösen, indem aus verschiedenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Strategien frei ausgewählt wird, denn es soll ja stets ganz bestimmtes, zuvor vermitteltes Wissen demonstriert werden.

Viele Inhalte werden spiralscurricular mehrfach auf immer komplexere oder auf andere immer anspruchsvollere Weise aufgegriffen und zunehmend zu komplexeren Fähigkeiten oder Wissensbereichen verwoben.

Das Ergebnis dieser Lernprozesse besteht idealerweise immer aus einer Entwicklung in zweierlei Hinsicht, nämlich zum einen in der persönlichen Orientierung bzw. Standortbestimmung und zum anderen in der erweiterten Handlungsfähigkeit in der Umwelt. Je nach Inhalt dominiert die eine oder andere, aber beide Aspekte wirken auch aufeinander ein, z. B. über die Entdeckung eigener Stärken und Schwächen im Handeln: Eigene Stärken und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit führen zu vermehrtem Interesse und selbstständiger Vertiefung der Kenntnisse, für die durch die bereits vorhandenen praktischen Erfahrungen auch ein erweitertes Verständnis erleichtert wird.

Nach weiteren bewussten Bemühungen in der Ausbildung sowie in der Lebenspraxis können Kompetenzen in bestimmten Bereichen stehen und/ oder kann ein Mensch als gebildete Persönlichkeit gelten, weil er fundierte Standpunkte vertritt und zugleich Argumenten zugänglich ist, die ihn auffordern, seine Standpunkte oder Lebensweise zu überdenken. Dies geschieht jedoch nicht immer und nicht zwangsläufig.

Die Gesamtheit dieser Lernstruktur, in der Kompetenz- und Persönlichkeitsförderung eng verwoben sind und keineswegs getrennt praktiziert werden, wird durch folgendes einfaches Modell schulischen Lernens veranschaulicht (zur Erinnerung sei angemerkt, dass zu Fähigkeiten auch die Fertigkeiten zählen):

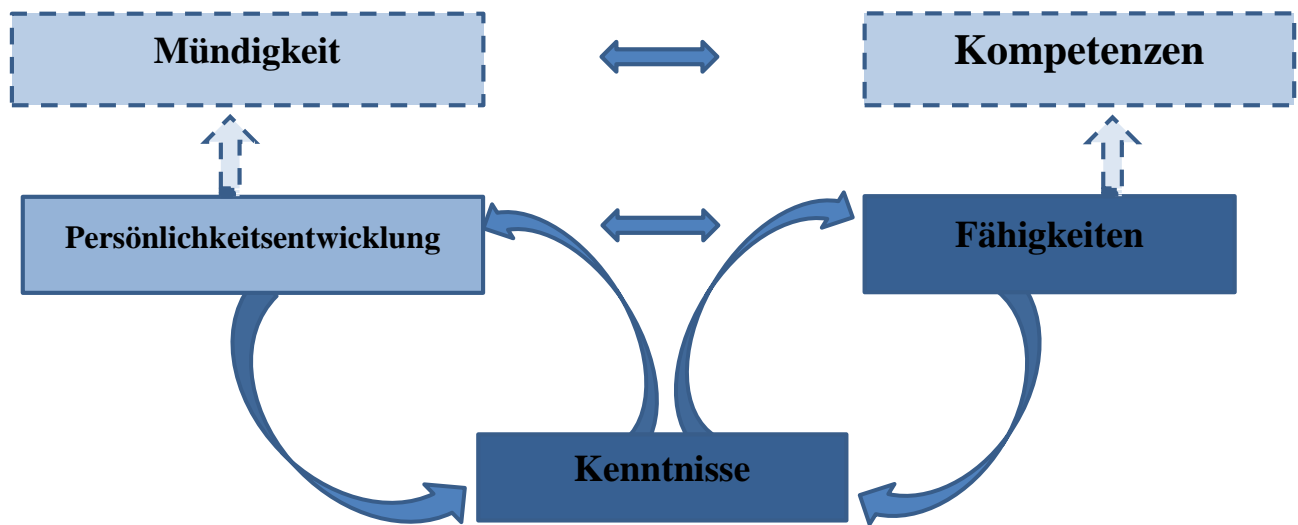


Abbildung 45 Strukturmodell individueller Lernprozesse

Die Begriffe der Bildung und Erziehung sind nicht enthalten, weil hier die Lernprozesse selbst, nicht ihre Initiierung von außen dargestellt wird.

Erzieherische Überlegungen aber gehen in die Inhalte, die Vermittlungsmethode und den Umgang miteinander ein, die zu diesen Prozessen führen. Sie und andere schulische Erziehungsprozesse sind insofern enthalten, als dass das Kind Normen und Schemata ebenso wie andere kulturelle Konventionen als Kenntnisse in der Schule erwirbt sowie die Fähigkeit einübt, sie zu befolgen.

Als Bildung ist die Vermittlung der dunkelblau markierten Kenntnisse und Fähigkeiten zu bezeichnen. Ein sehr gebildeter Mensch muss dennoch nicht zwangsläufig gut erzogen bzw. sozialisiert sein, wobei die beschriebenen Prozesse ohne die erfolgreiche Erziehung des Kindes zum Schüler allerdings nur mit geringer Wahrscheinlichkeit erfolgreich verlaufen.

Alle im Modell aufgeführten Komponenten sind kognitiver Art. Kompetenz ist – ebenso wie Fähigkeit - ein Potential, nicht die Handlung selbst. Und selbst bei kompetenter bzw. fähiger Performanz in einer Situation sind es die kognitiven Prozesse, die das beobachtbare zielführende Verhalten hervorbringen.

Die oberen Ebenen des Modells setzen die unteren jeweils voraus. Fähigkeiten und Kenntnisse sind demnach nicht als Merkmale von Kompetenz zu betrachten, sondern ihre freie Verfügbarkeit und wie davon Gebrauch gemacht wird, ist Kompetenz. Auch dass eine Persönlichkeit sich

entwickelt – ein Mensch sich orientiert, einen Standpunkt einnimmt - ist noch nicht unbedingt mit Mündigkeit gleichzusetzen.

Die Pfeile stehen für vielfältige verarbeitende psychische Prozesse wie z. B. solche des Verknüpfens, Verstehens, der Kontextualisierung, Dezentrierung etc.

Die zu Kenntnissen zurückführenden Pfeile deuten die Spiralförmigkeit von Lernprozessen an, also die mehrfache Bearbeitung eines Themas auf immer höherem Niveau, jedoch zugleich die schlichte Tatsache, dass man lernt, indem man auf Grundwissen aufbaut und es immer weiter vertieft und verfeinert. Man erwirbt auch Fähigkeiten nur selten durch einmalige Instruktion.

Die Pfeile zur gebildeten Persönlichkeit und zu den Kompetenzen sowie diese selbst sind im Modell gestrichelt, weil diese nicht in allen Fällen oder Bereichen erworben werden. Sie sind gebunden an vielfache bewusste und zielorientierte Wiederholung der unteren Lernprozesse, so dass sich verschiedene Fähigkeiten in einem Bereich bzw. eine umfassende Orientierung ausbilden konnten. Diese Bedingungen sind in den meisten Fällen erst nach und außerhalb des Schulbesuchs erfüllt, der z. B. nicht ausreichend Anwendungsgelegenheiten bietet. Nur in der sozialen Kompetenzdimension können Kompetenzen tatsächlich bereits in der Schule erworben werden, da die Schule ein Ort intensiver und vielfältiger sozialer Kontakte ist und somit hier zahlreiche authentische Erfahrungen gemacht werden.

Ein Pfeil zwischen Orientierung und Fähigkeiten deutet deren gegenseitige Beeinflussung an sowie die Tatsache, dass ohne bestimmte Fähigkeiten (man denke allein an Lesen und Schreiben) bestimmte andere Bildungsprozesse nicht möglich sind. Aber ohne ein gewisses Selbstverständnis wird man sich auch nicht um die Vertiefung bestimmter Fähigkeiten bemühen, und ohne eine Sensibilisierung für bestimmte Anforderungsbereiche ist es nicht möglich, darin Kompetenzen auszubilden. Inwiefern Kompetenz und Mündigkeit sich gegenseitig positiv beeinflussen, wurde im vorangegangenen Abschnitt ausgeführt.

4.1.2.2 Strukturen schulischer Bildung und Erziehung

Im Hinblick auf die Frage, welche Rolle der gegenwärtig als Leitbegriff fungierende Kompetenzbegriff im Gesamtkomplex schulischer Bildung und Erziehung spielen sollte, soll der zusammenfassende Blick nicht nur auf die Lern- sondern auch auf die Lehrprozesse gerichtet werden. Insbesondere der Beziehung der Bildungsziele zueinander soll dabei die Aufmerksamkeit gelten.

Die Notwendigkeit dazu ergibt sich besonders auch daraus, dass in der Expertise von Klieme et al., die bereits hinsichtlich des Kompetenzbegriffs Erwähnung fand, der Bildungsbegriff im Bemühen um Legitimation der Bildungsstandards auf die Hervorbringung eines möglichst konstruktiven Verhaltens in der Gesellschaft reduziert wird, indem definiert wird:

‘Bildung‘ [...] bezeichnet bereits exakt die Fähigkeit von Subjekten, unter den Bedingungen der Unentscheidbarkeit und Unbestimmtheit, Offenheit und Pluralität handlungsfähig zu sein; die Erwartung an den Bildungsprozess war es, für ein Handeln unter solchen Bedingungen mündig zu werden, und zwar in einem Prozess, der die Selbstkonstruktion des Subjekts angesichts gesellschaftlich unausweichlicher Erwartungen ermöglicht [...] ⁵²⁰

Indem hier das Individuum dem Sozialen (auch wenn dieses als sehr offen und individuelle Entscheidungen sogar einfordernd dargestellt wird) untergeordnet wird, ist es schlüssig, im Anschluss zu behaupten: „‘Kompetenzen‘ beschreiben aber nichts anderes, also solche Fähigkeiten der Subjekte, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte.“⁵²¹ Klieme et al. versuchen damit, Vorwürfe der Bildungstheoretiker zu entkräften⁵²², und sicherlich ist es richtig, dass Kompetenzen offen und somit angemessen sind in einem sich wandelnden, kulturell vielfältigen System. Sie sind demnach ganz im Sinne einer modernen Demokratie und dem in dieser Arbeit vertretenen Weltbild, so dass es positiv zu werten ist, was grundsätzlich angestrebt wird:

Die ‚Basisfähigkeiten‘, die man von allgemeiner Bildung heute erwarten darf, lassen sich auch ganz konkret nennen: Sie beziehen sich auf die Fähigkeit, an Gesellschaft selbstbestimmt teilzunehmen, die unterschiedlichen Dimensionen des Handelns – moralische, kognitive, soziale und individuelle – in ihrer je eigenen Bedeutung zu sehen und nutzen sowie das eigene Handeln an einem allgemeinen Gesetz ausrichten zu können. Bezogen auf den Lebenslauf wird zugleich unterstellt, dass alle Heranwachsenden dabei auch fähig werden, mit neuen Herausforderungen, einer ungewissen Zukunft und

⁵²⁰ Bundesministerium für Bildung und Forschung. Referat Bildungsforschung (Hrsg.). *Bildungsforschung Band 1. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn/ Berlin 2007. S. 65

⁵²¹ Bundesministerium für Bildung und Forschung. Referat Bildungsforschung (Hrsg.). *Bildungsforschung Band 1. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn/ Berlin 2007. S. 65

⁵²² Vgl. hierzu auch Gruschka 2011, 53f.

alternativen Optionen in der Gestaltung des eigenen Lebens im Modus des Lernens umzugehen.⁵²³

Es geht um Handlungen in weitesten Sinne (z. B. ‚kognitive Handlungen‘!), aber es geht ausschließlich um Handlungen gesellschaftlicher Teilhabe im Rahmen des Gegebenen und Erlaubten. Unbestritten dürfen und müssen die genannten Basisfähigkeiten Ziel von schulischer Bildung und Erziehung sein. Schäfer aber beschreibt das Problem treffend:

Bildung wird zu einer Vokabel, die die Steigerungsfähigkeit der verschiedensten Kompetenzen hin auf einen Normalitätsmaßstab postuliert [...] Selbstbildung sollte zu einer Haltung werden, die die endlose Arbeit an sich selbst im Hinblick auf sich ändernde Standards als selbstverständlich übernimmt.⁵²⁴

Schäfer weist darauf hin, dass Bildung „seit den Tagen des Neuhumanismus“ genau dies nicht sein wollte (und es soll anhand dieser weiteren Quelle bekräftigt werden, was in 4.1.1 bereits ausgeführt wurde):

eine Verpflichtung auf die soziale Ordnung und deren akzeptierte symbolische Repräsentationsmuster. Bildung wurde als Gegenkonzept zur Vergesellschaftung postuliert: gegen die Orientierung auf eine gesellschaftliche Brauchbarkeit [...] solche Konzepte sollten den Blick öffnen für einen Raum jenseits sozialer Anforderungen [...] Individuelle Bildungsprozesse sollen möglich sein jenseits der Einbindung in gesellschaftliche Imperative und funktionale Erfordernisse oder Normalisierungsvorstellungen⁵²⁵

Mit einem allumfassenden Kompetenzbegriff folgen wir der „Ideologie des Leistungsprinzips“⁵²⁶ und hören auf, dem Subjekt einen eigenen Raum zuzugestehen. Durch die „Ausrichtung am Notwendigen“ entsteht eine „Grauzone, in der das für das Individuum Beste von dem sozial Erforderlichen nicht mehr zu unterscheiden ist.“⁵²⁷

Ein Wiedererstarken der Bildung als pädagogischer Leitwert würde der Schule als Institution gerechter und ihren Auftrag wieder deutlicher vor Augen führen. Schule ist eben noch *nicht*

⁵²³ Bundesministerium für Bildung und Forschung. Referat Bildungsforschung (Hrsg.) *Bildungsforschung Band 1. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn, Berlin 2007. S. 66

⁵²⁴ Schäfer, Alfred. *Das Versprechen der Bildung*. Paderborn, 2011. S. 7

⁵²⁵ Schäfer 2011, 9

⁵²⁶ Ebd., 10

⁵²⁷ Ebd., 11

Arbeitswelt und noch nicht Gesellschaft, sondern ein vorbereitender Raum, in dem zunächst einmal die Persönlichkeit Zeit haben soll, sich frei zu entwickeln. So argumentiert Erziehungswissenschaftler Andreas Gruschka, der für eine größere Gründlichkeit in der Vermittlung der Inhalte plädiert statt einer allzu übertriebenen Organisation der Lernarbeit, weil er Unterricht als das erziehende Lehren des Verstehens sieht:

Der pädagogische Sinn der Schule als einer Institution, die sich vom alltäglichen Lebensvollzug bewusst distanziert und einen Schonraum bildet, wird erst dort voll erfasst, wo das reflexive Verhältnis des Heranwachsenden zur Welt zureichend mitbedacht wird. Es geht dabei um nichts weniger als um die Herausbildung eines sachlich möglichst weit und tief durch Einsichten entfalteten Ich-Weltverhältnisses. Mit ihm wird die Wirklichkeit entdeckend angeschaut, das hierfür notwendige Handwerkszeug vermittelt und der kritische Austausch über die Geltung von Aussagen und Urteilen eingeübt. Der Unterricht ist insofern vor allem die produktiv entdeckende Darstellung und Kommunikation über Sachverhalte.⁵²⁸

Auch die in dieser Arbeit geforderte reflexive Kultur der Verständigung in der Schule rückt bei dieser Sichtweise in das Zentrum des schulischen Bildungsauftrags.

Die bisherigen Ausführungen legen folgende vereinfachte Vorstellung der Beziehung schulischer Lern- und Entwicklungsziele und -prozesse zueinander nahe:

⁵²⁸ Gruschka, Andreas. *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart, 2011. S. 26f.

Deutlich wird hier auch noch einmal, dass im Primar- und Sekundarbereich des Bildungssystems nur die Grundsteine für die angestrebten Ziele gelegt werden können, die aus diesem Grunde außerhalb des Kreises stehen. Im tertiären Bildungsbereich (Ausbildung, Studium) werden sie punktuell vertieft und erweitert, aber erst durch authentische Lebenserfahrungen entfalten sie sich in einem niemals abgeschlossenen Prozess und in Verbindung miteinander (so dass sie auch nicht ausschließlich nur einem Drittel des Kreises zuzuordnen sind).

Einige der eingangs gestellten Fragen auch zu interkulturellem Lernen wurden in diesem Abschnitt bereits weitgehend beantwortet, insbesondere solche zur Abgrenzung des Kompetenzbegriffs und seiner Rolle im Gesamtgefüge schulischer Lernprozesse. Es führt jedoch weiter, die erarbeiteten Kategorien zunächst auf kulturelles und interkulturelles Lernen anzuwenden und sie auf diese Weise umfassender sowie kontext- und praxisorientierter zu beantworten, bevor Ergebnisse zusammengefasst werden.

4.2 Kulturorientierter Unterricht

In 4.2.1 wird entsprechend der theoretischen Grundlegung der vorangegangenen Kapitel und des Abschnitts 4.1 das kulturelle und interkulturelle Lernen in der Schule begrifflich ausgeschärft, inhaltlich gefüllt und zueinander in Beziehung gesetzt (4.2.1). Anschließend kann darüber nachgedacht werden, wie diese Inhalte curricular sequenziert werden können, so dass ein altersgerechtes und durchgängiges Lernen stattfinden kann, welche Rolle die einzelnen Fächer dabei spielen können und wie mit der Bewertung der gelernten Inhalte zu verfahren ist (4.2.2).

4.2.1 Lern- und Entwicklungsziele

In diesem Abschnitt sollen die unter 4.1. entwickelten Definitionen und Strukturmodelle auf kulturelles und interkulturelles Lernen angewendet werden, indem die Begriffe ‚kulturelle Bildung‘, ‚kulturelle Kompetenz‘, ‚interkulturelle Erziehung‘, ‚interkulturelle Bildung‘ und ‚interkulturelle Kompetenz‘ basierend auf den in Kapiteln zwei und drei entwickelten Begriffen von ‚Kultur‘ und ‚Interkulturalität‘ definiert werden und jeweils wichtige Komponenten aufgeführt werden.

Damit wird ein zentrales Anliegen dieser Arbeit erfüllt, nämlich die Bestimmung dieser in bildungspolitischen Vorgaben vielfach benutzten Begriffe. Ohne diese Klärung, so war in Kapitel eins festgestellt worden, kann Lehrkräften nicht hinreichend verdeutlicht werden, was sie eigentlich vermitteln sollen. Auch können auf unklare Lernziele bezogen kaum didaktisch-methodische Überlegungen angestellt, Curricula oder Schulentwicklungskonzepte erstellt oder auch Fortbildungen angeboten werden. Stattdessen muss man es bei normativen Forderungen belassen, welche bei der Auflistung der Komponenten im Folgenden umso mehr gemieden werden.

Am Ende des Abschnitts wird die Vereinbarkeit der hier unterbreiteten Vorschläge mit bestehenden Vorgaben und pädagogischen Ansätzen überprüft und erläutert, wie sie diese ergänzen oder bereichern können.

Klar unterschieden werden muss zunächst zwischen kulturellem und interkulturellem Lernen.

Das kulturelle Lernen bezieht sich immer auf eine spezifische Kultur (in diesem Falle auf die nationale Rahmenkultur Deutschlands und die stark affirmativ auf sie bezogene Organisationskultur der jeweiligen Schule, aber auch die Bezugskulturen des fremdsprachlichen Unterrichts und idealerweise auf Herkunftskulturen der Mitglieder der Schulgemeinschaft).

Interkulturelles Lernen hingegen betrifft den Umgang mit kulturellen Differenzen an sich und ist grundsätzlich unabhängig von den Spezifika der beteiligten Kulturen.

4.2.1.1 Kulturelle Bildung und Erziehung

Während **kulturelles Lernen** als weitester Begriff, wie in Abschnitt 2.3.1. ausgeführt, lebenslang sowohl geplant als auch ungeplant stattfindet, ist kulturelle Bildung die geplante Ausbildung bzw. Erweiterung bewusster kultureller Orientierung durch die Vermittlung dafür notwendigen Wissens. Kulturelle **Erziehung** hingegen, so wurde bereits gesagt, ist ein Pleonasmus, weil Erziehung immer vollständig kulturgebunden ist, da ihr Ziel ist die Vermittlung kultureller Normen und Werte ist. Von den oben aufgeführten Erziehungszielen niedersächsischer allgemeiner Schulbildung betreffen alle die nationale Rahmenkultur.

Basierend auf den bisherigen Ergebnissen dieser Arbeit geht **kulturelle Bildung** einen Schritt über Erziehung hinaus, indem sie ein emanzipiertes Verhältnis zu der Kultur fördert und dabei entsprechend ergebnisoffen bleibt. Außerdem wurde der Bildungsbegriff oben so definiert, dass er auch die Förderung von Kompetenz beinhaltet:

Kulturelle Bildung ist die geplante Vermittlung notwendiger Kenntnisse und Fähigkeiten für den Aufbau eines sachlich fundierten, reflexiven und individuellen Verhältnisses zu einer Kultur sowie für den zielführenden Umgang mit ihr.

Abbildung 47 Definition kulturelle Bildung

Dabei ist es grundsätzlich unerheblich, ob diese Kultur ohnehin bereits als eigene empfunden wird oder bisher fremd ist (der Umgang mit Fremdem ist anderen Kompetenzen zuzuordnen). Da eigene kulturelle Orientierungen und das eigene soziokulturelle Umfeld häufig wenig bewusst und reflektiert bleiben, wäre der Unterschied lediglich ähnlich dem zwischen einem induktiven und einem deduktiven Lernprozess: Es wird entweder erst beobachtet oder sogar gehandelt und dann die Regelmäßigkeit bewusst gemacht oder es wird erst eine allgemeine Regel erlernt und diese dann an der Praxis überprüft und verwirklicht.

Außerdem ist es für kulturelle Bildung unerheblich, ob man sich an den Axiomen dieser Kultur künftig orientiert. Das aufgebaute ‚Verhältnis‘ muss nicht zwangsläufig ein positives sein. Zu unterschiedlichen Axiomen der entsprechenden Kulturen können sogar sehr unterschiedliche Standpunkte eingenommen werden. Kulturelle Bildung bedeutet also keineswegs Assimilation, sondern lediglich Erwerb umfassender, reflektierter Kenntnisse über Werte, Normen und

Bedeutungen sowie die Fähigkeit, ihnen handelnd zu entsprechen oder ihnen kreativ Ausdruck zu verleihen, wenn man sich dazu entscheidet. Aufgrund der demokratischen Staatsform enthalten, wie oben erläutert, in Deutschland auch die Erziehungsziele die Forderung nach kritischer Reflektiertheit eigenen Handelns, weil diese bzw. Mündigkeit als wichtiger Wert betrachtet wird. Es bleibt dennoch die normative Erwartung der Erziehung, dass das Subjekt sich in gesellschaftliche Gegebenheiten fügt und konstruktiv einbringt. Es fehlt hingegen die Zielsetzung der Bildung, dass man sich mit der Kultur auch als Ganzer und ihrer Bedingtheit auseinandersetzt oder diese zum Ausdruck bringt.

Um die Entwicklung eines reflektierten Verhältnisses zu fördern, muss kulturelle Bildung nicht nur auf spezifische Kulturen bezogene **Kenntnissen und Fähigkeiten** vermitteln, sondern als Grundlage auch auf Kultur im Allgemeinen bezogene. Erst so wird Kultur greifbar und werden Kulturen vergleichbar. Zu kultureller Bildung müssten idealerweise vor allem die in der Tabelle am Ende von Kapitel 2 aufgeführten Aspekte von Kultur gehören. Die - entsprechend der Gepflogenheiten der Unterrichtsplanung als Lernziele formulierten – folgenden Inhalte beziehen sich erweiternd auf diese Aspekte.

Generische Lernziele kultureller Bildung:

- ❖ Indem die Schüler verstehen, dass Kultur durch Kommunikation zwischen Menschen entsteht und durch diese Kommunikation (und nicht in den Köpfen der Menschen) aufrechterhalten wird, unterscheiden sie klar zwischen sozialer und psychischer Ebene.
- ❖ Indem die Schüler verstehen, dass jede soziale Gruppe eine Kultur ausbildet, erweitern sie ihren Kulturbegriff so, dass er z. B. auch spezielle Neigungskulturen (hannoversche Homosexuelle, deutsche Feministinnen, Facebooknutzer...) u. v. m. umfasst.
- ❖ Indem die Schüler verstehen, dass periphere Axiome von Kulturen in ständigem Wandel sind, aber dass andere Aspekte auch sehr stabil sind sowie dass gerade der Wandel der Kultur die Gruppe in der gegebenen Umwelt fördert und sichert, betrachten sie Kultur als zu gestaltende Ressource, auf die auch sie Einfluss ausüben können.
- ❖ Die Schüler verstehen, dass einzelne Menschen in der Regel in mehreren verschiedenen Kulturen agieren und sich daraus eine individuelle kulturelle Orientierung erarbeiten sowie dass ihre mentalen Begriffe daneben auch individuelle Anteile enthalten und sie daher nicht kulturell ‚determiniert‘ sind. Dadurch werden sie in Interaktionen kulturelle Bedeutungsanteile des Verhaltens anderer nicht überbewerten, sondern die Individualität und Eigenverantwortlichkeit menschlichen Verhaltens anerkennen.
- ❖ Indem die Schüler bei kulturellen Komponenten Attributionen, Normen und Werte unterscheiden, deren unterschiedliche Funktionen für Gruppe und Individuum verstehen und mit kulturellen Dimensionen (nach Hofstede oder anderen) vertraut sind, verstehen sie die Tragweite und Komplexität der Eingebundenheit des Menschen in seine soziale Umwelt.

- ❖ Da die Schüler wissen, dass Kultur in der wertenden Bedeutung des Zeichens liegt - also nicht materiell und nicht direkt beobachtbar ist –, bemühen sie sich im Bewusstsein möglicher Irrtümer, sie deutend zu erschließen.
- ❖ Da die Schüler wissen, wie Diskurse mit Kultur zusammenhängen und dass gesellschaftliche Diskurse stark von Medien und dominanten Subkulturen geprägt sind, nehmen sie medial und politisch vermittelte Kategorien (z. B. Fremdbilder bestimmter Kulturen) kritisch wahr.
- ❖ Die Schüler unterscheiden zwischen verschiedenen Kulturformen und wissen, dass diese auf verschiedene Arten zueinander in Beziehung stehen bzw. sich aufeinander beziehen können. Sie kennen den engen Zusammenhang von kulturellen und gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen unter Gruppen.
- ❖ Die Schüler sind sich der umfassenden, vielfältigen Bedeutung von Kulturen auch für den eigenen Alltag und für die eigene Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung bewusst. Sie erarbeiten sich daher aktiv eine kulturelle Orientierung, indem sie das Angebot von Kulturen bewusst und kritisch für sich nutzen, einschränkende Aspekte aber ggf. auch ablehnen.
- ❖ Die Schüler bestimmen ihren kulturellen Standort handelnd und ggf. auch kreativ, indem sie bewusst auf kulturelle Ressourcen für eigene Ausdrucksformen zurückgreifen.
- ❖ Indem die Schüler sich verschiedener Motive bewusst sind, aus denen Menschen kulturelle Orientierungen betonen oder verbergen, nehmen sie entsprechende kulturalisierende Strategien in eigenem Denken und in Interaktionen mit anderen kritisch wahr und hinterfragen sie.

Abbildung 48 Generische Ziele kultureller Bildung

Ethische Ziele wie z. B. dass verkürzende Darstellungen vermieden werden sollen, gehören nicht in die Kategorie der ergebnisoffenen kulturellen Bildung, sondern sind entweder Erziehungsziele oder beziehen sich auf die erfolgreiche Gestaltung von Kommunikation insgesamt, die ein anderes Thema darstellt. Vielmehr beinhaltet explizit kulturelle Bildung ein Wissen um die Funktion und Vernetzung der Kultur innerhalb individuellen und sozialen Lebens, welches eine differenzierte und kritische Perspektive auf verschiedenste Aspekte des Zusammenlebens befördert und ein kreatives bzw. situationsangemessenes Handeln ermöglicht.

Hintergrundwissen z. B. zu theoretischen Fundamenten des Kulturbegriffs ist für die o. g. Lernziele nicht notwendig, solange der zugrundeliegende Kulturbegriff als solcher nicht genauer erschlossen und kritisch hinterfragt werden soll. Das dann hilfreiche Grundlagenwissen zu wissenschaftlichen Ansätzen ist zwar im Allgemeinen eher im Studium oder allenfalls im Sekundarbereich II verortet und müsste bis mindestens Klasse 8 teilweise didaktisch deutlich reduziert werden. Da aber einzelne Aspekte an verschiedenen Stellen des Fachunterrichts im Sekundarbereich II und davor dennoch durchaus sinnvoll aufgegriffen werden können und dies

auch manchmal geschieht, seien hier kurz einige Anregungen zu Bereichen aufgelistet, in denen Basiskenntnisse von vertiefendem Nutzen wären:

- **Sprachwissenschaft:** Diskurstheorie, Semiotik, Interaktionsmodelle, Psycholinguistik (mentale Repräsentation sprachlicher Begriffe), Konstruktion intersubjektiver Wirklichkeit in der Kommunikation
- **Soziologie, Philosophie:** Konstruktivismus, Systemtheorie, Dialektik, Hermeneutik
- **Soziopsychologie:** Identitätsentwicklung, moralische Entwicklung, Grundbedürfnisse und Strategien ihrer Erfüllung, Bedeutung sozialer Teilhabe, Mensch als wirklichkeitskonstruierendes Subjekt mit ‚blindem Fleck‘, Umweltabhängigkeit psychischer Entwicklung

Hinsichtlich *kulturspezifischer* Aspekte ist ‚kulturelle Bildung‘ insofern enger gefasst als ‚Erziehung‘, als dass bestimmte handlungs- und subjektorientierte *Erziehungsziele* nichts mit der Kultur als solcher zu tun haben, sondern mit Aspekten, die diese als Werte betrachtet, z. B. „ökologische Zusammenhänge erfassen“ oder „für die Erhaltung der Umwelt Verantwortung zu tragen“. In der kulturellen Bildung geht es dann nicht darum, diesen zu entsprechen, sondern lediglich darum, diese als kulturelle Werte zu kennen. Die folgende allgemeine Auflistung kulturspezifischer Lernziele kultureller Bildung könnte z. B. für den Fremdsprachenunterricht jeweils entsprechend konkretisiert werden:

Kulturspezifische Lernziele kultureller Bildung:

- ❖ Die Schüler kennen möglichst viele, bedeutsame und aktuelle **Konventionen** sowie ihre **Träger** (Kulturobjekte/ Wissensbestände, Kulturpraktiken) und ihre jeweilige Bedeutsamkeit für das soziale Leben. Sie kennen auch Fremd- und Selbstbilder der Kultur (Kulturgüter/Kultursymbole.)
- ❖ Die Schüler beherrschen insbesondere die für diese Kultur relevanten **Zeichensysteme**.
- ❖ Die Schüler haben ein sachlich fundiertes und reflektiertes Verhältnis zu zentralen kulturellen Konventionen. Sie beziehen sie in ihre Erarbeitung einer eigenen Werteorientierung ein, welche sie argumentativ vertreten können.
- ❖ Die Schüler kennen soziale, politische, geschichtliche und geografische **Einflussfaktoren** auf die Kultur und ihre Veränderungen.
- ❖ Die Schüler sehen die jeweilige **Kulturform** (z. B. Umstandskultur, Familienkultur, Organisationskultur) in ihrer Bezogenheit auf andere Kulturen (z. B. Dominanzkultur, Rahmensystem) und erkennen die Funktion, die sie für die soziale Gruppe, ihre Mitglieder und sie selbst erfüllen kann (bei Vorhandensein einer Hochkultur erkennen und erschließen sie deren besondere Qualitäten). Sie erkennen ebenfalls, wie sie ggf. auf die Kultur Einfluss nehmen können.

Abbildung 49 Kulturspezifische Ziele kultureller Bildung

Da die Aufnahme des Wissens um Kulturformen gegenüber anderen Ansätzen eine Neuerung darstellt, sei sie kurz noch einmal anhand eines praktischen Beispiels legitimiert. Wenn z. B. ein Austauschschüler bei einer Familie mit Migrationshintergrund wohnt, so ist es hilfreich zu wissen, dass die Normen der Familienkultur, die er erlebt, nicht unbedingt nur auf die deutsche Rahmenkultur referieren und daher z. B. die Essgewohnheiten nicht repräsentativ sind für das Land, in dem er sich befindet. Wenn er weiß, dass die Familienkultur sich affirmativ zu einer Umstandskultur einer benachteiligten Minderheit verhält, kann er vermuten, dass ihre Werte nicht immer mit der Rahmenkultur identisch sind, sondern ihr teilweise vielleicht sogar bewusst entgegenstehen.

Während die so formulierten, eher sachorientierten Bildungsziele ein generelles Verhältnis beschreiben, wird zum Zwecke der Kompetenzförderung der Blick auf den handelnden Umgang mit spezifischen (möglicherweise auch längerfristigen) Situationen gelenkt. Die beschriebenen Bildungsziele stellen die Voraussetzung für einen kompetenten Umgang mit Kultur in derart spezifischen Situationen dar.

Kulturkompetenz wurde in Abschnitt 2.3.1 bereits als Potential bezeichnet, die Normalitätserwartungen innerhalb eines sozialen Systems zu erfüllen und sie zur Erreichung eigener Ziele und Bedürfnisse zu nutzen. Sie bezieht sich damit sowohl auf einzelne Interaktionen, in denen diese Kultur (z. B. aufgrund einer sozialen Machtstellung ihrer Vertreter) Geltung hat, als auch auf generelle Bewältigung des Lebens in einem bestimmten sozialen System.

Nach einer genaueren Erschließung des Kompetenzbegriffs soll Kulturkompetenz nun grundsätzlich folgendermaßen definiert werden:

Kulturkompetenz ist das Potenzial, mit einer spezifischen Kultur zielführend umgehen zu können.

Abbildung 50 Definition Kulturkompetenz

Die oft erwähnte ‚Angemessenheit‘ bzw. die Fähigkeit, Normalitätserwartungen zu entsprechen, ist bei ‚zielführendem‘ Verhalten vorausgesetzt. Als mögliche Ziele sind dabei die Bereiche zu verstehen, von denen es in Kapitel zwei bereits hieß, dass Kulturkompetenz dem Menschen bei

ihrer Erreichung weiterhelfen kann. Dies waren Entlastung, Verständigung, Orientierung in der Welt, Kontrolle des Geschehens, soziale Integration, Autonomie, Sinnempfinden, individuelle Zielorientierung, Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung sowie Signalisierung gewünschter sozialer Zugehörigkeiten und Rollen.

„Zielführend“ ist jedoch nicht gleichbedeutend mit „erfolgreich“, da in kommunikativen Gesamtsituationen mehrere Anforderungsbereiche zusammenspielen.

Das Verb „umgehen“ betont den aktiven Part des Subjekts und den externen, potentiell instrumentellen Charakter der Kultur. Gerade bei Zielen wie Kontrolle (wozu auch Machterwerb oder –erhaltung gehören) oder Orientierung ist das Individuum nicht unbedingt bestrebt, eine Interaktion einträchtig und konfliktfrei abzuschließen oder auch nur kulturellen Normalitätserwartungen zu entsprechen. Im Rahmen der eigenen Interessen kann in bestimmten Situationen das Ziel z. B. in Abgrenzung oder Demütigung bestehen. Zu diesem Zweck können bestimmte kulturelle Axiome, die der andere für sich annimmt, abgelehnt werden oder man kann sich selbst oder andere „kulturalisieren“. Dies ist zwar kein wünschenswertes Erziehungsziel, muss jedoch als kompetentes Verhalten betrachtet werden.

Es sei jedoch nochmals betont, dass Kulturkompetenz nicht mit Kommunikationskompetenz zu verwechseln ist. Tatsächlich führt bloße Kulturkompetenz innerhalb einer Interaktion nicht sehr weit. Da sie sich entsprechend ihrer Definition nur auf jeweils eine Kultur und nicht auf die vielfältigen kulturellen Einflüsse auf das Verhalten einzelner Personen bezieht, kann sie nicht einmal die Anforderung enthalten zu erkennen, auf welche Kulturen das Verhalten einer Person rekurriert. Sie stellt lediglich eine unsicherheitsreduzierende Basis der Kommunikation dar.

Es darf auch nicht vergessen werden, dass aktives Umgehen auch bei Rezeption vorliegt. So ist Kulturkompetenz bei der Nutzung von Massenmedien wie z. B. Fernsehen und Zeitungen oder Zeitschriften von besonderer Relevanz. Es sind in unserer Gesellschaft hauptsächlich die Medien, die kulturelle Diskurse etablieren und sie führen, und zwar natürlich nicht nur über die verbalen Inhalte, sondern insbesondere über die Selektion von Inhalten und Bildern. Mediale Diskurse etablieren Wahrnehmungsgewohnheiten (also Normalitätserwartungen hinsichtlich Bildern und Darstellungsweisen) und Wahrheiten, rekurrieren aber auch auf diese bei der Darstellung neuer Inhalte und übertragen damit sehr subtil bestimmte Meinungen, Stereotype und Werte auf diese neuen Objekte. Dies gilt einerseits für Serien, Shows und Spielfilme, die bestimmte gesellschaftliche Wirklichkeiten zeigen, andere ausblenden und wieder andere zum Objekt des

Spotts machen. Es gilt ebenso für journalistische Berichterstattung. Stellen wir uns zum Beispiel vor, es wird aus einem bestimmten Winkel ein israelisches Hochhaus gezeigt, in das eine palästinensische Bombe einschlägt. Aktiviert wird die Erinnerung an den Anschlag auf das WTC am 11. September 2001 und die Angst vor Terror sowie die Solidarität mit den Angegriffenen. Oder man sieht jemanden mit russischer Flagge auf einem ostukrainischen Trümmerhaufen. Dieselbe Assoziation mit einem Bild vom 11. September kann hier provozieren, da die Anspielung als manipulativ und illegitim empfunden wird. Bilder totaler Zerstörung des Gazastreifens sowie der Bombenhagel erinnern in Deutschland unmittelbar an den zweiten Weltkrieg, so dass damit wortlos die Konstruktion eines direkten Gegensatzes nahegelegt wird: Die damaligen Opfer seien nun selbst zum Aggressor geworden. Solche Wirkungen von Bildern in bestimmten Kulturen müssen ebenso wie die Auswahl und Perspektivierung der Berichterstattung von Medien und Rezipienten gleichermaßen (selbst-)kritisch reflektiert werden, um subtile, unsichtbare Manipulation zu erschweren und kritische Meinungsbildung zu befördern! Es lässt sich nicht verhindern, dass Medien Wahrnehmungsgewohnheiten und Meinungen auf nahezu unsichtbare, allgegenwärtige Weise prägen. Umso wichtiger jedoch ist es, in der Schule ein kritisches Bewusstsein dafür zu fördern.

In dieser Arbeit aber wird der Umgang mit Medien, wie oben bereits erwähnt, nicht gesondert hervorgehoben, sondern zu Kommunikation gezählt. Hinsichtlich kultureller Aspekte nämlich gelten bei Medienrezeption grundsätzlich dieselben Anforderungen wie bei der Situationswahrnehmung in der Interaktion. Zusätzliche spezifische Kenntnisse (z. B. Filmanalyse, Bildanalyse, Medienkritik, ...) sind nicht Thema dieser Arbeit.

Komponenten eines kulturkompetenten Verhaltens beziehen sich insgesamt also auf den Umgang mit kulturellen Axiomen selbst ebenso wie mit ihren Trägern und mit ihrem spezifischen situativen Gebrauch. Kulturkompetenz ist damit sehr stark an die soziale Kompetenzdimension gebunden, da Kultur nur über ihre Träger überhaupt erfahrbar ist und in ihrem Gebrauch (z. B. in Medien und in persönlicher Kommunikation) ihre Funktion entfaltet. Der Fokus der Anforderungen von Kulturkompetenz jedoch bleibt dabei auf dem Wirken und Wandel der Kultur als solcher, und wird nicht auf ihre Nutzung bzw. Instrumentalisierung für soziale Zwecke gelegt. Da es hierbei immer um Gewahrsein und um das Einnehmen kritischer Distanz geht, ist auch die Dimension des Selbst stark gefordert.

Kulturkompetenz	Angemessene kulturelle (Erwartungs-) Erwartungen	<ul style="list-style-type: none"> • Es bestehen auf der Basis der geltenden kulturellen Axiome differenzierte und realistische Erwartungen und Erwartungserwartungen bezüglich antizipierter Situationen, Interaktionen sowie allgemeiner Werte.
	Achtsames Erkennen kultureller Einflüsse	<ul style="list-style-type: none"> • Diskurse (z. B. mediale) werden aufmerksam und kritisch mit Blick auf kulturelle Veränderungen verfolgt. • Das Vorhandensein und die Relevanz kultureller Axiome in Form von Signalen der Normalitätserwartungen anderer sowie eigener Erwartungen in einer Situation werden fortwährend wahrgenommen. • Von den Erwartungen abweichende kulturelle Zeichenbedeutungen oder ungewöhnliche Reaktionen auf Konventionen werden wahrgenommen. • Eigene emotionale Reaktionen und Haltungen gegenüber Axiomen der Kultur werden akzeptierend wahrgenommen. • Stereotypisierungen, Kulturalisierung, Essentialisierung, Othering u. a. kulturbezogene verkürzende Strategien zur Beeinflussung von Meinungen oder Fremdbildern (Identitätskonstruktion) werden erkannt.
	Verstehen der kulturellen Bezüge und ihrer Rolle	<ul style="list-style-type: none"> • Neu wahrgenommene kulturelle Konventionen werden semantisch zu anderen kulturellen Modellen in Beziehung gesetzt sowie in ihrer Relevanz für soziale Diskurse betrachtet. So werden sie in ihrer Tragweite verstanden und in ihrem Wandel beobachtet. Die Kultur wird fortwährend weiter erschlossen. • Thesen zu kulturellen Erklärungsansätzen für eigene und fremde Verhaltensweisen werden vorsichtig aufgestellt (kulturelle Orientierung). • Motive für spezifischen Umgang mit kulturellen Axiomen (kulturelle Identität, Kultur als Ressource zur Meinungsbildung) werden bei sich und anderen vorsichtig deutend erschlossen. • Die Funktionalität des eigenen Umgangs mit der Kultur und die kultureller Axiome an sich werden fortwährend reflektiert.
	Orientierung hinsichtlich des Umgangs mit Kultur	<ul style="list-style-type: none"> • Kulturelle Axiome werden hinsichtlich ihrer generellen Legitimität und ihrer Folgen für Menschen bewertet. • Die Angebote einer (Hoch-)Kultur für die eigene Persönlichkeitsentwicklung werden bewertet und damit genutzt. • Jegliche Bezugnahme auf kulturelle Konventionen wird hinsichtlich ihrer Angemessenheit beurteilt. • Eigene und fremde verkürzende Strategien im Umgang mit Kultur (Stereotypisierungen, Kulturalisierung, Essentialisierung, Othering u. a.) werden dekonstruiert.

	<p>Berücksichtigung, Überprüfung und Beeinflussung kultureller Konventionen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenes Verhalten kann die kulturellen Normen in bestimmten Situationen oder an bestimmten Orten (z. B. Theater, Kirche, Prüfungsgespräch, Konfliktgespräch...) auch in ihrem Wandel hinreichend berücksichtigen, um Anschlussfähigkeit und Zielerreichung zu unterstützen. • Eine Auswahl kulturell angezeigter Handlungsalternativen und Ausdrucksformen steht zur Verfügung. • Bei Gelegenheit werden eigene Thesen über kulturelle Modelle, Orientierungen und Identitäten anderer Akteure überprüft, es wird nicht vorschnell nach eigenen Deutungen gehandelt. • Bei Gelegenheit wird eine machtvolle Sprecherrolle zur Beeinflussung von Diskursen und damit auch von kulturellen Entwicklungen genutzt. • Kultur wird als eigene Ausdrucksmöglichkeiten erweiternde Ressource verstanden und genutzt.
	<p>Zielführende Nutzung der entsprechenden Kulturträger</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kulturträger (z. B. Sprache) können ohne Einschränkung zielführend verwendet werden.

Tabelle 9 Komponentenmodell Kulturkompetenz

So komplex Kulturkompetenz auch erscheint, wenn sie derart aufgefächert wird, so erreicht der Mensch aufgrund seiner angeborenen Kulturfähigkeit ein gewisses Mindestmaß an Kulturkompetenz für die Kulturen, an denen er im Alltag teilhat, in der Regel ohne formelle Instruktion. Eine bewusste Förderung von basaler Kulturkompetenz an sich ist daher hauptsächlich für die Unterrichtsplanung im Fremdsprachenunterricht relevant. Hier könnte folgende Graphik helfen, einen Überblick über die Anforderungen zu gewinnen bzw. zu behalten.



Abbildung 51 Graphisches Modell Kulturkompetenz

Was bezüglich der erlebten Kulturen (Rahmenkultur, Schulkultur) unterrichtlich im Mittelpunkt steht, sind weitere Aspekte kultureller Bildung, welche natürlich ein ausdifferenziertes und erweitertes Erkennen kultureller Axiome und Einschätzen ihrer Relevanz bzw. der Hintergründe ihrer Nutzung, eine verbesserte Orientierung und Teilhabe an Diskursen sowie eine Erweiterung eigener Handlungsmöglichkeiten mit sich bringt und damit auch die Kompetenz fördert. Besonders im Deutsch-, Kunst- und Musikunterricht, wo ästhetische Maßstäbe sowie Kenntnisse über Epochen (mit ihren Wahrnehmungs- und Denkmustern etc.), Künstler, Werke und Motive vermittelt werden, wird viel über das Selbstverständnis der deutschen Rahmenkultur gelernt. Auch Medienbildung (Analyse, Kritik) gehört zu den curricularen Vorgaben dieser Fächer. Im Philosophieunterricht (bzw. Ethik, Werte und Normen etc.) wird in existentielle Diskurse des abendländischen Kulturkreises eingeführt. Für jedes Fach ließen sich zahlreiche Beispiele finden, überall werden Kategorien und damit Attributionen und Differenzlinien der Rahmenkultur kennen gelernt, ohne dass dies gesondert betont wird oder geplant werden müsste. Eine noch größere Bewusstheit für die gesellschaftliche Bedingtheit und Bedeutung der Unterrichtsinhalte allerdings wäre wünschenswert, um die Möglichkeit alternativer Entwürfe und damit die aktive Mitgestaltung zu fördern.

Auch die Anerkennung von Kulturkompetenz als für das Individuum existentiell wichtige, jedoch *ethisch neutrale* (!), nicht normativ zu verstehende, Kompetenz könnte durchgängig einen kritischeren Blick auf moralisierende pädagogische Zugänge zu Kultur anregen, welche mangels echter didaktischer Konzepte z. B. schlicht *Motivation (!) zu Wohlverhalten* zu Lernzielen erheben und so eine klare Trennung kultureller Bildung von erzieherischem Handeln in der schulischen Praxis verhindern.

Ein geeignetes Gegenkonzept zu der normativ-erzieherischen Vereinnahmung kultureller Bildung ist der Begriff „**Kulturelle Freiheit**“ von Amaryta Sen, auf den Yasemin Karakaşoğlu in ihrem Beitrag „1.5. Diversität der Lebenswelten“ im Band *Interkulturelle Schule- eine Entwicklungsaufgabe* verweist. Er fasst das Ziel kultureller Bildung eingängiger zusammen als die hier benutzten hölzernen Wendungen wie ‚fundiertes und reflektiertes Verhältnis zu Kultur‘ sowie betont die Lebensnähe, die persönliche Relevanz für jeden. Karakaşoğlu zitiert erläuternd Sen (2007) mit den Worten:

„Kulturelle Freiheit in multikulturellen Gesellschaften heißt zunächst also, dass man der reflexhaften Verteidigung des kulturellen Erbes erst einmal widerstehen muss. Was dann

selbstverständlich die Möglichkeit einschließen muss, Traditionen nach wohlüberlegter Prüfung auch zu bejahen⁵²⁹

Das Konzept kultureller Freiheit müsste nur insofern erweitert werden, als dass es nicht allein um kulturelles Erbe nationaler Herkunftskulturen oder religiöser Kulturen gehen sollte. Mit ihrem erweiterten Kulturbegriff vertritt diese Arbeit die Auffassung, dass ein kulturell gebildeter Mensch erkennt, dass er über die Teilhabe an zahlreichen Diskursformationen auch familiäre und andere Traditionen und Wissensbestände sammelt. Jede in Diversitätsansätzen genannte Differenz kann eine Kultur ausbilden, sofern mehrere Menschen aufgrund ihrer Lebensumstände, Neigungen, Rollen etc. Gemeinsamkeiten entdecken und darüber kommunizieren. So hat man an einer hetero- oder homosexuellen Kultur, einer Kultur der Stadt- oder Land- und der Meeres- oder Gebirgsbewohner teil. Diese wird zwar in der Regel erst bei Interkulturalität als solche spürbar – wenn also mit Menschen kommuniziert wird, die diesen Gruppen nicht angehören. Zudem wird es nicht möglich sein, jede eigene Orientierung auf eine spezifische Kultur zurückzuführen. Aber es ist grundsätzlich wichtig, sich der vielfältigen Kulturgebundenheit eigener Perspektiven ggf. bewusst zu werden und damit dann auch bereit zu sein, die Geltung der anderen Perspektive in ihrer spezifischen Umwelt zunächst einmal anzuerkennen. Echte kulturelle Freiheit kann man also erst gewinnen, wenn man die Allgegenwärtigkeit, Vielfalt und große Tragweite von Kultur begriffen hat.

Sobald man aber ein Bewusstsein davon besitzt, wie grundlegend das Konzept von Kultur für jegliches alltägliche Tun und Kommunizieren ist, befreit kulturelle Bildung noch mehr, als Sen und Karakaşoğlu es eigentlich implizieren wollen. Nicht nur befreit die Bewusstheit über die umfassende eigene Bedingtheit zu mehr Selbstverantwortung oder Eigenständigkeit hinsichtlich der Werte und Verhaltensnormen, denen man folgen möchte oder sogar hinsichtlich der Begriffe oder Differenzlinien, die man benutzen möchte. Sondern es befreit auch zu neuer sozialer Bindung allein durch die Betonung kultureller Gemeinsamkeiten als unabhängig von sozialen Differenzlinien. So kann ich doch als Frau mit Männern eher männliche Hobbies pflegen, als Christin am jüdischen Leben teilnehmen oder als Heterosexuelle an homosexuellen Diskursen, sofern ich zugelassen werde, und kann entsprechende persönliche Verbundenheit entdecken, sofern ich mit einem Menschen besonders viele auch andere kulturelle (und weitere) Orientierungen gemeinsam habe. Auch dies sollte kulturelle Freiheit sein: Von sozialen

⁵²⁹ Karakaşoğlu, Yasemin. „1.5. Diversität der Lebenswelten“ in: Holzbrecher, Alfred (Hrsg.). *Interkulturelle Schule – eine Entwicklungsaufgabe*. Schwalbach, 2011. S. 94

Grenzen nicht abgehalten zu werden, einzelne Ähnlichkeiten oder Gemeinsamkeiten kultureller Orientierungen zu sehen und in gemeinsame Diskurse einzutreten.

In dieser Arbeit wird an dem Begriff der Mündigkeit statt Freiheit als Bildungsziel festgehalten, da Mündigkeit nach diesem Verständnis auch Freiheit umfasst. Kulturelle Bildung als Teilbereich der Allgemeinbildung führt entsprechend zu einer bereichsbezogenen Mündigkeit:

Kulturelle Mündigkeit ist ein selbstverantwortlicher und eigenständiger Umgang mit kulturellen Konventionen, der u. a. zu einer von sozialen Differenzlinien bzw. Gruppenzugehörigkeiten emanzipierten Lebensführung beitragen kann.

Abbildung 52 Definition kulturelle Mündigkeit

Mit ihrer kulturellen Bildung erfüllt Schule bisher zwar ihren Erziehungs-/Sozialisationsauftrag, aber tatsächlich sollte der Aspekt des Hinführens zu ‚kultureller Mündigkeit‘ im Sinne der Anforderungen eines demokratischen Rechtsstaats durchgängiger betont werden. Auch dort, wo (aus Zeitgründen oder weil es zu weit vom eigentlichen unterrichtlichen Fokus fortführen würde) im Unterricht gerade keine Komparatistik, also kein interkultureller Vergleich angebracht oder möglich ist, muss Normativität in den Lernzielen immer sensibel erkannt und, wenn möglich, mit den Schülern kritisch reflektiert werden. Für über Bestehendes hinausgehendes, kreatives Denken oder für Aufzeigen von Widersprüchen und für eigene Stellungnahmen sollte immer Zeit sein.

Die im Unterricht ebenfalls vermittelten kulturellen Arbeitstechniken wie z. B. die Schreibformen (‚Aufsatzarten‘, ‚Genres‘) und andere methodische Grundpfeiler unterrichtlichen Handelns (z. B. Handlungsorientierung, induktives Vorgehen...) sind hiervon allerdings unbenommen, Kritik ist hier zwar nicht verboten, aber auch wenig weiterführend. Zwar sind auch sie grundsätzlich kulturell geprägt, werden normativ eingefordert und sind somit erziehend. Aber hier wird nicht moralisiert oder verabsolutiert, sondern durchaus akzeptiert oder sogar besonders wertgeschätzt, wenn die Schüler außerhalb des entsprechenden Unterrichts alternative, kreative Formen des Umgangs mit den Inhalten finden und verwirklichen! Unterrichts-/ Arbeitsmethoden haben einen dienenden Charakter speziell für den Unterricht und sind lernpsychologisch begründet. Die Schreibformen z. B. dienen dem Ziel, durch strukturierten, vernunftgeleiteten, sachlichen, nachvollziehbaren, erschließenden Umgang mit Sachverhalten zu größerer Autonomie und ‚kultureller Freiheit‘ zu gelangen. Gerade sie vermitteln den in dieser Arbeit so häufig erwähnten ‚kognitiven Dreischritt‘, der für Kompetenzentwicklung so wichtig ist.

Dass all dies – ebenso wie der gesamte Kompetenz- und Bildungsbegriff – seinerseits kulturgebunden ist und in anderen Kulturen nicht gleichermaßen zur Anwendung kommt, ist zwar richtig. Die vorzeitige Infragestellung von Elementen des Handlungsrahmens selbst aber würde einigen Kindern als Legitimation dienen, sich der Mühe des Erwerbs von vorneherein zu entziehen. Es würde damit ihren Schulerfolg genauso gefährden wie die Entwicklung ihrer Mündigkeit und ihre erfolgreiche Sozialisation. Hier gilt zunächst, Eigenes nicht zu leugnen und gründlich zu erfassen bzw. sich als Handlungsbasis darauf verlassen zu dürfen. Metaphorisch ausgedrückt: Erst, wenn der Baum Wurzeln schlagen und wachsen konnte, können einmal Vögel von seinen Zweigen abheben. Die Zeit zum Wachsen und Sich-Verwurzeln darf den Kindern über alle Kritik nicht genommen werden, sondern ganz im Gegenteil: Schule sollte sie nach Möglichkeit bieten, wo sie im familiären Umfeld fehlt. Es ist also zwar durchgängig bzw. in einem Gesamtkonzept, aber maßvoll vorzugehen.

Kulturkompetenz wird in der Schule nicht nur bezüglich der Rahmen- und einiger Fremdkulturen, sondern auch der Schulkultur, innerhalb derer die Kinder neben ihrer Familienkultur verbindlich agieren müssen, gefördert. Auch hierfür erwerben sie – geplant und ungeplant - Kenntnisse und Fähigkeiten. Innerhalb dieser speziellen Kultur können sie bereits während der Schulzeit tatsächlich umfassende Kulturkompetenz und sogar machtvolle Sprecherpositionen erwerben (z. B. durch Engagement in der Schülervertretung oder in Arbeitsgemeinschaften und Projekten). Diese Kultur jedoch ist es auch, die tatsächlichen und starken normativen Druck auf sie ausübt, in diesem sozialen System erfahren sie Sanktionen für Zuwiderhandlung gegen die per definitionem affirmative und damit auf die Rahmenkultur referierende Subkultur der Institution Schule.

Man könnte auch diese Erfahrung als kulturelle Bildung betrachten, sofern sie reflektiert wird, denn hier erschließt sich der große Stellenwert von Kultur innerhalb eines sozialen Systems und man kann unmittelbar erfahren, wie eng das Verhalten zu einer Kultur mit dem Zugang zu sozialer Teilhabe bzw. der Möglichkeit verknüpft ist, persönliche Ziele zu verfolgen oder Bedürfnisse zu befriedigen. Allerdings wäre der Nutzen schmerzvoller und stigmatisierender Erfahrungen als Lernanlässe als ‚schwarze Pädagogik‘ zu betrachten. Was stattdessen verstärkt geschehen sollte, wäre, die Schulkultur als solche sowie die unvermeidliche Einflussnahme – und damit Gestaltungsverantwortung – aller Mitglieder der Schulgemeinschaft zu betonen, das soziale System mit seinen institutionelle Strukturen und Regeln in ihrer Wechselwirkung mit der Kultur transparent zu machen und alle Faktoren in ihren Zusammenhängen zu reflektieren. Das

soziale System Schule sollte also als ‚Probegesellschaft‘ insgesamt viel intensiver für Lernzwecke genutzt werden.

Abschließend zum Bereich kultureller Bildung soll ein besonderes und bekanntes Problem kultureller Bildung noch einmal Erwähnung finden. Kinder aus bildungsnahen Familien bzw. Gymnasiasten erwerben in der Regel außerhalb der Schule mehr gesellschaftlich respektiertes und rahmenkulturell als relevant betrachtetes Wissen und Können als andere. Damit erlangen sie gesellschaftliche (aus Kulturkompetenz der ‚richtigen‘ Kultur erwächst Anerkennung und Macht) und individuelle (die Nationalkultur stellt einen reichen Schatz an Denktraditionen zur Verfügung, mit der sich auseinandersetzen zur persönlichen Entwicklung beiträgt und das Lernen schulischer Inhalte erleichtert) Vorteile.

Grundlegende kompensatorische Maßnahmen wie Unterrichtsgänge zu Orten, an denen Hochkultur geschaffen bzw. rezipiert wird (Theater, Oper, Bibliothek), damit die Verhaltensnormen an diesen Orten auch für die anderen Schüler künftig keine zu großen Schwellen für deren Nutzung darstellen, sollten unbedingt Teil eines schulischen Konzepts sein. Mit der Aufgabe aber, die unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen zu gesellschaftlicher Teilhabe vollständig auszugleichen, ist die Schule überfordert, denn kulturelles Lernen ist so komplex, diffizil und vielfältig, dass in der Schule immer nur Grundlagen für die Teilhabe an der Rahmenkultur geschaffen werden können. Manche kulturellen Axiome bzw. die Fähigkeit, sie selbstverständlich zu befolgen, können in der Schule schon allein deshalb nicht erworben werden, weil diese nicht die entsprechenden Kontexte bietet (z. B. Essgewohnheiten). Auch außerhalb des Unterrichts, beispielsweise im Kontakt zu Kindern aus dominanten sozialen Gruppen innerhalb der Schule, entsteht noch keine Teilhabe an der Dominanzkultur, sondern zunächst einmal nur die an der Schulkultur, zumal wechselseitige Prozesse von Selbst- und Fremdwahrnehmung bzw. –darstellung und entsprechender Identitätsbildung einem künftigen Zugang zur Dominanz- und Rahmenkultur sogar noch entgegenwirken können.

Immerhin aber können Pädagogen sensibel auf solche Prozesse und den Vorteil der Kinder aus bildungsnahen bzw. dominanzkulturellen Familien reagieren und versuchen, allen Kindern durch anlassbezogene aber respektvolle Verhaltenslenkung und durch ihre Vorbildfunktion in einer vertrauensvollen Beziehung möglichst viele Türen offen zu halten.

4.2.1.2 Interkulturelle Bildung und Erziehung

Die Forschung zu interkultureller Bildung und Erziehung bzw. interkultureller Kompetenz und ihrer Förderung in Schule und anderen Bildungskontexten blickt auf Jahrzehnte internationaler

Publikationen zurück. Für diese Arbeit wurden aus dem Bereich interkultureller Forschung insbesondere aktuellere Sammelbände herangezogen, herausgegeben von Alfred Holzbrecher (2013)⁵³⁰, Arne Weidemann/ Jürgen Straub/ Steffi Nothnagel (2010)⁵³¹, von Darla K. Deardorff (2009)⁵³², von Jürgen Straub/ Arne Weidemann/ Doris Weidemann (2007)⁵³³, von Georg Auernheimer (2006)⁵³⁴ sowie von Isabel Sievers/ Katrin Hauenschild/ Steffi Robak (2013)⁵³⁵. Eine Definition der Begriffe ‚interkulturelle Bildung‘, ‚interkulturelles Lernen‘ oder ‚interkulturelle Erziehung‘ wird dort in der Regel nicht geleistet, die Forschung konzentriert sich hauptsächlich auf den Begriff der ‚interkulturellen Kompetenz‘. Auch in Kapitel 1 dieser Arbeit kam ja die Frage nach diesen Begriffen zunächst gar nicht auf. Da hier jedoch für ein Primat der Bildung beim schulischen Lernen plädiert wird und die genaue Bestimmung aller zentralen Begriffe erklärtes Ziel ist, soll auf eine Definition auch dieser Begriffe nicht verzichtet werden. Und zwar sollen entgegen der üblichen Vorgehensweise zunächst, wie bereits bei der kulturellen Bildung und Erziehung, die Ergebnisse aus den vorangegangenen Kapiteln in Form schulischer Kategorien zusammengefasst werden. Erst im Anschluss werden diese Ergebnisse mit bisheriger Forschung verglichen.

Vorweggenommen sei, dass Spitzberg und Changnon, die in ihrem Kapitel des SAGE Handbook of Intercultural Competence zahlreiche Modelle interkultureller Kompetenz gruppieren, vergleichen und über 300 verschiedene, in ihnen vorkommende Komponenten identifizieren, am Ende das Fazit ziehen: „[...] there is a need to provide a more parsimonious model that can successfully integrate such diversity.“ Es war die ursprüngliche Motivation zum Schreiben dieser Arbeit, ein eben solches transparenter strukturiertes, weniger normatives und aufgrund seiner klaren Beziehung zum Gesamtkomplex schulischen Lernens praktikableres Modell

⁵³⁰ Holzbrecher, Alfred (Hrsg.). *Interkulturelle Schule – eine Entwicklungsaufgabe*. Schwalbach, 2011.

⁵³¹ Weidemann, Arne/ Jürgen Straub/ Steffi Nothnagel (Hrsg.). *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Bielefeld, 2010.

⁵³² Deardorff, Darla K. (Hrsg.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, 2009.

⁵³³ Straub, Jürgen/ Arne Weidemann/ Doris Weidemann (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, 2007.

⁵³⁴ Auernheimer, Georg (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 2008.

⁵³⁵ Hauenschild, Katrin/ Steffi Robak/ Isabel Sievers (Hrsg.). *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt am Main, 2013.

interkultureller Kompetenz anzubieten. Es ist zu hoffen, dass das in diesem Abschnitt gemachte Angebot dazu als nützlich und praxistauglich befunden wird.

Interkulturelles Lernen ganz allgemein ist der formelle und informelle lebenslange Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten, die ein reflektiertes Verhältnis zu Interkulturalität und Kompetenz im Umgang mit ihr ermöglichen. Interkulturelles Lernen ist, wie bereits erwähnt, sehr deutlich von kulturellem zu unterscheiden, denn die Herausforderung liegt hier in erster Linie im Erkennen und Umgehen mit kulturellen Unterschieden zwischen Eigenem und Fremdem. Es geht nicht darum, einen Standpunkt zu einer spezifischen Kultur zu entwickeln und kompetent mit ihr umgehen zu können, sondern interkulturelle Kompetenz, sofern sie besteht, ist kulturunspezifisch und bezieht sich auf die Herausforderung, die kulturelle Differenz als solche darstellt.

Anders als bezüglich kulturellem Lernen lässt sich daneben durchaus von **interkultureller Erziehung** sprechen, denn diese wird nicht von allen kulturellen Werten, sondern nur von bestimmten geprägt - dies allerdings so stark, dass man sie als konstitutiv für die Konstruktion des gesamten Anforderungsbereichs ‚Interkulturalität‘ bezeichnen muss. Das beginnt schon damit, dass interkulturelle Erziehung und Bildung vom Ziel einer Verständigung ausgeht und damit auch einfordert, dass eine solche Verständigung mit anderen Menschen grundsätzlich immer angestrebt wird. Wolfgang Nieke erläutert treffend die Werte- bzw. Kulturgebundenheit des Verständigungsziels sowie die Bedingtheit durch politische und soziale Umstände:

Wie kann ich meine Überzeugung weiterhin für richtig halten, wenn ich sehe, dass andere anders denken und glauben? Die naheliegende Reaktion auf diese Frage ist in einer pluralistischen Gesellschaft nicht erlaubt: Die Andersdenkenden und Andersglaubenden werden des Irrtums bezichtigt und als für das eigene Orientierungssystem bedrohlich rejektiert: abgewehrt, fortgeschickt, getötet. Das Unbehagliche und Bedrohliche des Anderen muss stattdessen ausgehalten werden, und das ist durchaus schmerzhaft; deshalb leitet sich der Terminus Toleranz nicht zufällig von erdulden und erleiden ab.⁵³⁶

⁵³⁶ Nieke, Wolfgang. „1.3. Werte“ in: Holzbrecher, Alfred (Hrsg.). *Interkulturelle Schule – eine Entwicklungsaufgabe*. Schwalbach, 2011. S. 55

Was Nieke nur auf eine einzelne Gesellschaft bezieht, lässt sich ausweiten. In einer Welt, in der Menschenrechte anerkannt und kriegerische Handlungen verpönt sind, sowie in einem System, in dem es wirtschaftlich sinnvoll ist, dass jeder Mensch gesellschaftlich partizipiert und dabei sein Leistungspotential bestmöglich ausschöpft, bleibt nur der schwierigere, dialektische Weg des vernunftbasierten Dialogs. Mit Verweis auf Habermas sensibilisiert Nieke im Weiteren dafür, dass auch die Geltung der sogenannten ‚Diskursethik‘, nämlich „die Prüfung von Argumentationen im gleichberechtigten Austausch von Kommunikationspartnern“ als Weg der Wahrheits- und Erkenntnisgewinnung nicht selbstverständlich, sondern kulturgebunden ist.⁵³⁷ Genau dazu will auch interkulturelle Erziehung auffordern.

Interkulturelle Erziehung ist die Vermittlung und Durchsetzung von Werten und Verhaltensnormen, die interkulturelle Verständigung befördern.

Abbildung 53 Definition interkulturelle Erziehung

Erziehungsziele, die die interkulturelle Erziehung (jedoch nicht nur sie) besonders fördert, können also folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Die Schüler streben in Kommunikationssituationen nach Verständigung mit anderen Menschen. Zu diesem Zweck orientieren sie sich in ihrem Denken und Handeln an den Werten der Gewaltfreiheit, Gerechtigkeit, Toleranz, Gleichberechtigung, vernunftgemäßen Konfliktbewältigung, Reflexivität und des Respekts.

Die Ziele interkultureller Erziehung in der Schule sind nicht neu, sondern überschneiden sich in großen Teilen mit Bemühungen um Prävention von Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und Fundamentalismus (wie auch im Handlungsprogramm Integration gefordert) oder auch mit denen der Demokratieerziehung, globaler Erziehung, Programmen des sozialen Lernens oder nun auch der Diversitätserziehung („diversity education“). Immer geht es um werteorientiertes, verantwortungsbewusstes, tolerantes, respektvolles Miteinander, um konstruktive Konfliktlösung und Partizipation und damit um den erklärten „Bildungsauftrag“ der Schule.

⁵³⁷ Nieke 2011, 60

Diese Überschneidungen jedoch sind ein eher positives Zeichen, denn immerhin besteht über die Erwartungen an das Verhalten von Schülern und nicht zuletzt Bürgern offenbar ein grundsätzlicher Konsens bei pädagogisch Handelnden und Forschenden. Die Ansätze sind deshalb nicht redundant, sondern sie ergänzen sich, da sie sich hinsichtlich ihrer Schwerpunkte unterscheiden. Sie fokussieren unterschiedliche Anforderungsbereiche, über die sie Wissen und Strategien vermitteln und für deren Bewältigung sie die Jugendlichen damit erst befähigen. Normative Ziele zu postulieren allein wäre wenig hilfreich, auch wenn man sie aus den verschiedensten Gründen und hinsichtlich der verschiedensten Lebensbereiche im Fachunterricht wiederholt und bestärkt. Es ist der von diesen Zielen beeinflusste sachorientierte Erwerb von Wissen in verschiedensten Bereichen, der wirklich Verständnis, Einsicht und Fähigkeiten für das gewünschte Verhalten in den verschiedensten Kontexten ermöglicht und der der daher entscheidende Aspekt für eine insgesamt erfolgreiche Sozialisation ist, die Bildung also.

So entspricht es zwar nicht dem interkulturellen Fokus, die gesellschaftliche Partizipation besonders zu betonen, obwohl er diese natürlich unterstützt bzw. teilweise voraussetzt. Wenn sie aber kein kultureller Wert und schulisches Erziehungsziel wäre, so wäre interkulturelle Kompetenz als Konzept gar nicht konstruiert worden. So gesehen leistet interkulturelle Erziehung nur einen einzelnen Beitrag zum Gesamtkonzept einer einheitlichen Werteerziehung in der Schule und muss für eine erfolgreiche Sozialisation mit den entsprechenden anderen Bildungsinhalten vor allem curricular sinnvoll verknüpft werden. Ein Vorschlag hierzu steht noch aus.

Während die Lerngegenstände kultureller und interkultureller Bildung und Erziehung theoretisch klar zu unterscheiden sind, sind interkulturelles und kulturelles Lernen in der Praxis andererseits eng miteinander verknüpft. Interkulturelles baut auf kulturellem Lernen auf, denn Interkulturalität kann nur dort entstehen, wo bereits eine eigene kulturelle Orientierung existiert und ein Vergleich möglich ist. (Dies ist auf kleinster Ebene bereits im Kindergartenalter oder noch früher der Fall, wenn fremde Familienkulturen im Kontrast zur eigenen erlebt werden oder auch nur mit Kindern gespielt wird, die andere Familienregeln gewohnt sind.) Und zudem ist immer dort, wo kulturelle Differenz ist, natürlich auch eine fremde Kultur, mit der man konfrontiert wird. Umgekehrt könnte man auch formulieren, dass man von Interkulturalität nicht lernen bzw. profitieren kann ohne eine konkrete Kultur, durch die sie überhaupt entsteht und mit der man sich auseinandersetzt.

Nur gemeinsam also fördern beide **kulturelle Mündigkeit**. Denn nur, indem wir die Konfrontation mit konkreten fremden kulturellen Axiomen konstruktiv bewältigen und gestalten, können wir diese Erfahrungen für uns so erschließen, dass wir uns zwecks Entwicklung unserer eigenen kulturellen Orientierung sinnvoll mit ihnen auseinandersetzen und einen Standpunkt zu ihnen einnehmen können. Wer mit Interkulturalität nicht in diesem Sinne umzugehen gelernt hat, wird seinen Herkunftsdiskursen eher unreflektiert verpflichtet bleiben.

Umso deutlicher ist **interkulturelle Bildung** aber in ihrem Ergebnis von interkultureller Erziehung zu unterscheiden. Sie ist zwar als Grundkonzept kulturell bedingt, zielt jedoch nicht auf ein bestimmtes erwünschtes Verhalten, sondern auf ergebnisoffene Persönlichkeitsentwicklung, indem sie unabhängiger von Herkunftsdiskursen, damit zugleich offener für neue Kulturen macht und so einen größeren Pool von kulturellen Konventionen für die Ausbildung der kulturellen Orientierung und Identität produktiver erschließt. Den hier vorgeschlagenen Definitionen von Bildung und Interkulturalität folgend lautet die für interkulturelle Bildung:

Interkulturelle Bildung ist die Vermittlung notwendiger Kenntnisse und Fähigkeiten für den Aufbau eines sachlich fundierten und reflexiven Verhältnisses zu Verständigungsprozessen, in denen konventionelles Verstehen durch Bezugnahme auf unterschiedliche kulturelle Axiome objektiv behindert wird, und für den zielführenden Umgang mit ihnen.

Abbildung 54 Definition interkulturelle Bildung

Kenntnisse und Fähigkeiten, die dafür nötig sind, Interkulturalität und ihre möglichen Auswirkungen überhaupt zu erfassen und richtig einzuschätzen – dies war als in Kapitel drei als grundlegende Anforderung im Umgang mit Interkulturalität identifiziert worden - stimmen mit den generischen Zielen kultureller Bildung überein. Denn um mit kultureller Differenz umzugehen, muss man zunächst eine Vorstellung davon haben, worum es dabei geht. Die unter 4.2.1.1 aufgeführten ‚generischen Lernziele kultureller Bildung‘ also sind für die interkulturelle Bildung zu übernehmen und durch die im Folgenden aufgeführten kulturbezogenen Ziele zu erweitern, die eher eine Außenperspektive auf Kultur einnehmen und für den Umgang mit kultureller Differenz besonders hilfreich sind. Dass allerdings, wie in 3.2.3 unter anderem schlussgefolgert wurde, auch Wissen über spezifische Fremdkulturen zur Einschätzung des Umfangs von Interkulturalität hilfreich ist, kann nicht zur interkulturellen Bildung gezählt werden, sondern illustriert die Interdependenz kultureller und interkultureller Bildungsziele:

Kulturbezogene Lernziele interkultureller Bildung

- ❖ (vgl. generische Ziele kultureller Bildung)
- ❖ Da die Schüler verstehen, dass eine Person mehr oder weniger auf Kultur rekurrieren kann, wenden sie entsprechende Deutungshypothesen sehr vorsichtig an.
- ❖ Indem die Schüler verstehen, was unter sekundärer Interkulturalität zu verstehen ist und wie Kultur als Ressource in der Kommunikation genutzt werden kann, werden sie sensibilisiert für mögliche Arten und Motive der Konstruktion von Interkulturalität bzw. kultureller Identität, wo Differenz eigentlich nicht besteht.
- ❖ Indem die Schüler über die vielfältige Bezogenheit jedes Menschen informiert sind, sind sie sich darüber im Klaren, dass es innerhalb keiner Gruppe Homogenität gibt und ‚Wir/Sie-Denken‘ daher i. d. R. eine starke Vereinfachung darstellt.
- ❖ Indem sich die Schüler der vielfältigen Kontextgebundenheit bzw. Perspektivität eigener Werte und Normen und sogar eigener Wahrheiten bewusst sind, setzen sie ihre Auffassungen nicht absolut.
- ❖ Durch ihre Kenntnisse über den engen Zusammenhang zwischen Kultur und Umwelt der Gruppe sowie durch ihr Wissen über die Funktion von Kulturen für die Mitglieder der entsprechenden sozialen Gruppen wissen die Schüler um die kontextbezogene Begründetheit und Sinnhaftigkeit jeder Kultur und können ein Nebeneinander verschiedener Axiome in verschiedenen Gruppen gutheißen statt voreilig zu urteilen oder sich bedroht zu fühlen.

Abbildung 55 Lernziele interkultureller Bildung I

Ebenso wie aber bei kultureller Bildung mit dem kulturspezifischen Wissen auch ein Bezug zum konkreten Gegenstand der Herausforderung hergestellt wird, so steht auch bei interkultureller Bildung noch ein anderer Bereich neben dem des kulturbezogenen Wissens. Interkulturalität ist per se Teil von Kommunikation, so dass es im Umgang mit ihr vor allem darum geht, die in *Kommunikation* auftauchenden kulturellen *Bedeutungsdifferenzen* zielführend zu behandeln.

Differenz- und kommunikationsbezogene Lernziele interkultureller Bildung

- ❖ Indem die Schüler verstehen, dass Kommunikation immer in gewissem Umfang unbestimmt ist und auf welche Weise Interkulturalität diese Unbestimmtheit erhöhen kann, sind sie für kulturelle Differenzwahrnehmung sensibilisiert und gestärkt.
- ❖ Durch ihren erweiterten Kulturbegriff sind sich die Schüler der beständigen Möglichkeit von Interkulturalität selbst in der Kommunikation mit vertrauten Menschen bewusst und betrachten diese nicht als Sonder-, sondern als Regelfall.
- ❖ Da die Schüler verstehen, dass es auch interkulturell Unerkanntes geben kann, verlassen sie sich nicht allein auf ihre subjektive Wahrnehmung, um Interkulturalität als Ursache für auftretende Irritationen in Betracht zu ziehen, sondern bemühen sich um dichte Situationswahrnehmung.
- ❖ Indem die Schüler förderliche Verhaltensweisen bei erhöhter Wahrscheinlichkeit interkultureller Differenzen (z. B. Formalität, Höflichkeit, Respekt, Absichern erreichter Verständigung) kennen lernen und einüben, erscheinen ihnen diese nicht als unüberwindbare Hürden der konstruktiven Kommunikation.
- ❖ Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Konfliktbewältigungsstrategien, die die Unterschiedlichkeit kultureller Konventionen als mögliche Ursachen einbeziehen. Dadurch sehen sie interkulturelle Konflikte nicht als unlösbare Probleme.
- ❖ Die Schüler setzen sich mit Fremdheit auseinander und verstehen, dass Fremderleben subjektiv ist, wie es sich äußern kann und welche möglichen Haltungen man zum eigenen spontanen Fremderleben einnehmen kann. Sie erfahren auch, welche Funktion Fremdes für ein System haben kann. Durch das Sachwissen und die Handlungsstrategien erscheint ihnen Fremdheit weniger bedrohlich und eher zu bewältigen.
- ❖ Indem die Schüler sich mit ihren Ängsten, Bedürfnissen, Stärken und Schwächen auseinandersetzen, können sie eigene affektive Reaktionen auf kulturelles Fremderleben erkennen, annehmen und stehen lassen.

Abbildung 56 Lernziele interkultureller Bildung II

Die Erweiterung der eigenen kulturellen Orientierung oder Identität als Ergebnis der Konfrontation mit Fremdkulturellem wird nicht in die Ziele interkultureller Bildung aufgenommen, da sie zwar nur durch konstruktiven Umgang mit Interkulturalität möglich ist, letztendlich aber auf die fremdkulturellen Konventionen bezogen ist und nicht auf die kulturelle Differenz als solche.

Interkulturelle Kompetenz nun ist entsprechend des hier entwickelten Kompetenzbegriffs wie folgt zu definieren:

Interkulturelle Kompetenz ist das Potential, in Verständigungssituationen mit der Referenz auf unterschiedliche Kulturen zielführend umgehen zu können.

Abbildung 57 Definition interkulturelle Kompetenz

Die manchmal benutzte Bezeichnung ‚interkulturelle Kommunikationskompetenz‘ wird als redundant betrachtet (interkulturelle Kompetenz kann sich nur in der Kommunikation verwirklichen, wozu z. B. auch massenmediale Rezeption wie Fernsehen oder Lesen zählt) und daher nicht benutzt.

Wie zuvor bei dem Komponentenmodell kultureller Kompetenz geschieht bei der Formulierung von kompetenzorientierten Entwicklungszielen bzw. bei Erstellung des Komponentenmodells zu interkultureller Kompetenz ein Wechsel des Fokus fort vom allgemeinen Verhältnis zum Anforderungsbereich hin zu den kognitiven Prozessen, die in einer spezifischen Situation zu zielführenden Handlungen beitragen. Daher können sich die kompetenzorientierten Ziele nur in ihrer Handlungsorientierung von den allgemeinen Bildungszielen unterscheiden:

	<p>Angemessene (Erwartungs-) Erwartungen zu Umfang und Wirkung von Interkulturalität</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Im Bewusstsein der Perspektivität und Bedingtheit von kulturellen Orientierungen sowie der Unvorhersagbarkeit von Interkulturalität werden in jeder Kommunikationssituation beständig situativ begründete Annahmen über Bereiche möglicher kultureller Differenzen und über den möglichen Umfang von primärer und sekundärer Interkulturalität angestellt. • Es werden beständig begründete Annahmen über die Bedeutung angestellt, die die Interkulturalität und die kulturelle Orientierungen von Akteuren für alle beteiligten Subjekte haben. • Im Bewusstsein eigener Ängste, Haltungen und Bedürfnisse in Bezug auf Unbestimmtheit und fremde Kulturen wird auf bestimmte situative eigene (z. B. Unsicherheit reduzierende) Reaktionen besonders geachtet. • Es wird erwartet, dass die Normalitätserwartungen des sozialen Systems gelten, innerhalb dessen die Kommunikation stattfindet.
	<p>Achtsame Wahrnehmung kulturell bedingter Differenzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Beständige bewusste, differenzierte und dichte Selbst-, Personen- und Situationswahrnehmung mit dem Fokus auf Abweichungen von geltenden Erwartungen. Dabei wird Personen besondere Beachtung geschenkt und werden andere Faktoren als mögliche Einflüsse auf das Handeln anderer Personen gedeutet (Differenz-, Dominanzsensibilität).

Interkulturelle Kompetenz		<ul style="list-style-type: none"> • Signale der Normalitätserwartungen anderer, eigene Erwartungen und von den Erwartungen abweichendes Verhalten werden fortwährend sensibel wahrgenommen. • Es wird aufmerksam beobachtet, welche Haltung von verschiedenen Akteuren zu kulturellen Axiomen eingenommen wird (kulturelle Orientierungen/ Identitäten) • Es wird aufmerksam beobachtet, wie Akteure Kultur oder ihre Axiome zur Beeinflussung des Bildes nutzen, das andere sich von ihnen machen (Identitätskonstruktion) • Stereotypisierungen, Kulturalisierung, Essentialisierung, Othering u. a. Unsicherheit reduzierende Strategien werden erkannt. • Eigene und fremde emotionale Reaktionen und Haltungen werden akzeptierend wahrgenommen.
	Verstehen interkultureller Differenzen, ihrer Bedingtheit und ihrer Folgen	<ul style="list-style-type: none"> • Über Art und Umfang primärer Interkulturalität bzw. über unterschiedliche kulturelle Modelle als Ursache unterschiedlichen Zeichengebrauchs oder anderen Verhaltens in der Kommunikation werden beständig Hypothesen aufgestellt. • Über die (auch affektiven) Motive für den spezifischen Umgang mit kulturellen Axiomen oder kultureller Identität in der Kommunikation (sekundäre Interkulturalität) werden beständig begründete Thesen aufgestellt. • Umfassendes Personenverstehen (Orientierung, Selbstbild und deren Bedingtheit) geht vor Sach- und Situationsverstehen, aber berücksichtigt die Bezogenheit der fremden/eigenen Perspektive und des fremden/eigenen Verhaltens. • Eigene und fremde Stereotypisierungen, Kulturalisierung, Essentialisierung, Othering u. a. Strategien werden dekonstruiert. • Die Funktionalität des eigenen Umgangs mit der Differenz wird fortwährend reflektiert.
	Entwicklung einer eigenen Haltung	<ul style="list-style-type: none"> • Identifizierte Interkulturalität bzw. eigene Thesen zur kulturellen Orientierung und Identität anderer Akteure werden immer als Interpretationsergebnis betrachtet, das kritisch überprüft werden muss. • Fremder Zeichengebrauch oder fremdes Verhalten wird wertend mit eigenem verglichen, um in der Verhandlung von Bedeutungen einen eigenen Standort zu haben. • Eigene Wertungen werden zugunsten eines vorläufigen Billigens („condoning“) zurückgestellt, wenn dies der Anschlussfähigkeit des Handelns dient. • Eigene affektive Reaktionen auf die Fremdkultur oder auf die Unbestimmtheit können vorübergehend angenommen und stehen gelassen werden (Ambiguitätstoleranz). • Eigene Verhaltensänderung innerhalb der betroffenen Kommunikation wird nicht kategorisch ausgeschlossen, damit eine echte Verhandlung von Bedeutungen möglich ist. • Ursachen für ein Scheitern, z. B. Abbruch, der Kommunikation werden nicht einer Kultur, sondern den einzelnen Akteuren bzw. der Situationsdynamik zugeschrieben.

	<p>Förderung der Verständigung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bei der Vermutung von Interkulturalität wird das eigene Verhalten der erhöhten Unbestimmtheit angepasst, sie wird also nicht ignoriert. • Bei Gelegenheit werden eigene Thesen über kulturelle Modelle, Orientierungen und Identitäten anderer Akteure sensibel überprüft. • Auf relevante differierende kulturelle Bezüge wird reagiert, indem sie mit dem Ziel geteilter Bedeutungen (= gleichen Zeichengebrauchs) verhandelt werden. • Nach außen getragene kulturelle Identitäten werden unabhängig von möglichen Motiven zunächst handelnd angenommen. • Eine gelassene und beziehungsorientierte Kommunikationssituation wird besonders angestrebt. • Das eigene Verhalten ist insgesamt offen und respektvoll. • Verschiedene Strategien der Konfliktbewältigung sind verfügbar und werden kultursensibel und behutsam gewählt. (Metasensibilität vor Metakommunikation.) • Eine machtvolle Sprecherrolle wird nicht diskriminierend ausgenutzt, sondern andere Gesprächsteilnehmer werden zur Darstellung ihrer Auffassungen ermutigt, damit tatsächlich gemeinsame, anschlussfähige Bedeutungen entstehen können. (Dominanzsensibilität) • Innerhalb eines fremden sozialen Systems wird zunächst die dortige Kultur handelnd angenommen, bevor sie ggf. in Frage gestellt wird. • Affektive Reaktionen werden nicht unreflektiert nach außen getragen, das Verhalten dient stattdessen der Verständigung. • Trotz der Bereitschaft, auf andere Erwartungen einzugehen, wird Anschlussfähigkeit andererseits nicht durch Verbergen eigener Auffassungen erreicht. Wenn dies als nötig empfunden wird, wird ein Konflikt ausgetragen oder die Kommunikation abgebrochen.
	<p>Umfassende Nutzung kommunikativer Möglichkeiten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Geplantes Verhalten wird unter kreativer und demokratischer Nutzung aller verfügbaren kommunikativen Mittel (inkl. optimale Ausnutzung aller Zeichensysteme und Medien) umgesetzt.

Tabelle 10 Komponentenmodell interkulturelle Kompetenz

Es sollte noch einmal besonders darauf hingewiesen werden, dass die Komponenten interkultureller Kompetenz sich ausschließlich auf den Umgang mit der kulturellen Differenz als solcher beziehen. Es findet bei Interkulturalität parallel sicher fast unvermeidlich auch kulturelles Lernen statt und beim Anstreben eines vertieften Personenverständnisses und eines Perspektiven'wechsels' wird ein umfassenderes Verständnis z. B. auch von Gefühlen und Meinungen entstehen und daraus vielleicht eine engere Beziehung, was dann ebenfalls zur Verständigung beiträgt. Über den Umgang mit Interkulturalität gehen diese Aspekte jedoch hinaus.

Ein zusammenfassendes graphisches Modell interkultureller Kompetenz wäre entsprechend folgendermaßen darzustellen:



Abbildung 58 Graphisches Modell interkulturelle Kompetenz

Insgesamt muss festgestellt werden, dass die hier formulierten Anforderungen an interkulturelle Kompetenz recht spezifisch und nicht immer unmittelbar im Unterricht operationalisierbar sind. Sie sind daher nicht sehr gut geeignet, um in der Schule einen expliziten, gleichberechtigten Platz neben z. B. der Methodenkompetenz oder der Medienkompetenz einzunehmen.

Andererseits ist interkulturelle Kompetenz ohne Frage von grundlegender Bedeutung für eine Schule, die Verständigung zu einem zentralen Ziel erhebt. Vergleichen wir auf der Suche nach einer Lösung dieses Dilemmas des Übergangs von Theorie zur Praxis die hier erarbeiteten Ergebnisse zunächst mit denen anderer wissenschaftlicher Ansätze und positionieren bei der Gelegenheit den hier entwickelten Vorschlag in dem entsprechenden Forschungsfeld.

Zur Definition interkultureller Kompetenz schlussfolgert Deardorff (2004) als Konsens einer Expertenumfrage, interkulturelle Kompetenz sei die

ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one's intercultural knowledge, skills, and attitudes.⁵³⁸

In seinem Online-Kulturglossar formuliert Schönhut eine Variation dieser Definition:

Die Fähigkeit, in der interkulturellen Begegnung angemessen Kontakt aufzunehmen, die Rahmenbedingungen für eine für beide Seiten befriedigende Verständigung auszuhandeln und sich mit dem Betreffenden effektiv auszutauschen.⁵³⁹

Nicht nur diese Definitionen – beide sind Zusammenfassungen verschiedener anderer Auffassungen - enthalten Effektivität und Angemessenheit als Kriterien für interkulturelle Kompetenz. Der Versuch, das Erreichen des Handlungsziels als Bewertungskriterium der interkulturellen Kompetenz zu benutzen oder sogar misslungene Kommunikation fraglos auf Defizite in der interkulturellen Kompetenz zurückzuführen, wurde hier jedoch bereits wiederholt als problematisch abgelehnt. Mit Rathje (2006) wird dies als Überfrachtung des Kompetenzkonzepts gesehen, da es durch die Effizienz-Kriterien „moralisch haftbar für sämtliche, auch negative Folgen einer interkulturellen Interaktion“⁵⁴⁰ werde. Dass interkulturelle Kompetenz nur eine von mehreren für das Gelingen einer spezifischen Interaktion wichtigen Kompetenzen ist, ist schon daran leicht zu erkennen, dass auch intrakulturelle Kommunikation niemals frei von Missverständnissen und anderen Problemen ist. Rathje dazu:

Es erscheint daher problematisch, interkulturelle Kompetenz als Konzept zu positionieren, das im Rahmen interkultureller Interaktion Paradiese schafft, die es schon in der intrakulturellen Kommunikation gar nicht gibt.⁵⁴¹

Rathje nennt Gegenpositionen, die sich zu dieser Zielauffassung interkultureller Kompetenz gebildet haben und die auf Persönlichkeitsentwicklung statt Effizienz zielen. Abgesehen davon aber, dass solche Ziele hier unter ‚Bildung‘ statt ‚Kompetenz‘ gefasst wurden, wirft Rathje ihnen

⁵³⁸ Deardorff, Darla K. *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*. Raleigh, 2004. S. 171

⁵³⁹ Schönhut, Michael. „Kulturglossar – Ein Vademecum durch den Kulturdschungel für Interkulturalisten“ www.kulturglossar.de. (13.02.2014)

⁵⁴⁰ Rathje, Stefanie. „Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts.“ In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11:3, 2006. S. 4

⁵⁴¹ Rathje 2006, 4

auch Idealisierung vor, da sie persönliche Handlungsziele ausklammerten.⁵⁴² Aufgrund der Personenorientierung und der Berücksichtigung der Benutzung von Kultur als Ressource für Identitätskonstruktion u. a. trifft die Kritik der Idealisierung auf das vorliegende Konzept nicht zu.

Die Zielorientierung ist jedoch nicht der einzige Streitpunkt, den Rathje in der Forschungsdiskussion identifiziert. Daneben stellt sie auch Differenzen und vehemente Debatten um die Frage fest, ob interkulturelle Kompetenz generisch oder kulturspezifisch ist, in welchen Situationen sie Anwendung findet und welches Kulturverständnis ihr zugrunde liegt.⁵⁴³

Kulturspezifische Ansätze, die meinen, eine generische Kompetenz sei ein „leerer Begriff“⁵⁴⁴, werden – berechtigt - sogleich mit der Begründung, dass durchaus zu beobachten sei, dass es Menschen gebe, die mit „Fremdheitserfahrungen in unterschiedlichen Kontexten leichter umgehen können als andere“⁵⁴⁵, verworfen. Kulturübergreifende, nicht effizienz-orientierte Definitionen wie

„Kulturübergreifende Fähigkeit, eine neue Ordnung zwischen Menschen verschiedener Kulturen zu stiften und fruchtbar zu machen (Wierlacher 2003: 216)“⁵⁴⁶

oder

„Fähigkeit, die Erfahrung von kultureller Differenz und Fremdheit zu verarbeiten [...] (Mecheril 2003: 198)“⁵⁴⁷

oder

[...] Fähigkeit zu einer reflexiven Haltung gegenüber Fremdheit und damit [...] das Vermögen zu einem vernünftigen Umgang mit dem Umstand, dass sich der andere genau so an seinen wie man sich selbst an eigenen kulturellen Formvorlagen orientiert (Loenhoff 2003: 193)⁵⁴⁸

⁵⁴² Vgl. ebd., 5

⁵⁴³ Vgl. ebd., 2f.

⁵⁴⁴ vgl. ebd., 3, Zitat aus Herzog 2003, 179.

⁵⁴⁵ Ebd., 3

⁵⁴⁶ Ebd., 6

⁵⁴⁷ Ebd.

⁵⁴⁸ Ebd.

sind laut Rathje noch zu unspezifisch hinsichtlich dessen, was unter Verarbeitung oder vernünftigem Umgang zu verstehen sei, grundsätzlich aber sinnvoll.

Die erstgenannte Definition von Wierlacher allerdings überfrachtet letztlich das Konzept doch wieder mit einer Ergebnisorientierung, auch ohne das Wort ‚Effizienz‘ zu benutzen. Dasselbe gilt für die Definition von Thomas:

die Fähigkeit, den interkulturellen Handlungsprozess so (mit)gestalten zu können, dass Missverständnisse vermieden oder aufgeklärt werden können und gemeinsame Problemlösungen kreiert werden, die von allen beteiligten Personen akzeptiert und produktiv genutzt werden können.⁵⁴⁹

Sie stimmen jedoch mit der vorliegenden insofern überein, als dass das Ziel letztlich ist, gemeinsame Bedeutungen zu erschaffen. Die beiden anderen Definitionen sind als Anforderungen im vorliegenden Konzept enthalten.

Auch Schulz von Thun vertritt übrigens die Auffassung, dass nicht Erkenntnisse über Eigenheiten fremder Kulturen, sondern die Fähigkeit, mit kulturell bedingten Irritationen und Störungen reflexiv und selbstreflexiv fertig zu werden, im Mittelpunkt des Konzepts interkultureller Kompetenz stehen sollten.⁵⁵⁰

Stärker handlungsorientierte generische Ansätze, so Rathje, seien häufig „Listen- oder Strukturmodelle“⁵⁵¹. Eine Analyse dieser Modelle aber, so Rathje,

[...] führt dann fast zwangsläufig zu der Erkenntnis, dass [...] die resultierende Zusammenstellung den Teilkompetenzen einer allgemeinen Sozialkompetenz weitgehend ähnelt.⁵⁵²

Rathje gibt zwar statt, dass interkulturelle Interaktion tatsächlich eine Teilmenge sozialer Interaktion darstelle, gibt jedoch gleichzeitig zu bedenken, dass die Gleichsetzung eine genauere Erforschung der besonderen Schwierigkeiten interkultureller Interaktionssituationen verhindere.

⁵⁴⁹ Thomas 2003, S. 141. Zitiert in: Rathje, Stefanie. „Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts.“ In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11:3, 2006. S. 3

⁵⁵⁰ Vgl. Schulz von Thun, Friedemann, Dagmar Kumbier (Hrsg.) *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*. 2. Auflage. Hamburg, 2008.S. 12

⁵⁵¹ Ebd., 6

⁵⁵² Ebd.

Durch die Beschränkung der interkulturellen Kompetenz auf kulturbezogene Aspekte und durch den Vorschlag, Sozialkompetenz als Kompetenzdimension zu betrachten, in der sich andere Kompetenzen bewegen, wurde diese Schwäche hier vermieden.

Auch Rathje ist der Auffassung, es biete sich an,

interkulturelle Kompetenz als Voraussetzung dafür anzusehen, dass die Interaktionspartner im interkulturellen Kontext ihre wie auch immer ausgeprägten weiteren Handlungskompetenzen fachlicher, strategischer oder anderer Art überhaupt zur Anwendung kommen lassen können.⁵⁵³

Hinsichtlich des Anwendungsgebiets unterscheidet Rathje inter-nationale und inter-kollektive Ansätze. Ähnlich wie in dieser Arbeit stellt sie fest, dass der inter-nationale Ansatz sich aus pragmatischen Gründen häufig anbietet, weil er den höchsten Grad an „Fremdheitserfahrung, Komplexität und Misslingenswahrscheinlichkeit“ „biete“⁵⁵⁴, dass aber kein Ansatz eine einleuchtende Grenze „zwischen der inter-nationalen Spezialsituation der Interkulturalität und der innergesellschaftlichen Interkulturalität“ ziehen konnte.⁵⁵⁵ Dagegen sieht sie bei den inter-kollektiven Ansätzen, zu denen der vorliegende gehört, die Problematik,

dass bei der Identifikation kleiner und kleinster Kollektive auf einer Mikroebene praktisch jede menschliche Interaktion zur interkulturellen erklärt werden müsste.⁵⁵⁶

In dieser Arbeit wird dieses Problem durch die semiotische Vorstellung von Kultur vermieden. Interkulturalität liegt nur vor, wenn beim Zeichengebrauch auf verschiedene diskursiv bestätigte Bedeutungen (also Konventionen) Bezug genommen wird. Richtig bleibt, dass die Möglichkeit der Interkulturalität immer besteht. Dies wird jedoch nicht als problematisch betrachtet, sondern im Gegenteil als Ursache für die Bedeutsamkeit von Interkulturalität als Konzept: Sie muss in der Kommunikation als Möglichkeit immer in Betracht gezogen werden. Diese Auffassung ist konsequent, wenn Kulturalismus vermieden werden soll.

Rathjes Lösungsvorschlag, Interkulturalität an subjektive Wahrnehmung zu binden, wird hier als wenig konstruktiv erachtet, weil auch unerkannte Unterschiede zu Missverständnissen und Konflikten führen können. Zu den Ansätzen, die diesem Vorschlag von Rathje entsprechen,

⁵⁵³ Ebd., 7

⁵⁵⁴ Ebd., 8

⁵⁵⁵ Ebd.

⁵⁵⁶ Ebd., 9

gehört die Definition von Ehlich und Thije, die sich ansonsten mit dem vorliegenden Ansatz inhaltlich deckt:

Eine interkulturelle Kompetenz ist also eine Befähigung, sich auf eine bewusste Weise zu einer befremdenden Erfahrung zu verhalten und dies interaktional so umzusetzen, dass ein tendenziell brüchiges Kommunikationssystem funktional bleibt.⁵⁵⁷

Und ebenso die sehr bemühte Definition von Bender-Szymanski:

Interkulturelle Kompetenz definiere ich als das infinite Bemühen des kulturgebundenen Menschen um die Nutzung des Potentials seiner Kulturfähigkeit, auf Unvertrautes (Fremdes) nicht nur mit Inklusion und Exklusion zu reagieren, sondern neue Erfahrungen auch über ethnisch-nationale Grenzen hinweg kreativ so zu verarbeiten, dass die Interessen der Beteiligten durch Abwägung aller Gesichtspunkte zu einem schonenden Ausgleich gebracht werden können, und dies auf der individuellen wie auf der institutionellen Ebene.⁵⁵⁸

Der letzte Streitpunkt zwischen verschiedenen Ansätzen zu interkultureller Kompetenz ist der zugrunde liegende Kulturbegriff. Widersprüche, die hier dargestellt werden, sind im vorliegenden Kulturkonzept nicht vorhanden. So lehnt Rathje Ansätze ab, die Kultur als „das Kohärente innerhalb einer menschlichen Gruppe“⁵⁵⁹ denken, weil sie dies mit einer entsprechend kohärenten und damit monokulturellen Sozialisation des Individuums gleichsetzt. Sie plädiert hingegen für die Verfolgung eines ‚differenzorientierten‘ Ansatzes nach Hansen (2002), in dem der Zusammenhalt ‚von Kulturen‘ (offenbar schließt dies die Menschen ein, obwohl Kultur auch als ‚Bedeutungsvorrat‘ bezeichnet wird) durch eine Normalität erzeugende Bekanntheit der existierenden Differenzen entsteht. Der vorliegende Ansatz geht von einer diskursiven Verknüpfung kultureller Bedeutungen aus, die durchaus auch Widersprüche – Differenzen – enthalten kann. Er bezieht Wissen um Differenzlinien und ihre Bewertung ein. Geteilte Bedeutungen – und damit eine gewissen Homogenität im Zeichengebrauch - müssen dennoch

⁵⁵⁷ Ehlich, Konrad/ Jan D. ten Thije. „Linguistisch begründete Verfahren“ in: Weidemann, Arne/ Jürgen Straub/ Steffi Nothnagel (Hrsg.). *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Bielefeld, 2010. S. 267

⁵⁵⁸ Bender-Szymanski, Dorothea. „Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung“ in: Auernheimer, Georg (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 2008. S. 204

⁵⁵⁹ Ebd.

nicht geleugnet werden, sondern der vorliegende Ansatz verknüpft Aspekte der Homo- und Heterogenität.

Rathje identifiziert in diesem Bereich weiteren Forschungsbedarf, ihr Vorschlag ist nur eine Skizze möglicher Weiterentwicklungen des Konzepts interkultureller Kompetenz. Sie stimmt auf jeden Fall nach einem Vergleich und einer Kritik aller analysierten Ansätze mit dem vorliegenden Vorschlag in wesentlichen Grundzügen überein, indem sie zum Schluss kommt:

Interkulturalität kann also als Fähigkeit betrachtet werden, die durch Fremdheit gekennzeichnete flüchtige Interkultur in Kultur umzuwandeln, indem über Normalität Kohäsion erzeugt wird.⁵⁶⁰

Denn auch hier wurde schlussgefolgert, dass es letztlich darauf ankommt, gemeinsame Bedeutungen zu erzeugen. Allerdings wird hier – entsprechend der Vorstellung von individueller und kultureller Heterogenität - die Auffassung vertreten, dass dies grundsätzlich immer Ziel von Kommunikation ist. Es wird durch Interkulturalität lediglich zusätzlich erschwert. Ein kompetenter Umgang aber hat entsprechend tatsächlich zum Ziel, diese Bedeutungserzeugung dennoch zu ermöglichen, und erreicht dies durch eine auf affektiver, kognitiver und handelnder Ebene praktizierte Berücksichtigung der möglichen zusätzlichen Differenzdimensionen.

Insgesamt werden die Anforderungen, die Rathje an ein künftiges Konzept interkultureller Kompetenz stellt⁵⁶¹, vom vorliegenden Ansatz erfüllt.

Auf internationaler Ebene findet sich mit dem Beitrag „Conceptualizing Intercultural Competence“ von Brian H. Spitzberg und Gabrielle Changnon im *SAGE Handbook of Intercultural Competence* (2009) ein noch etwas aktuellerer Vergleich, der nicht die Definitionen sondern differenziertere Modelle analysiert, die Rathje in Bezug auf kulturgenetische, handlungsorientierte Ansätze (mit Ausnahme eines Beispiels) lediglich erwähnt.

Spitzberg/ Changnon unterscheiden zwischen fünf verschiedenen Arten von Modellen interkultureller Kompetenz. „Compositional models“ wären in deutscher Übersetzung Komponentenmodelle. Sie listen die Komponenten lediglich auf, ohne sie in Beziehung zueinander zu setzen⁵⁶². Damit stehen sie im Gegensatz zu „co-orientational models“, die den

⁵⁶⁰ Ebd., 14

⁵⁶¹ Übersichtlich zusammengefasst werden die Forderungen in ihrem Abschnitt 2.5 (Rathje 2006, 11)

⁵⁶² Vgl. Spitzberg, Brian H./ Gabrielle Changnon. „Conceptualizing Intercultural Competence“ in:

kommunikativen Prozess darzustellen versuchen. Zu diesen zählt der bisher entwickelte Ansatz, da seine Auflistung der Komponenten entlang der kognitiven Prozesse innerhalb einer Kommunikation strukturiert ist.

Spitzberg/ Changnon unterscheiden außerdem Entwicklungsmodelle („developmental models“), auf die unten näher eingegangen wird, und „Adaptational models“ sowie „causal process models“, die die Frage nach langfristiger gegenseitiger Anpassung multipler Akteure betrachten.

Bei reinen Komponentenmodellen stellen Spitzberg/Changnon ähnliche Beobachtungen an wie Kapitel 1 dieser Arbeit hinsichtlich von Modellen in den Bildungsvorgaben: Sie „often haphazardly represent multiple levels of abstraction (Spitzberg, 2003, 2007)“ und „often mistake what constitutes an internal affective or cognitive factor, as opposed to a behavioral factor (i.e., skill).“⁵⁶³ Es herrsche also ein undurchsichtiges und unreflektiertes Durcheinander von Abstraktionsebenen und Leistungsbereichen, darunter übrigens fast immer auch bestimmte, förderliche ‚attitudes‘ als Vorbedingung für kompetentes Verhalten (darauf wurde oben bereits kritisch eingegangen). Insgesamt kommen sie über „compositional models“ zum Schluss, dass

They are also theoretically weak in leaving fundamentally undefined the precise criteria by which competence itself is defined. It is generally not clear, in other words, what constitutes competence in these models – what levels of proficiency, what specific combination of criteria or outcomes, would be determinative of competence?⁵⁶⁴

„Co-orientational models“ wie das vorliegende versuchen diesen Mängeln beizukommen, indem sie sich auf das Problem des gegenseitigen Verstehens in einer Interaktionen konzentrieren und Ziele zum Beispiel „understanding, overlapping perspectives“⁵⁶⁵ setzen. Ein interessantes Beispiel stammt vom inzwischen emeritierten, vormals für Lehrerbildung zuständigen Sprachwissenschaftler Michael Byram (Byram, 1997, 2003; Byram et al., 2001) von der Durham University (USA), der die vielfach aufgegriffenen Begriffe *savoir*, *savoir faire*, *savoir comprendre* und *savoir être* einführte. Es gibt bei ihm einen fünften Bereich, *savoir s’engager* (Kritische Reflektion von Kulturen), der in den nds. Bildungsvorgaben nicht aufgegriffen wurde. Sein „intercultural competence model“ ist allerdings weniger auf Verständigung als solche

Deardorff, Darla K. (Hrsg.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, 2009. S. 10

⁵⁶³ Spitzberg/ Changnon 2009, 11

⁵⁶⁴ Ebd., 15

⁵⁶⁵ Ebd.

fokussiert, sondern auf das Verhandeln von Identität innerhalb einzelner und verschiedener Kulturen, weshalb über der Aufschlüsselung von Faktoren, die zu interkultureller Kompetenz führen, weitere Kompetenzen aufgeführt sind, mit denen sie interagiert:

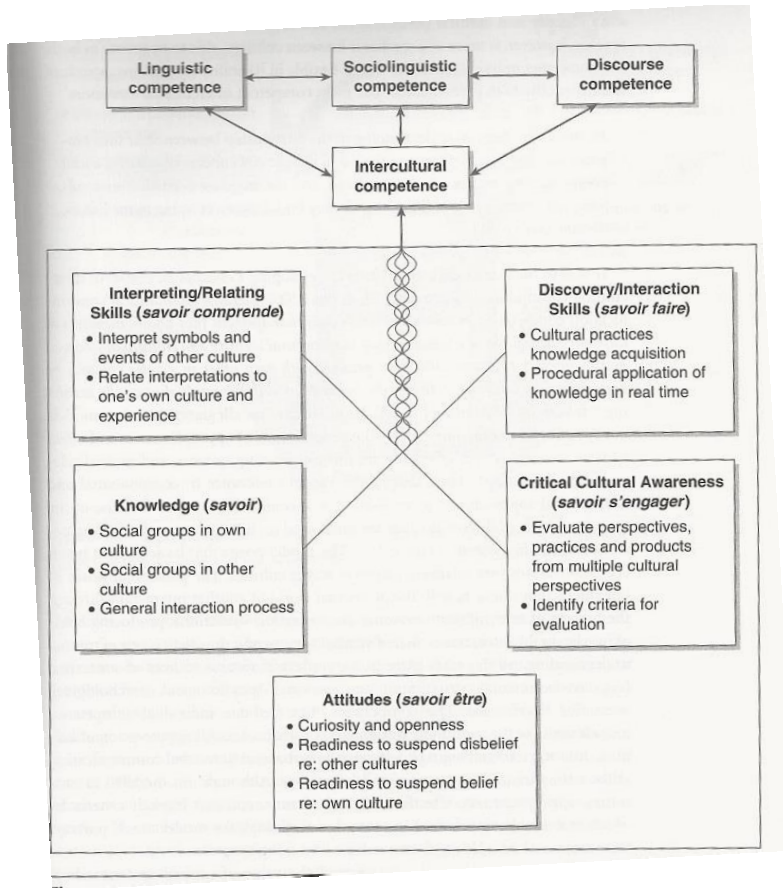


Abbildung 59 Byram (1997): Intercultural Competence Model ⁵⁶⁶

Interkulturelle Kompetenz setzt sich hier aus verschiedensten psychischen Gegebenheiten und Prozessen zusammen, die die in kultureller und interkultureller Bildung vermittelten Inhalte (*savoir*, *savoir faire*), durch sie erhoffte förderliche Einstellungen (*savoir être*), und auch die situativen Verstehensprozesse (*savoir comprendre*, *savoir s'engager*) enthalten. Will man das Wissen und die Einstellungen, die im vorliegenden Ansatz als wichtige Grundlagen der Kompetenz erachtet wurden, stattdessen zu ihr zählen (weil man nicht Bildungsprozesse und Bildungsziele planen möchte, sondern lediglich alles zusammenfassen möchte, was das Individuum in einer entsprechenden Situation braucht), so sind hier große Übereinstimmungen zum vorliegenden Modell festzustellen - bis hin zu der Notwendigkeit, eigene Überzeugungen ‚aufzuschieben‘ (to suspend). Es fehlt allerdings ein Bezug zur affektiven Ebene, zu situativen

⁵⁶⁶ Entnommen aus: Spitzberg/ Changnon 2009, 17

Rahmenbedingungen und zu Erwartungen sowie Wahrnehmungen. Auch abgesehen von diesen Feststellungen wäre m. E. das in dieser Arbeit vorgelegte Modell in der schulischen Praxis hilfreicher als das von Byram, weil es von der Schule zu vermittelnde Wissensbestände detaillierter und konkreter sowie in Verknüpfung mit erreichbaren Lernzielen ausführt. Somit unterscheidet es auch klarer zwischen Bildungsprozessen und individuellen, psychischen Prozessen, die nur gefördert, nicht aber direkt vermittelt oder (ein-)gefordert werden können.

Ein weiteres interessantes, neueres Konzept, das von Spitzberg/ Changnon ebenfalls aufgegriffen wird, ist das „Rainbow of Intercultural Communicative Competence“-Modell⁵⁶⁷ von Bernd Kupka et al. Es greift teilweise auf dieselben theoretischen Grundlagen zurück wie das vorliegende Modell, insbesondere auf Berger und Luckmann sowie Luhmanns Systemtheorie, welche erste grundlegende Überlegungen zum vorliegenden Kulturkonzept stark beeinflusst hat. Auch dieses Modell verfolgt gezielt einen interdisziplinären Ansatz, indem es außerdem psychologische, soziologische, semantische und andere Forschungsrichtungen einbringt und auf diese Weise versucht „to explain the phenomena of life more comprehensively and go beyond well-known and accepted beliefs.“⁵⁶⁸ Und die Auffassung von Ziel, Verlauf und Bedingungen von Kommunikation deckt sich entsprechend auch in beachtlichem Umfang mit dem von der Verfasserin vertretenen.

Das ‚Rainbow-Modell‘ geht von einem ‚Five-Factor Model‘ aus, das Spitzberg und Cupach (1984) in einer empirischen Studie bezüglich kommunikativer (!) Kompetenz aufgestellt haben und das die Faktoren Kenntnisse, Fähigkeiten, Motivation, Angemessenheit und Effektivität enthält⁵⁶⁹. Es fragt, wie jenes Modell für interkulturelle Kompetenz erweitert werden müsste. Während Byram die psychischen Anforderungen an ein interagierendes Individuum betrachtet, stellt dieses Konzept einen Interaktionsprozess als Prozess der Herstellung von Wirklichkeit in Form gemeinsamer Bedeutungen dar. Es berücksichtigt dabei den Einfluss situativer Rahmenbedingungen, das ‚Management‘ von Identität (hier geht es anders als das vorliegende Konzept auch auf ein Konzept ‚relationaler Identität‘ ein, die sich im Laufe der Kommunikation über die Entwicklung der Beziehung für die jeweilige Situation entwickelt), kulturelle und

⁵⁶⁷Kupka, Bernd/ André Everett/ Susan Wildermuth. „The Rainbow Model of Intercultural Communication Competence: A Review and Extension of Existing Research.“ In: *Intercultural Communication Studies* XVI:2. Louisville, 2007.

⁵⁶⁸ Kupka/ Everett/ Wildermuth 2007, 28

⁵⁶⁹ Vgl. ebd., Bezug auf das Five-Factor Model auf den Seiten 21 und 23

persönliche Faktoren (dabei enthält es auch den wertvollen Hinweis, dass auch das Bedürfnis, Unsicherheit zu reduzieren, kulturell unterschiedlich ist, und dass eine Strategie, dies zu tun, die Suche nach Informationen ist). Es berücksichtigt die emotionale, kognitive und konative Ebene.

Die Doppelung, Farbgebung und genaue Auflistung der Concepts und Perceptas macht die Graphik etwas unübersichtlich:

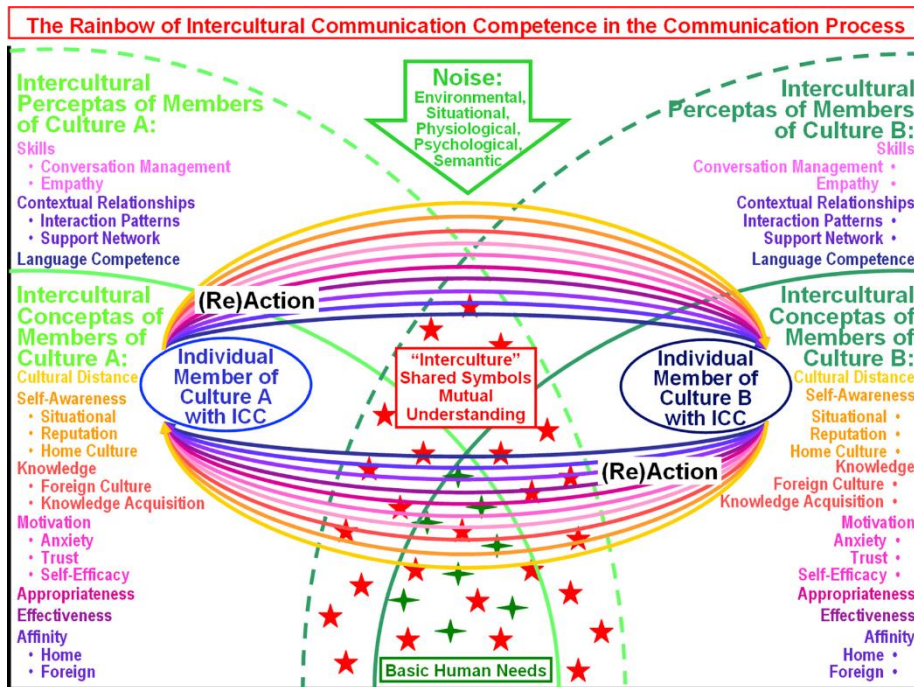


Abbildung 60 Kupka et al. (2007): Rainbow Model of ICC

Letztendlich wird das Five-Factor Modell auf 10 Faktoren erweitert, die als Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz präsentiert werden:

- (1) Foreign Language competence, (2) cultural distance, (3) self-awareness, (4) knowledge, (5) skills, (6) motivation, (7) appropriateness, (8) effectiveness, (9) contextual relationships, and (10) cultural affinity.⁵⁷⁰

Während es die Autoren als besondere Leistung des Konzepts betrachten, dass es über die individuelle Ebene hinaus interkulturelle Kompetenz nicht mehr als “simplistic depiction [...] as a characteristic of a person”⁵⁷¹ betrachtet, weil „the cooperation of the communicative partners“

⁵⁷⁰ Kupka/ Everett/ Wildermuth 2007, 22

⁵⁷¹ Ebd., 28

gebraucht wird, um „to achieve mutually satisfying results during the interaction“⁵⁷², liegt eben hier vielmehr eine grundlegende begriffliche Schwäche. Denn der Begriff der Kompetenz wird auf ein Modell erfolgreicher Interaktion angewendet, es wird eigentlich kein Kompetenzmodell, sondern ein Kommunikationsmodell angeboten. Kompetenz ist zumindest im deutschsprachigen Gebrauch grundsätzlich eine Eigenschaft von Individuen - Kupka, Everett und Wildermuth sprechen sogar selbst von ‚Management‘ der Eindrücke, also von bewussten Entscheidungen, die Individuen treffen.

Zudem wird Kultur in dem Modell trotz der systemtheoretischen Grundlagen und der erklärten Gründlichkeit theoretischer Fundierung als psychologischer Faktor betrachtet, ebenso wie bei Byram.

Spitzberg und Changnon haben in ihrer Übersicht keine grundsätzlichen Einwände gegen ‚co-orientational models‘ im Allgemeinen. Jedoch sehen sie es als ein Problem, dass Interaktion generell sehr stark von Ambiguität, Unsicherheit, Missverständnissen und Unterschieden im Verständnis geprägt ist⁵⁷³ und halten es daher für sinnvoller, die Ziele einzelner Interaktionen denen einer Makro-Ebene unterzuordnen, nämlich zum Beispiel der Aufrechterhaltung einer interkulturellen Beziehung. Auf diese Weise würde auch der Zeitfaktor besser berücksichtigt. Da das hier vorgestellte Konzept von Interkulturalität auch langfristige Kommunikationssituationen umfasst und da das der interkulturellen Kompetenz darüber hinaus auch einen zeitlichen Ablauf von Prozessen innerhalb einer Interaktion beschreibt, trifft diese Kritik nicht darauf zu.

Nach wissenschaftlichen Standards also scheint das vorliegende Modell den Ansprüchen zu entsprechen und die Diskussion weiterführen zu können.

⁵⁷² Ebd.

⁵⁷³ Vgl. Spitzberg/Changnon 2009, 20

Vorteile des vorliegenden Modells interkultureller Kompetenz im Forschungsvergleich

- ❖ Es basiert auf einem differenzierten, allgemeinen Kompetenzmodell.
- ❖ Es basiert auf einem klaren und konsensfähigen Kulturbegriff, der u. a. Hetero- und Homogenität, Wandel und Stabilität von Kultur zusammenführt. Somit ist es nicht auf die Einführung zusätzlicher Kategorien (z. B. Interkultur) angewiesen.
- ❖ Es ist begrifflich ausgeschärft und klar in Leistungsbereiche strukturiert.
- ❖ Es ist sowohl auf eine einzelne Interaktion als auch auf übersituative, längerfristige Kommunikation anwendbar.
- ❖ Es verbindet die psychologische und soziale bzw. kommunikative Ebene. Die affektive Ebene findet dabei ebenso Berücksichtigung wie situative Rahmenfaktoren.
- ❖ Es betrachtet Interkulturalität als von subjektiver Wahrnehmung unabhängig, berücksichtigt jedoch ihre große Bedeutung für die Kommunikation.
- ❖ Es ist kulturübergreifend bzw. generisch, ohne die Bedeutung der spezifischen Kultur in einer konkreten Situation zu leugnen.
- ❖ Es bezieht sich zwar auf den Kommunikationsprozess, aber geht dennoch auf die spezifischen Herausforderungen der Interkulturalität ein und ist daher nicht mit Kommunikations- oder Sozialkompetenz zu verwechseln.
- ❖ Es ist weniger normativ, ideologisch oder moralisierend als viele Ansätze, da es Haltungen und Einstellungen nicht zur Kompetenz zählt.
- ❖ Es ist nicht deterministisch, da es Individualität, insbesondere bezüglich der Erwartungen, Haltungen, der Ziele und der Verstehensprozesse voraussetzt.
- ❖ Es konstruiert keine kulturalisierenden Grenzen entlang bestimmter Differenzlinien (z. B. international versus interkollektiv), sondern betrachtet Interkulturalität als beständige Möglichkeit und in ihrer Intensität als Kontinuum. Dennoch bietet die Definition eine klare Abgrenzung von interkulturellen im Gegensatz zu sonstigen kommunikativen Situationen.

Abbildung 61 Vorteile des vorliegenden IKK-Modells

Für die Umsetzung einer verständigungsorientierten Schulpraxis, die die politischen Ziele der Barrierefreiheit und Chancengerechtigkeit erfolgreicher umsetzt, reicht die wissenschaftliche Qualität jedoch nicht. Es bleibt die Feststellung, dass sich das hier vorgestellte Komponentenmodell interkultureller Kompetenz nicht optimal zur Multiplikation unter Lehrkräften eignet und dass es zwar von grundlegender, aber eben nur von grundlegender Bedeutung dafür ist, dass andere Kompetenzen besser gefördert und entfaltet werden können. Es ist ein notwendiger, aber nicht hinreichender Bestandteil von Kommunikationskompetenz. Besonders deutlich wird dies bei Betrachtung der Abschnitte „Planung“ und „Verhalten“ des

vorliegenden Modells. Diese Abschnitte sind, da Kompetenz von außen beobachtet und beurteilt wird, die letztlich entscheidenden. Sie sind – entsprechend der aufgestellten Definition interkultureller Kompetenz – durchgehend auf Kommunikation bezogen, erfassen diese jedoch nicht vollständig.

Es erscheint daher insgesamt sinnvoller, in der Schule zwar von **interkultureller Bildung** als spezieller Querschnittsaufgabe zu sprechen, mit ihr aber neben der Persönlichkeitsentwicklung einen Beitrag zur Förderung einer **erweiterten Kommunikationskompetenz** zu leisten, statt interkulturelle Kompetenz explizit gesondert anzustreben. Dafür spricht u. a., dass Interkulturalität als Eventualität in jeder Kommunikation erwartet werden muss und dass ihr Gewicht für die Kommunikation stark variabel sowie weder vorhersagbar noch klar beobachtbar ist. Außerdem spricht dafür die Schlussfolgerung am Ende des dritten Kapitels, dass Verständigung bei beständiger Wertediskussion und Personenorientierung als Wert einer interkulturell orientierten Schule neben der Mündigkeit der Schüler zentrales institutionelles aber auch individuelles Entwicklungsziel sein muss. Kulturelle und interkulturelle Bildung können zu beidem Wesentliches beitragen.

Neben der interkulturellen Pädagogik hätten Ansätze aus verschiedensten Fachbereichen zu einem erweiterten Konzept von allgemeiner Kommunikationskompetenz und zu einem erweiterten Kommunikationsmodell viel beizutragen. So sollte der beim interkulturellen Lernen noch nicht einbezogene, aber sehr eng damit verknüpfte Umgang mit sozialen (Machtverhältnisse, soziale Zugehörigkeit, soziale Identität), individuellen (Lebenserfahrungen, Haltungen, mentale Begriffe, Interessen, Bedürfnisse, Ziele, besondere Bedürfnisse) und situativen wie übersituativen Umweltaspekten eingehen. Die besonderen Lernziele gewaltpräventiver, antirassistischer und anderer Ansätze ebenso wie wichtige Aspekte der gegenwärtig so dominanten Ansätze der Inklusion und diversity education könnten auf diese Weise sinnvoll zusammengeführt werden, denn in allen geht es u. a. um erfolgreiche, demokratische Verständigung. Kooperations-, Konflikt- und Kritikfähigkeit sowie auch medienpädagogische Aspekte könnten konkret und umfassend Eingang finden in solch ein Kompetenzmodell. Im Einzelnen können dabei z. B. auch solche kommunikativen und psychischen Strategien und solche Arten von Fremdheit einbezogen werden, die nichts mit Kultur zu tun haben. Außerdem könnten bei einer größeren Betonung der sozialen Ebene die

sprachlichen Fähigkeiten entsprechend ihrer großen Bedeutung für die Kommunikation umfassender zum Tragen kommen als bei einem Modell interkultureller Kompetenz.

Ein derart erweiterter Begriff von Kommunikationskompetenz könnte ggf. auch in Anlehnung an zahlreiche Definitionen interkultureller Kompetenz definiert werden, z. B.:

Kommunikationskompetenz ist das Potential, zur Gestaltung jeglicher persönlicher und medialer Verständigungssituation so beizutragen, dass dieser Beitrag von allen Beteiligten als angemessen wahrgenommen wird und die Effektivität der Kommunikation fördert.

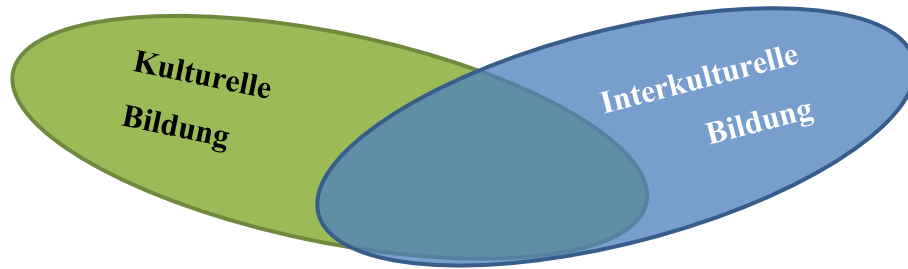
Abbildung 62 Definition Kommunikationskompetenz

Zu einem Komponentenmodell einer erweiterten Kommunikationskompetenz wären bezüglich des Umgangs mit Interkulturalität natürlich jene Aspekte hinzuzufügen, die im Modell interkultureller Kompetenz aufgeführt wurden. Ebenso wichtige Aspekte aus dieser Arbeit aber wären die aufgeführten Komponenten der Kulturkompetenz und die in Kapitel 3 beschriebene erweiterte Situationswahrnehmung.

4.2.1.3 Kontextualisierung der Ziele

Basierend auf den Ergebnissen der vorangegangenen Kapitel konnten in diesem Abschnitt bisher zentrale Begrifflichkeiten der unterrichtlichen Vorgaben definiert werden und konnten Lern- und Entwicklungsziele formuliert werden, die im schulischen Unterricht und im Schulleben konkret verfolgt werden können.

Dabei ergeben sich die Erziehungs-, Lern- und Entwicklungsziele kultureller und interkultureller Bildung – auch hinsichtlich der Kompetenzförderung – zwar aus verschiedenen Lerngegenständen, decken sich jedoch teilweise. Die Interdependenz der Lern- und Entwicklungsziele des Kulturen betreffenden didaktischen Handelns in der Schule kann folgendermaßen durch ein einfaches Schema veranschaulicht werden:



Entwicklungsziele:

- Kulturelle Mündigkeit
- Förderung erweiterter Kommunikationskompetenz

Abbildung 63 Struktur kulturenorientierter Bildungsziele

Überschneidungen bestehen insbesondere bezüglich des generischen Bereichs der Kultur im Allgemeinen. Dabei werden gerade jene Aspekte der Kulturkompetenz, die nicht angeboren sind, auch durch das Anstreben interkultureller Kompetenz bzw. Bildung gefördert.

Dies sind zugleich diejenigen Entwicklungsziele, die von gesamtschulischer, fächerübergreifender und damit zentraler Bedeutung für die Erziehung zu Mündigkeit sind, indem sie kulturelle Mündigkeit fördern. Dabei kommen sie vollkommen ohne plakative und moralisierende Forderungen nach Wertschätzung der Vielfalt oder nach einer neugierigen, offenen Haltung aus.

Der Begriff der ‚**kulturenorientierten Bildung**‘ soll im Weiteren als gemeinsame Bezeichnung für diejenigen Bildungsbereiche dienen, die in gegenseitiger Ergänzung die kulturelle Mündigkeit fördern und zu erweiterter Kommunikationskompetenz beitragen. Er soll diese Bereiche nicht ersetzen, denn in der schulischen Praxis sind beide (bzw. alle vier, wenn man die Kompetenzförderung gesondert betrachten möchte) teils in verschiedenen Kontexten bedeutsam (vgl. die besondere Bedeutung der Kulturkompetenz im Fremdsprachenunterricht) und müssen daher bei Bedarf unterschieden werden können.

Die gemeinsamen Entwicklungsziele kulturenorientierter Bildung und Erziehung seien umseitig noch einmal im Einzelnen aufgeführt, um den Bereich als Ganzen zu konstituieren bzw. zu umreißen.

Die zur Förderung der Lern- und Entwicklungsziele zu vermittelnden Kenntnisse und Fähigkeiten lassen sich inhaltlich grob strukturieren, indem man sie auf folgende Themenbereiche aufteilt, die auch in etwa der Kapiteleinteilung dieser Arbeit entsprechen:

- Kultur und Diskurs
- Kultur und Individuum
- Spezifische Kulturen
- Interkulturalität und Kommunikation
- Interkulturalität und Individuum

Sie jedoch an dieser Stelle oder im folgenden Vergleich mit den Vorgaben im Einzelnen noch einmal aufzuführen würde zu zahlreichen Wiederholungen ohne Erkenntnisgewinn führen, weshalb dafür auf die vorangegangenen Abschnitte in 4.2.1 verwiesen sei.

Entwicklungsziele kulturenorientierter Bildung und Erziehung

- ❖ Die Schülerinnen und Schüler setzen eigene Auffassungen nicht absolut, sondern bemühen sich im Bewusstsein der Perspektivität ihrer Gedanken um möglichst weitgehende Dezentrierung zur Erkenntnisgewinnung (Einbeziehung anderer Perspektiven).
- ❖ Sie unterscheiden klar zwischen sozialer/ intersubjektiver und psychischer Ebene und betrachten Kultur als Verknüpfung zwischen beiden, welche jedoch nicht zu Homogenität der Gruppe oder Determination des Individuums führt.
- ❖ Sie betrachten Kulturen als in Wandel befindliche Ressourcen, auf die sie sich einerseits beziehen und auf die sie andererseits gestaltend Einfluss nehmen können.
- ❖ Sie kennen die Bedeutsamkeit von Kulturen für Gruppe und Individuum, betrachten sie jedoch weder als abgeschlossen noch als statisch.
- ❖ Sie bewerten kulturelle Bedeutungsanteile von individuellen Verhaltensweisen nicht über, sondern erkennen neben der Vielheit der für jeden Menschen relevanten Kulturen die Autonomie, Individualität und Eigenverantwortlichkeit menschlichen Verhaltens und menschlicher Bedürfnisse an.
- ❖ Sie setzen sich bewusst und kritisch mit kulturellen Axiomen und deren Entstehung auseinander und nehmen nach den Kriterien der Plausibilität, sozialen Zumutbarkeit und dem Sinnpotential einen eigenen Standpunkt dazu ein (erarbeiten sich aktiv eine eigene kulturelle Orientierung).
- ❖ Sie erkennen ein Nebeneinander verschiedener Axiome als potentiell bereichernden Anlass zu Dialog bzw. Diskurs statt als bedrohlich oder zu verurteilen.
- ❖ Sie betrachten Fremdheit als zu bewältigen und als potentiell bereichernd.
- ❖ Sie nutzen die Ressourcen verschiedener Kulturen für kreative Ausdrucksformen.
- ❖ Affektive Reaktionen auf kulturelles Fremderleben können erkannt, angenommen und stehen gelassen, aber auch reflektiert werden.

Abbildung 64 Entwicklungsziele kulturenorientierter Bildung und Erziehung

Es bleibt nun, die in 4.2.1 vorgelegten Lern- und Entwicklungsziele mit den gesetzlichen und untergesetzlichen Vorgaben, die in 1.3.2 vorgestellt wurden, und mit relevanten pädagogischen Ansätzen zu vergleichen. Es soll überprüft werden, inwiefern die hier unterbreiteten Vorschläge mit politischen und pädagogischen Rahmenbedingungen vereinbar sind und inwiefern sie sie evtl. ergänzen oder verbessern können:

Zunächst einmal stehen die Ziele kulturenorientierter Bildung und Erziehung in keinerlei Gegensatz zum allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, der in §2 des niedersächsischen Schulgesetzes formuliert ist. Sie unterstützen vielmehr in besonderem Maße die Persönlichkeitsentwicklung und streben demokratische Werte an. Sie erkennen an, dass es in Deutschland eine Rahmenkultur als Basis jeglicher Diskussion und jeglichen eventuellen Wandels gibt, für die Kulturkompetenz erworben werden muss. Zugleich aber zeigen sie ihre Perspektivität bzw. Relativität auf und streben gesellschaftliche Stabilität und Zusammenhalt nicht durch Stillstand, Erhalt oder bloße Assimilation, sondern durch aktive und konstruktive Wertediskussion an. Sie verbinden beide Auffassungen und bieten damit z. B. die Antwort auf die in Verbindung mit dem Schulgesetz eingangs gestellte Frage, wie sich ‚Erziehung auf der Grundlage des Christentums‘ vereinbaren lässt mit ‚Achtung religiöser und kultureller Werte‘ anderer.

Damit fördern sie auch die in der KMK-Empfehlung (1996) noch einmal besonders betonten Prinzipien der Humanität, Freiheit, Verantwortung, Solidarität, Völkerverständigung, Demokratie und Toleranz. Nicht nur entsprechen sie ihnen, sondern sie ermöglichen ihre Förderung in besonderem Maße durch konkrete Wissensvermittlung. Zum Beispiel wird die Übernahme von Verantwortung für eigenes Handeln durch das aus der Systemtheorie entlehnte Wissen unterstützt, dass ich immer als autonomes Individuum handele, selbst wenn ich mich in sozialen Abhängigkeiten befinde. Als Teil der Freiheit wird kulturelle Freiheit umfassend gefördert, und zwar durch die größere Reflexivität hinsichtlich kultureller Axiome und deren Einfluss auf das Selbst, aber auch durch eine differenzierte Unterscheidung zwischen Selbst und Kultur sowie durch eine realistische Vorstellung eigener Handlungsmöglichkeiten in der Kommunikation. Auch ‚Völkerverständigung‘ und Solidarität können besser verwirklicht werden, wenn ich mir der differenzierten und verschiedenen kulturellen Einflüsse auf jede Person und deren individueller mentaler Repräsentation bewusst bin. Die Suche nach Gemeinsamkeiten nämlich erscheint sinnvoll, wenn ich weiß, dass Kommunikation bedeutet, gemeinsame

Bedeutungen zu erschaffen, wenn ich mein eigenes Fremderleben bei mir lassen kann und wenn ich weiß, dass in anderen Situationen mit demselben Menschen auch andere kulturelle Bezüge relevant werden. So werden in dieser Arbeit bei weit größerer Menge und Genauigkeit der in 4.2.1.1 und 4.2.1.2 aufgeführten Ziele manche Inhalte der Vorgaben wie „Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kulturen und ihre gegenseitige Beeinflussung“ oder „Entstehung und Bedeutung von Vorurteilen“ ausdifferenziert und andere so konkretisiert, sortiert und ergänzt, dass sie besser operationalisierbar sind.

Dies zeigt sich auch bezüglich der weiteren aus der KMK-Empfehlung zitierten Lern- und Entwicklungsziele und ihrer ‚inhaltlichen Akzentuierungen‘ ebenso wie bezüglich der Kerncurricula der einzelnen Fächer und der Rahmenpläne von Mecklenburg-Vorpommern und Hamburg.

Dabei wird andererseits manches hier nicht der kulturenorientierten Bildung zugerechnet, welches dort aufgenommen wurde. Insbesondere Hintergründe und Folgen naturräumlicher, wirtschaftlicher, sozialer und demographischer Ungleichheiten oder internationale Bemühungen zur Regelung religiöser, ethnischer und politischer Konflikte bzw. Ursachen und Wirkungen von Migrationsbewegungen in Gegenwart und Vergangenheit sind zwar unbestreitbar wichtige Bestandteile schulischer Bildung in pluralistischen Demokratien, wären aber eher der antirassistischen, politischen, globalen oder gewaltpräventiven Erziehung und Bildung zuzurechnen.

So zahlreich die Lernziele und die zusätzlichen Inhalte, deren Aufnahme in die Curricula hier gefordert wird, auch sind, so zielen sie doch letztlich auf wenige, längst angestrebte Ziele wie die soeben aus dem Schulgesetz und der KMK-Empfehlung zitierten und die am Ende von Kapitel 3 genannten. Indem sie inhaltlich prozessorientierter sind (es geht um psychische und kommunikative/soziale Prozesse sowie deren Verbindung und es geht um den Prozess der Bedeutungsschöpfung in der Kommunikation), entsprechen sie der großen Kompetenzorientierung der Vorgaben, ohne dieses Wort überzustrapazieren.

Sie gehen dabei nur in zwei Hinsichten über die Vorgaben hinaus: Erstens verlangen sie nicht nur „Verständnis“ für andere Standpunkte und kulturelle „Prägungen“, sondern betonen die Möglichkeit, dass diese anderen Standpunkte durch eine sachliche Auseinandersetzung auch in die eigene kulturelle Orientierung übernommen werden können und diese auf jeden Fall

beeinflussen. Im demokratischen Vertrauen in die Fähigkeit der Schüler, differenziert und sachlich zu denken und zu urteilen, wird also hinsichtlich der Ansprüche an die Reflexions- und Kritikfähigkeit ein wenig weiter gegangen. Es wird ein größeres ‚Risiko‘ eingegangen, indem eigene Auseinandersetzung und kritisches, potentiell dekonstruierendes Bewusstsein auch für das Eigene (und dazu zählt rahmenkulturell z. B. auch das politische System Deutschlands) verlangt wird. Inhaltlich werden dafür psychologische, soziologische und sprachwissenschaftliche Kenntnisse zu Kultur im Allgemeinen und zum Umgang mit Interkulturalität z. B. in Kommunikation hinzugefügt. Es wird hier also weniger normative Erziehung gewagt (z. B. Forderung nach Neugier, Offenheit und Toleranz) und diese durch mehr Bildung bzw. Befähigung zum eigenen Urteilen ersetzt.

Zweitens unterstützen sie durch eben jene umfassenderen Wissensbestände auch die affektive Bewältigung kommunikativer Situationen bei erhöhter Unbestimmtheit oder bei Konflikten durch verschiedene kulturelle Bezüge stärker als dies bisher geschieht.

In stark affektiv besetzter Kommunikation bzw. in Konflikten ruhig, reflexiv, adressaten- und zielorientiert zu handeln, ist zu schwierig, als dass die Schüler mit dieser Problematik alleine gelassen werden können. Diese Erkenntnis ist nicht neu. Sie hat sich in der Vergangenheit in verschiedenen Programmen sozialen Lernens niedergeschlagen, aber solche expliziten Bezüge auf den Umgang mit eigenen Gefühlen abgesehen von ihrer kulturellen Einseitigkeit (vgl. Konfliktlösungsstrategien) sind meist so undifferenziert und simpel gestaltet, dass sie von Schülern ab Klasse 6 oder 7 nicht mehr ernst genommen werden; als Beispiel sei das Programm ‚Lions Quest – Erwachsen werden‘ angeführt.

Durch den stärkeren Fokus auf intra- und intersubjektive Prozesse und indem mehr differenzierende Kategorien und Zusammenhänge dieser Prozesse gelernt werden, wird nicht nur dem Rassismus sondern auch bereits situativen vereinfachenden Erklärungsmustern entgegengewirkt. Die gemeinten zusätzlichen differenzierenden Kategorien sind beispielsweise Kultur/ kulturelle Orientierung/ Identität in ihrem Einfluss auf kommunikatives Verhalten, subjektive/ intersubjektive Wirklichkeit, kulturelle/ soziale Ebene sowie verschiedene Formen von Fremdheit, Kultur und Verstehen. Erst wenn man über diese Kategorien verfügt, wird ein Nachdenken, wie es unter modernen Lebensumständen nötig ist und wie es im Schulleben verlangt wird, überhaupt möglich. Der auf ihnen basierende reflektierte Umgang z. B. mit Fremderleben und eigenen Bedürfnissen, Zielen und Ängsten in der Kommunikation muss natürlich auch entsprechend geübt und eingefordert werden.

Dann sollte es beispielsweise affektiv entlastend wirken, die generelle Interdependenz zwischen dem Selbst und der Umwelt reflektiert zu haben (die eigene Autonomie, Geschlossenheit und Einheit bei gleichzeitiger Bezogenheit), wenn man vor Werteentscheidungen steht. Es ermöglicht die Unterscheidung zwischen der eigenen Solidarität mit einer sozialen Gruppe und der eigenen kulturellen Orientierung, bzw. zwischen der eigenen sozialen und kulturellen Identität.

Ein anderes Beispiel: Das Wissen um den eigenen blinden Fleck und der Unmöglichkeit, auch nur sich selbst ganz zu durchschauen sowie die Annahme der Tatsache, dass Kohärenz und Stabilität nicht durch Stillstand entstehen, sondern Herausforderung und Veränderung letztlich immer das System bereichern, können Situationen des Wandels Angst nehmen und innerlich stabilisieren. Denn es wird dann verstanden, dass die Veränderung eigener Begriffe nicht die eigene Integrität gefährdet, sondern dass sie nach vorübergehender Desorientierung sogar zu größerer Stabilität führt, weil anschließend mehr Umwelteinflüsse assimiliert werden können und der Bereich des Eigenen vergrößert wird. Selbstredend kann dies in andere, alltäglichere Worte gekleidet werden: Die altersentsprechende didaktische Reduktion der Wissensbestände müsste jeweils noch geleistet werden.

4.2.2 Curriculare Überlegungen

Die konkretisierte Fragestellung dieses Abschnitts lautet, wie die Entwicklungsziele der kulturellen Mündigkeit und erweiterten Kommunikationskompetenz bei den Lernenden durch Vermittlung der in 4.2.1 als Voraussetzung identifizierten Kenntnisse und Fähigkeiten im Rahmen eines durchgängigen Gesamtkonzepts gefördert werden können. Dabei muss auf Fragen der altersspezifischen Sequenzierung, der Fächerverteilung und der Bewertung eingegangen werden. Insbesondere die fachspezifischen Hinweise können allerdings keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit erheben und sind nur als Anregung zu betrachten. Es gibt vielfältige Möglichkeiten inhaltlicher Konkretisierung und Anbindung und nur mit der Expertise von Fachdidaktikern und tatsächlich Unterrichtenden, können die Lernziele differenziert und sinnvoll mit bestehenden Themen verknüpft werden. Ohnehin wird es sinnvoll sein, wenn Fachgruppen eigene schulinterne Curricula erarbeiten, um die Inhalte an ihre spezifischen Unterrichtssequenzen anzubinden und dadurch auch Widerständen vorzubeugen.

Nur anhand des Faches Deutsch, das wegen der großen Bedeutung der Semiotik und der Kommunikation eine besonders zentrale Rolle spielen sollte, während es in Wirklichkeit besonders geringe Bezüge zu interkultureller Bildung aufweist, soll exemplarisch angedeutet

werden, mit welchen Zielen und mit welchen inhaltlichen Schwerpunkten bestimmte Themen angepasst werden könnten.

Ein gesonderter Abschnitt zu Methoden bzw. Arbeitsformen eines kulturenorientierten Unterrichts ist nicht vorgesehen, da sich die Anforderungen dieses Bereichs sehr gut einfügen in die heute allgemein und insbesondere im Rahmen inklusiver Pädagogik geäußerten Forderungen und Anregungen. So lässt sich zum methodisch-didaktischen Vorgehen fächerübergreifend feststellen, dass der Unterricht, soweit möglich,

- **induktiv** sein und dabei möglichst authentische, auf eigene Lebenswirklichkeiten und Gefühle bezogene Lernanlässe bieten sollte.
- **komparativ** angelegt sein sollte, um die Perspektivität und Relativität eigene Normalität aufzuzeigen und zu dezentrieren.
- **Produktionsorientiert/ individualisiert** sein und den Schülern möglichst viele Handlungsfreiräume lassen sollte, damit diese sich frei zu Fremdem verhalten, sich der Erarbeitung eigener Orientierung und Identität widmen und eigene Wirksamkeit erfahren können.
- **kooperativ** sein sollte, damit gemeinschaftlich Bedeutung/ Kultur und damit intersubjektive Wirklichkeit geschaffen wird, indem verschiedene Perspektiven und Meinungen zusammenwirken.
- **reflexiv** sein sollte und nicht nur Fremdes, sondern auch Eigenes hinterfragen, verstehen, dekonstruieren, bewerten und rekonstruieren sollte.
- **handlungsorientiert/ kommunikativ** sein sollte, so dass die Schüler verständigungsorientierte, konstruktive Kommunikation einüben.
- **eine offene, angstfreie Fragekultur** fördern sollte, um Mut dazu zu machen, Eigenes in Frage zu stellen und Neuem offen zu begegnen.

Damit entspräche er allgemeinen, modernen Anforderungen guten Unterrichts. Weiterhin muss das angemessene und schrittweise Personenverstehen fächerübergreifend didaktisiert und eingeübt werden. Große Teile – wie der Dreischritt des Beschreibens, Deutens und Urteilens – sind bereits Standard für schriftliche Arbeiten, auf den gut aufgebaut werden kann. Andere böten sich dafür an, in Programme sozialen Lernens wie z. B. Lions Quest, im Deutschunterricht und in Fächern wie ‚Werte und Normen‘ Eingang zu finden.

4.2.2.1 Rahmenplan

Die Inhalte eines ‚Curriculums Kulturenorientierung‘ waren im Grunde Gegenstand der gesamten Arbeit, denn es ging um die Identifikation des für diesen Bereich relevanten Wissens. An dieser Stelle muss daher hauptsächlich noch über die Kategorisierung, die Selektion und die Sequenzierung der Inhalte nachgedacht werden, bevor in Form einer Tabelle ein schneller, übersichtlicher und nützlicher Zugriff auf insgesamt zu berücksichtigende Aspekte angeboten wird.

Für Kategorisierung und Inhalt ist grundsätzlich zu berücksichtigen, dass bei realistischer Einschätzung eine Kulturenorientierung der Bildung heute im Allgemeinen eher als Bestandteil von inklusiven Schulentwicklungskonzepten bzw. diversitätssensiblen Konzepten Berücksichtigung finden kann als dass ‚Interkulturelle Bildung und Erziehung‘ noch als gesonderter Schwerpunkt der Schulentwicklung gewählt wird.

Die Struktur sollte also durch möglichst allgemeine Kategorisierung in größere Konzepte implementierbar sein. Daher bietet sich eine zusätzliche Differenzierung in kulturelles und interkulturelles Lernen nicht an, zumal zahlreiche vermittelte Kenntnisse und Fähigkeiten zu beiden Bereichen beitragen. Dasselbe gilt für die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung (Bildung) einerseits und Kompetenzentwicklung andererseits als ordnende Kategorien einer Tabelle. Stattdessen scheinen sich die Kompetenzdimensionen für eine auf andere Bereiche übertragbare Kategorisierung anzubieten (vgl. 4.1.1), die diese Funktion in der Praxis bereits in vielfältigen Kontexten erfüllen.

Zur inhaltlichen Akzentuierung seien einige Aspekte noch einmal besonders hervorgehoben:

- Weil der hier behandelte Bereich voraussichtlich meist als Teilbereich einer diversitätsbewussten Schulentwicklung betrachtet werden wird, ist die Beibehaltung der klaren inhaltlichen Abgrenzungen zu verknüpften Bereichen wie Kommunikationskompetenz, Sozialverhalten, allgemeine Persönlichkeitsentwicklung, globales Lernen sinnvoll. Gleichzeitig hilft eine starke Ausdifferenzierung dieses ‚Teilbereichs‘, ihn fundiert und durchgängig zu implementieren. Zwar wurde hier betont, dass Kultur nicht als gesondertes Diversitätsmerkmal, sondern als die meisten Merkmale betreffendes Querschnittsphänomen zu betrachten ist, als Thema ist sie aber dennoch ein zusätzlicher Aspekt in Unterricht und Schulleben.

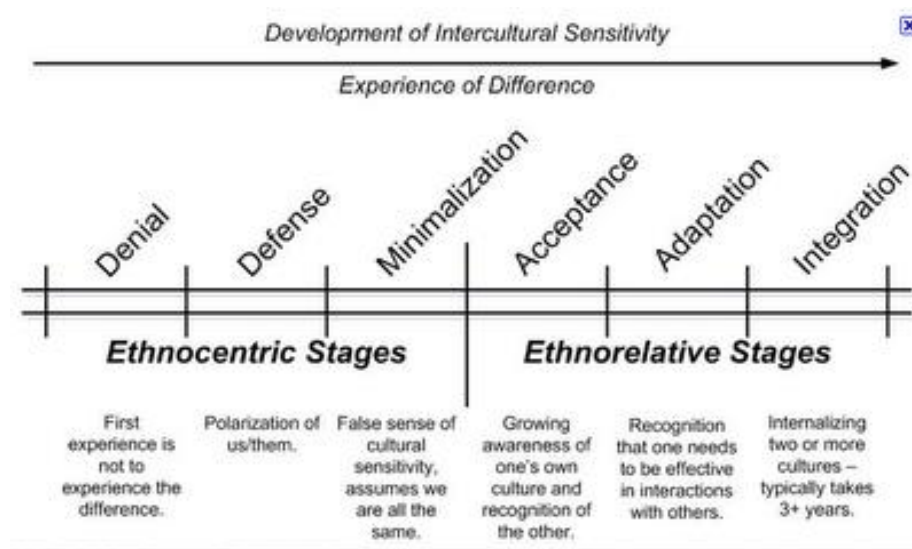
- Die affektive Ebene ist zwar nicht direkt zu beeinflussen und normative Ziele zu Haltungen und Einstellungen werden abgelehnt. Dennoch wurde die große Bedeutung der affektiven Ebene insbesondere bei Interkulturalität in dieser Arbeit mehrfach deutlich und es wurde beklagt, dass diese an verschiedenen Stellen nicht hinreichend berücksichtigt wird. Sie sollte daher keinesfalls vernachlässigt werden, sondern es sollte ein differenziertes Alternativangebot zu den mantra-artig wiederholten Zielen ‚Neugier‘ und ‚Toleranz‘ angeboten werden. Dabei ist immer zu bedenken, dass die formulierten Haltungen (denn bezüglich der affektiven Ebene kann nur diese willentlich beeinflusst werden) in der unterrichtlichen Praxis häufig schlicht durch Wissensvermittlung, also durch Adressierung der kognitiven Ebene, angestrebt werden.
- Bis zum Ende des Sekundarbereichs I sollten alle wesentlichen Kenntnisse und Fähigkeiten erworben sein, da der Plan auch auf andere Schulformen als das Gymnasium übertragbar sein soll. Die Inhalte/ Ziele in Klasse 11-13 können nur noch Maximalziele differenzierender und vertiefender Art sein. Für sie wird die Aufnahme der Kompetenzen als Lernziel gewagt, obwohl Schule diese nur durch Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten fördern kann, aber nicht als solche einfordern kann. Für kulturelle und interkulturelle Kompetenz bzw. für erweiterte Kommunikationskompetenz gilt nämlich, dass die Schulgemeinschaft als eigenes soziales System Gelegenheit gibt, vielfältige, langfristige und komplexe authentische kommunikative und partizipatorische Erfahrungen zu sammeln und sich tatsächlich einzubringen. Anders als andere Kompetenzen kann diese sich hier also bereits gut entwickeln.
- Die sprachliche Bildung gehört nicht im engeren Sinn zu kulturenorientiertem Lernen, da sie die soziale statt der kulturellen Ebene betrifft. Ein Umgang mit Kultur ist ohne sie – ohne Kommunikation – allerdings nicht denkbar, schließlich ist Sprache Kulturträgerin. Sprachliche Fähigkeiten finden daher auf konativer Ebene Erwähnung.

Eine komplexere Fragestellung als die nach der Kategorisierung ist diejenige nach der Sequenzierung der Inhalte. Diese sollte einer ‚natürlichen‘, sukzessiven Entwicklung kultureller und interkultureller Kompetenz, sofern eine solche festzustellen ist, ebenso entsprechen wie der allgemeinen kognitiven Entwicklung und Lebenserfahrung der Kinder. In 3.2.2 wurden zu ersterer einige Überlegungen angestellt. Im Folgenden sollen diese in Auseinandersetzung mit einer Studie sowie mit Modellen interkultureller Kompetenzentwicklung überprüft und erweitert

werden, um dann möglichst angemessene Entscheidungen zur Aufteilung von Lernzielen auf Jahrgänge treffen zu können.

In ihrem Beitrag „Conceptualizing Intercultural Competence“ im *SAGE Handbook of Intercultural Competence*, der bereits bezüglich der Modelle interkultureller Kompetenz konsultiert wurde, gehen Spitzberg und Changnon auch auf Entwicklungsmodelle interkultureller Kompetenz ein. In Kapitel 3, wo es um die Erarbeitung klarer Definitionen ging, konnten diese nicht zur Erkenntnisgewinnung beitragen, da sie sehr divers in ihrer Zielsetzung und ihrem Betrachtungsgegenstand sind. So ist in den verschiedenen Entwicklungsmodellen keineswegs nur von ‚Kompetenz‘ die Rede, sondern auch von interkultureller Sensibilität und interkulturellem Lernen im Allgemeinen. Auch Aspekte, die hier zum kulturellen Lernen gezählt würden, gehen teilweise in die Modelle ein. An dieser Stelle jedoch ist ihre Vielfalt nicht nur unschädlich, sondern sogar günstig, da es ja nicht mehr nur um interkulturelle Kompetenz oder andere einzelne Aspekte kulturenorientierten Lernens geht, sondern um den Gesamtbereich, und da statt der genauen Inhalte vielmehr der Entwicklungsverlauf als solcher von Interesse ist.

Als Klassiker der Entwicklungsmodelle ist das ‚developmental model of intercultural sensitivity‘ von Milton J. Bennett (1986) zu betrachten. Bennett unterscheidet sechs Stufen, von denen er die drei ersten als ethnozentrisch und die weiteren drei als zunehmend ethnorelativ bezeichnet (Abb. 36).



In der ersten Stufe ist die Person sich der Tatsache, dass es auch andere (Rahmen-)Kulturen gibt als ihre eigene, nicht bewusst oder verleugnet sie. D. h. ‚Kultur‘ ist als gedankliche Kategorie bei ihr gar nicht vorhanden, sondern sie kennt oder akzeptiert nur ihre eigene Wirklichkeit sowie ihre eigenen Wert- und Normvorstellungen und beurteilt Abweichungen auf individueller Ebene. Eine Person auf der zweiten Entwicklungsstufe interkultureller Sensibilität ist sich der Kulturunterschiede bewusst, sieht die eigene Kultur jedoch als überlegen und denkt in stereotypen Wir/Sie-Kategorisierung und anderen verkürzenden Strategien, um sich abzugrenzen und aufzuwerten. Die höchste Stufe einer noch ethnozentrischen Weltsicht nach Bennett besteht in der zur zweiten Stufe in mancher Weise entgegengesetzten Einstellung, dass im Grunde alle Menschen gleich und Unterschiede nicht sehr relevant seien. Indem die Betonung auf den Gemeinsamkeiten liegt, kann die eigene Kultur nach wie vor als zentrale Realität erlebt werden. Die niedrigste Stufe einer ethnorelativen Weltsicht nach Bennett besteht in Kulturrelativismus, da man eigene und fremde kulturelle Prägungen erkennt. Auf dieser Stufe werden sie unterschieds- und rückhaltlos akzeptiert. Hier siedelt Bennett auch die neugierige, respektvolle Haltung an, die die Bildungsvorgaben wiederholt einfordern.

Eine Person, die die fünfte Stufe im Umgang mit interkulturellen Unterschieden erreicht hat, strebt an, sich innerhalb fremder Kulturen angemessen zu verhalten und Perspektivwechsel vorzunehmen, um die andere Kultur besser zu verstehen. Interkulturelle Kommunikation wird dadurch sehr erleichtert. Diese Stufe wäre als Bildungsziel für alle Menschen zu betrachten.

Die sechste Stufe kommt hauptsächlich bei Migration vor bzw. ist bei sogenannten ‚Globetrottern‘ oder ‚Weltbürgern‘ zu finden. Die Person kann sich mühelos mittels Perspektivwechsel zwischen verschiedenen Kulturen bewegen und ist überall integriert.

Eine Person auf dieser Stufe befände sich nach der hier vertretenen Auffassung aufgrund ihrer Kulturkompetenzen allerdings gar nicht mehr in einer interkulturellen Situation. Darüber hinaus wird es hier als nicht so außergewöhnlich, sondern eher als Normalfall betrachtet, über mehrere Kulturkompetenzen zu verfügen.

⁵⁷⁴ Graphik entnommen aus: Ruffino, Roberto. „Spectrum of Education -- What do we mean by ‚Intercultural Learning‘?“ <http://egedeatyle.blogspot.de/2011/11/spectrum-of-education-konferans-notlar.html> (24.04.2014).

Erläuterung vgl. Spitzberg/ Changnon 2009, 20.

Auf Bennetts Modell baut zum Beispiel das „Developmental Model of Intercultural Maturity“ von Patricia King und Marcia B. Baxter Magolda (2005) auf, das die Entwicklung einzelner kognitiver, intrapersonaler und interpersonaler Teilkomponenten (nach einer holistischen Vorstellung persönlicher Entwicklung von Robert Kegan) genauer in drei Stufen aufschlüsselt. Dabei geht die Entwicklung immer von geringem Wissen, Bewusstsein, geringer Sensibilisierung, Autonomie, Reflexivität/ Dezentrierung und Flexibilität über ein Entwickeln, (An-)Erkennen, Erkunden und eine Bereitschaft hin zu einem hohen Anteil der genannten Prozesse mit Verben wie ‚verstehen‘, ‚fähig sein‘, ‚benutzen‘, ‚integrieren‘, ‚wertschätzen‘ und ‚begründen‘. (Abb. 37)⁵⁷⁵ Es entspricht in seiner Betonung der psychischen Prozesse also grob der hier vorgelegten Auffassung von Kompetenz.

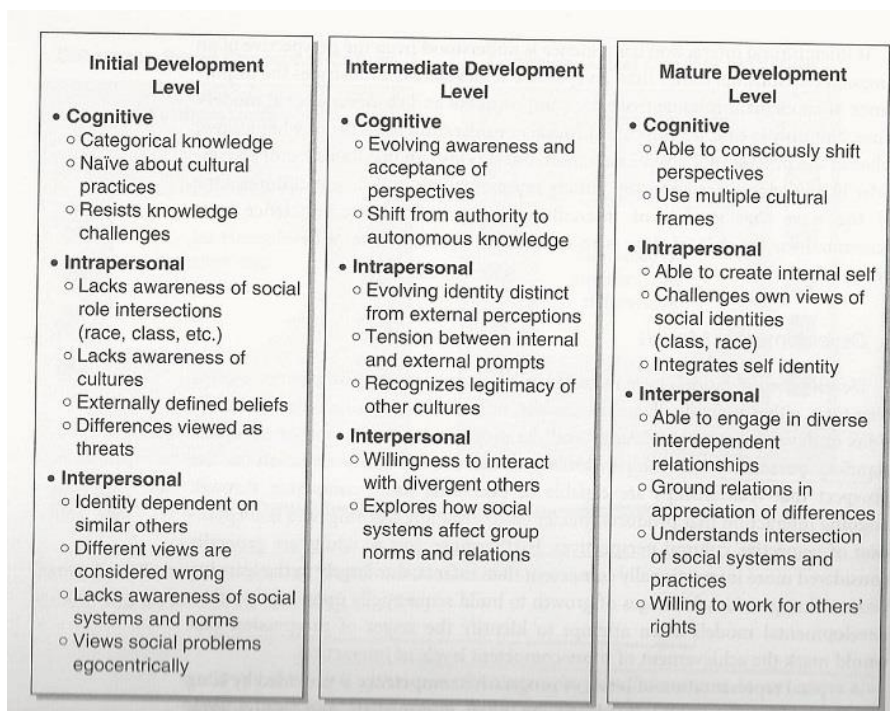


Abbildung 66 King/ Baxter Magolda (2005): Intercultural Maturity Model

Modelle wie diese beiden werden als Stufenmodelle bezeichnet. Sie differenzieren interkulturelle Kompetenzentwicklung nicht nach Alter, sie beschreiben also nicht den Entwicklungsverlauf eines heranwachsenden Menschen, sondern dienen eher dazu, Ist-Zustände auf einer hierarchischen Leiter von Zwischen- oder Lernstufen bis hin zu einer voll ausgebildeten interkulturellen Sensibilität oder Kompetenz zu kategorisieren und genau zu beschreiben. (Wollte man also an dieser Stelle zu einem Messinstrument der interkulturellen und kulturellen

⁵⁷⁵ Vgl. Spitzberg/ Changnon 2009, 22 (Auch die Graphik ist dort entnommen.)

Kompetenzen von Schülern kommen, so böte Kings und Baxter Magoldas Vorlage nützliche inhaltliche Anregungen.)

Gruschka⁵⁷⁶ beklagt die Präskriptivität der Stufenmodelle: Sie formulierten bestimmte Anforderungen und mäßten, ob Menschen ihnen entsprechen. Tatsächlich sind die ersten fünf Stufen von Bennetts Modell in ein anerkanntes Assessment-Instrument (IDI) überführt, das anhand von 50 Items die kognitiven Strukturen von Personen erfassen und auf dieser Basis ihre Stufe interkultureller Sensibilität, wie Bennett sie definiert, einschätzen kann.

Deskriptive Alternativen sind die Phasenmodelle interkulturellen Lernens. Sie betrachten in der Regel Akkulturationsprozesse, beziehen sich also mehr oder weniger auf den Auseinandersetzungsprozess eines Individuums mit einer spezifischen Kultur, z. B. bei einem langfristigen Auslandsaufenthalt. Das sehr etablierte und jedem Austauschschüler vorgestellte Modell des Kulturschocks mit der bekannten U- oder auch W-Kurve gehört zu diesen Modellen. Es stammt von Lysgaard (1955) und wurde von Gullahorn und Gullahorn (1962) erweitert⁵⁷⁷. Zwei der Phasenmodelle, die auch im wissenschaftlichen Diskurs oder in der Erwachsenenbildung aufgegriffen wurden, sind - genau wie schulische Curricula - spiralförmig angelegt, so dass sie möglicherweise als Anregung für die Strukturierung schulischer Bildungsprozesse dienen können:

Das Spiralmodell der Pädagogin Gisela Führung, entwickelt 1996⁵⁷⁸ in ihrem Buch *Begegnung als Irritation*⁵⁷⁹, korrespondiert in seinem Entwicklungsziel einer „autonomen partnerschaftlichen Persönlichkeit“ mit den in dieser Arbeit formulierten Zielen und berücksichtigt in besonderem Maße, dass interkulturelle Begegnungen Irritationen auslösen. Sie geht – wie auch alle anderen Modelle – von einem grundsätzlichen ‚primären Ethnozentrismus‘ aus, der durch interkulturelle Kontakte in Frage gestellt wird. Als Ende des Prozesses sieht sie die Assimilation, also die Aneignung der Kultur ebenso wie intensive Fremdheitserfahrung der Mehrheitsgesellschaft und kulturelle Selbstreflexion.⁵⁸⁰ Der spiralförmige Lernprozess entstehe durch immer neue Irritationen, durch die man mit sich selbst und eigenen Grenzen konfrontiert

⁵⁷⁶ Vgl. Gruschka 2011, 49

⁵⁷⁷ Vgl. Spitzberg/ Changnon 2009, 23

⁵⁷⁸ Moghaddami-Talemi, Nastaran. *Weltoffen dank ‚weltwärts‘?* München, 2012.

⁵⁷⁹ Vgl. Krüger, Potratz. *Interkulturelle Bildung – eine Einführung*. Münster, 2005. S. 163

⁵⁸⁰ Vgl. ebd.

werde. Es folge Verunsicherung, defensive Reaktion und ggf. dann neues Selbstverständnis und wieder neue Irritation. Durch diesen Wechsel von Annäherung und Entfernung entsteht die Spirale.⁵⁸¹ Der Prozess kann jederzeit stagnieren, die Person kann z. B. bei einer fundamentalistischen oder auch überidentifizierenden Haltung vorübergehend oder endgültig stehenbleiben.

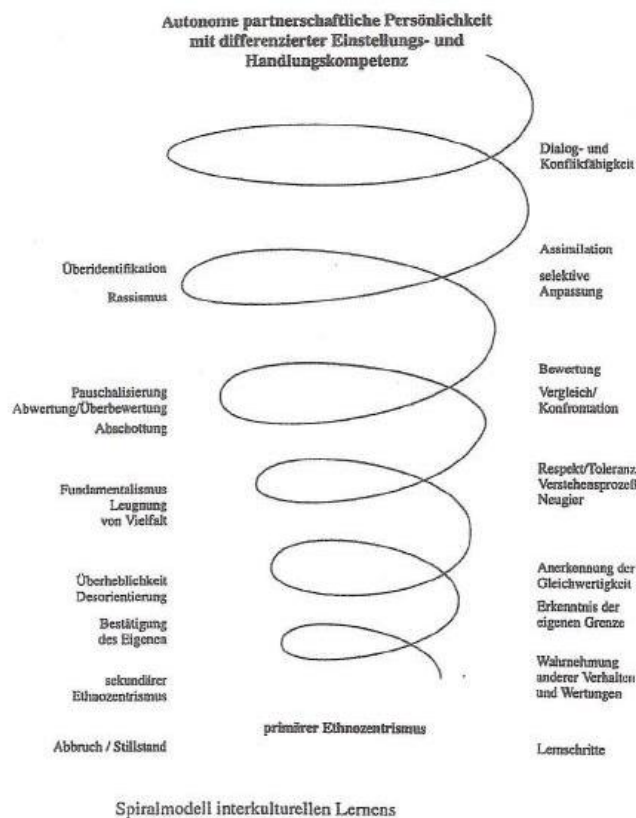


Abbildung 67 Führung (1996): Spiralmodell interkulturellen Lernens

Neben dem Modell, so führt Moghaddami-Talemi aus, teilt Führung den Lernprozess in fünf Phasen auf: Die Orientierungs-, die Schock-, die Latenz-/Suchphase, dann die selektive Adaption und letztlich die Absorptionsphase. Sie orientiert sich darin laut Krüger-Potratz grob an der Bedürfnispyramide.⁵⁸²

Ohne empirische Forschung ist allerdings schwer zu überprüfen, ob ein Lernprozess tatsächlich derart strukturiert ist oder ob nicht z. B. das Erkennen der Grenzen der eigenen Wirklichkeit, das an den Anfang gestellt wird, sich eigentlich ebenso in verschiedenen Dimensionen und

⁵⁸¹ Vgl. ebd., 163f.

⁵⁸² Vgl. Krüger-Potratz 2005, 162

Ausprägungen durch den gesamten Prozess zieht wie die Suche nach Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten, die die Phase 3 prägt. Es wäre sogar denkbar, dass die verschiedenen Aspekte oder Phasen des Lernprozesses individuell und situationsabhängig sind, so dass sie in ganz unterschiedlicher Kombination und Abfolge vorkommen. Auch Führung selbst, so Krüger-Potratz, sehe Überlappungen und Gleichzeitigkeiten.⁵⁸³

Ein jüngeres Phasenmodell von Darla K. Deardorff, die an der Duke University (USA) zu interkultureller Pädagogik forscht, ist zwar ebenfalls nicht durch empirische Studien entstanden, jedoch ist zumindest Ergebnis einer Delphi-Studie, in der 23 verschiedene Experten zur Definition und zum Assessment interkultureller Kompetenz befragt wurden. Es wurde von der Bertelsmannstiftung aufgegriffen und für die dortige Publikation graphisch überarbeitet:



Abbildung 68 Deardorff (2006): Modell interkultureller Kompetenzentwicklung⁵⁸⁴

Deardorffs Entwicklungsmodell basiert auf einem erfolgsorientierten Modell interkultureller Kompetenz, das der Definition von interkultureller Kompetenz folgt, effektiv und angemessen

⁵⁸³ Vgl. ebd., 164

⁵⁸⁴ Bertelsmannstiftung. *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?* Gütersloh, 2006.

kommunizieren zu können und das Haltungen und Einstellungen als Teil interkultureller Kompetenz auffasst.⁵⁸⁵ Die Spirale soll zweierlei darstellen: Einerseits die notwendigen Schritte „from the personal level to the interpersonal level“⁵⁸⁶ in der Interaktion, gleichzeitig jedoch auch „the ongoing process of intercultural competence development“⁵⁸⁷. (Zu solchen Vorstellungen fragt Gruschka kritisch nach, ob es denn bei Steigerung noch dieselbe Kompetenz sein könne und worin sie denn bestehe, wenn sie keinen Neu- oder Umbau zur Folge habe.⁵⁸⁸) Im Gegensatz zu Führings Modell geht es von einer ständigen, positiven Weiterentwicklung des Individuums aus.

Im Vergleich zu anderen Modellen wird kein persönliches, allgemeines Entwicklungsziel formuliert, da Kompetenz nicht als Zustand, sondern als beständiger Prozess betrachtet wird. Die Haltung wird als kritischste und grundlegendste Voraussetzung betrachtet, die aber durch erfolgreiche Interaktion wiederum befördert wird. Interessanterweise werden nicht nur Kenntnisse und Fähigkeiten sondern wird auch Kommunikationskompetenz hier als Voraussetzung betrachtet für differenzierte Reflexion und für konstruktive Interaktion bzw. Zielerreichung. Diese andere Hierarchisierung ergibt sich durch die Einbeziehung von ‚Wirkungen‘. Damit wird das Modell quasi zum Kommunikationsmodell. Im schulischen Bildungsprozess würden die internen und externen Wirkungen jedoch als Ziele betrachtet und zur normativen Einbeziehung der Haltung wurde oben bereits Stellung genommen.

Ein neueres deutsches Phasenmodell, das eine breitere Rezeption erfuhr, stammt von den Kölner Erziehungswissenschaftlern Wolf Rainer Leenen und Harald Grosch. Es basiert auf einem dynamischen Kulturbegriff, der mit dem dieser Arbeit gut korrespondiert, da er Kultur als erworben ebenso wie hervorgebracht und als Prozess der Internalisierung ebenso wie Objektivierung betrachtet und eine „kulturelle Mehrfachzugehörigkeit“ aller Menschen annimmt.⁵⁸⁹ Das Modell ist nicht spiralförmig angelegt, aber es wurde mit dem Ziel entwickelt,

⁵⁸⁵ Vgl. Deardorff, Darla K. *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*. Raleigh, 2004. S. 196

⁵⁸⁶ Deardorff 2004, 197

⁵⁸⁷ Ebd.

⁵⁸⁸ Vgl. Gruschka 2011, 49ff.

⁵⁸⁹ Vgl. Krüger-Potratz 2005, 158f.

insbesondere in pädagogisch arrangierten Begegnungs- und Lernerfahrungen (wie z. B. weltwärts) Möglichkeitsräume der Lernenden zu erweitern und für deren Zielvorstellung und Lernvoraussetzung offen zu sein.⁵⁹⁰

So orientiert es sich am persönlichen Entwicklungsprozess und erweitert das Ziel der konstruktiven Kommunikation um den Aspekt des Beziehungsaufbaus. Es nähert sich in der Normativität seiner linearen Abfolge von Fähigkeiten, die man als Lernziele lesen kann, zwar wieder stark an Stufenmodelle an. Dies ist jedoch pädagogisch intendiert: „Je besser der Lernprozess als Kette von Lernerfahrungen organisiert wird“, analysieren Grosch und Leenen, „desto erfolgreicher ist das interkulturelle Lernen.“⁵⁹¹

⁵⁹⁰ Moghaddami-Talemi, Nastaran. *Weltoffen dank ‚weltwärts‘?* München, 2012. Verfügbar unter:

<http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/266026.html>. (15.08.2014)

⁵⁹¹ Leenen, Wolf Rainer/ Andreas Groß/ Harald Grosch. „Interkulturelle Kompetenz in der sozialen Arbeit“ In: Auernheimer, G. (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden, 2010. S. 27. Zit. in: Ding, Yong. *Zur Rolle der Interkulturellen Erziehung in der Lehrerbildung - Anforderungen, Erwartungen und Desiderata aus Sicht der Schulpraxis – Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades doctor philosophiae (Dr. phil.)*. Jena, 2011. S. 27.

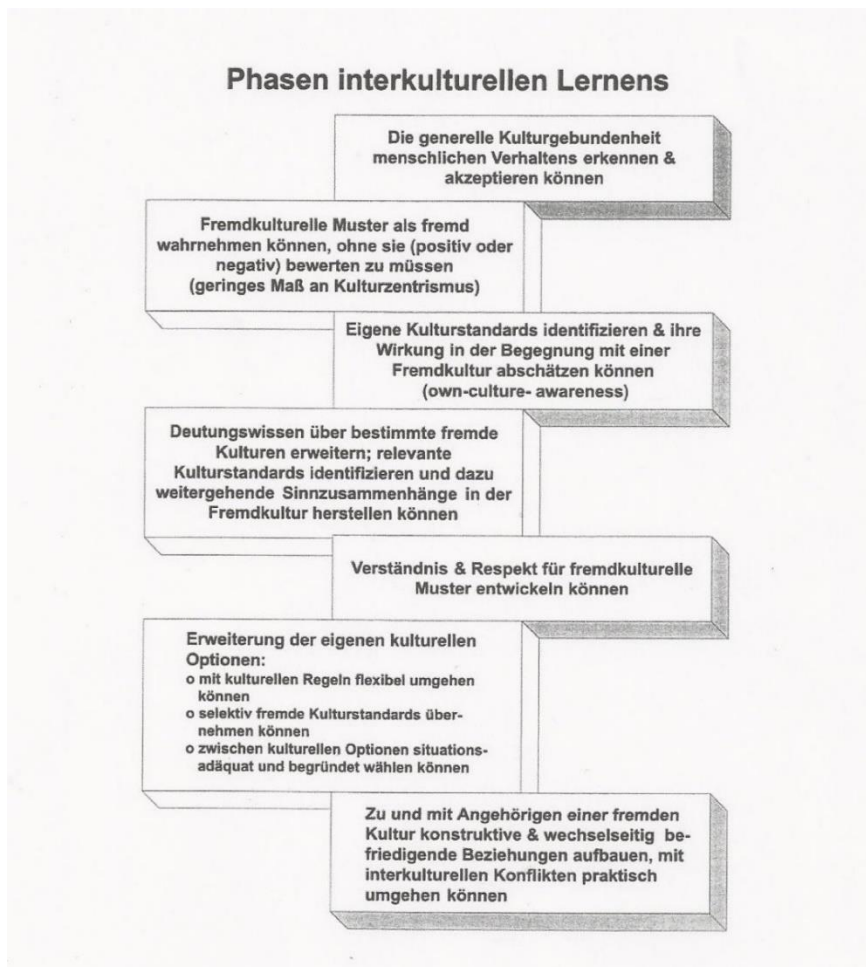


Abbildung 69 Leenen/ Grosch (2000): Phasenmodell interkulturellen Lernens⁵⁹²

Bemerkenswert an diesem Modell ist, dass es sich zunächst auf die kognitive und affektive Persönlichkeitsentwicklung konzentriert und erst in den letzten beiden Stufen die Handlungsebene daneben stellt.

Auch ist sein Ziel nicht Assimilation bzw. Aneignung der jeweiligen Kultur, wie es häufig der Fall ist. Sondern es unterscheidet zwischen einer persönlichen Auseinandersetzung, in der man kulturelle Axiome selektiv für sich annehmen kann, und der Handlungsebene, auf der man sich situationsadäquat entscheiden kann, welchen man entspricht.

Trotz der inhaltlichen Unterschiede, die sich aus den unterschiedlichen Definitionen von Kultur und interkultureller Kompetenz ergeben, gehen alle Modelle (und geht auch sonst jegliche Literatur) selbstverständlich davon aus, dass ein Mensch zunächst einmal – quasi ‚naturegeben‘

⁵⁹² Aus: Moghaddami-Talemi, Nastaran. *Weltoffen dank ‚weltwärts‘?* München, 2012. Verfügbar unter: <http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/266026.html>. (15.08.2014)

– semiozentrisch denkt. Erst wer sich mit dem Fremden bzw. mit anderen Perspektiven auseinandersetzen muss, hat überhaupt Anlass, seine eigene Perspektive bzw. Wirklichkeit in Frage zu stellen. Ohne Lernanlässe und Konfrontation also werden zwar eigene Kulturen erworben (vgl. angeborene Kulturfähigkeit). Es findet jedoch nicht notwendig interkulturelles Lernen statt, da die Kulturen sich innerhalb einer Rahmenkultur ergänzen und in ihrer Affirmativität gegenüber der Rahmenkultur in ihren Schlüsselaxiomen korrespondieren. Wie Krüger-Potratz anmerkt, führen Grosch und Leenen diesen Aspekt auch explizit aus und erklären ihn damit, dass „Kulturzentrismus“ als universelles Phänomen soziale Identitätsfindungsprozesse unterstütze. Schließlich würden kulturelle Muster von Kommunikationsgemeinschaften zur Außenabgrenzung und Binnenstabilisierung verwendet.⁵⁹³

Darauf, dass Lernanlässe (z. B. in Form von ‚critical incidents‘) in der Lebenswirklichkeit auftauchen, darf man sich nicht verlassen, sondern die Konfrontation mit kulturell unterschiedlich beeinflussten Perspektiven muss eine feste Größe im Unterricht sein. In das Rahmenmodell muss diese Überlegung nicht direkt Eingang finden, da die Forderung nach authentischen Lernanlässen allgemeinen unterrichtsmethodischen Qualitätsmerkmalen entspricht.

Weiterhin nehmen alle Modelle eine sukzessive Steigerung an, die allerdings an beliebiger Stelle auch stagnieren kann und bei der die oben behandelten verkürzenden Bewältigungsstrategien eine mehr oder weniger prominente Rolle einnehmen. Eine Spiralförmigkeit der Steigerung wird sicherlich in einer Vertiefung und Ausdifferenzierung inhaltlicher Aspekte gesehen, jedoch werden diese Aspekte nicht im Einzelnen ausgeführt. Was sich daneben hauptsächlich steigert, ist eine offene, positive oder wertneutrale Haltung (affektive Ebene) sowie die Komplexität der Handlungsfähigkeit. Die Entwicklung verläuft also vom Punktuellen (von einzelnen Erkenntnissen) hin zu einer erweiterten Kommunikationskompetenz durch zunehmende Verknüpfung einzelner Fähigkeiten und Kenntnisse. Spiralen entstehen durch die Wechselwirkung zwischen den drei Ebenen (affektiv-kognitiv-konativ) und dabei z. T. auch durch Auseinandersetzung mit eigenen affektiven Reaktionen oder regressiven Haltungen.

⁵⁹³ Vgl. Krüger-Potratz 2005, 159

Zwar vertritt Bender-Szymanski⁵⁹⁴ die kritische Meinung, dass aufgrund der Vielfalt von Verläufen der Akkulturation mit Regressionen etc. die Annahme einer Entwicklung von Novizen zum Experten obsolet sei, und zwar wird in dieser Arbeit wird die Auffassung vertreten, dass die Auseinandersetzung eines Menschen mit verschiedenen Kulturen sehr unterschiedlich verlaufen und zur selben Zeit an sehr unterschiedlichen Stadien sein kann. An dieser Stelle jedoch geht es nicht um Akkulturationsprozesse, sondern um Hinweise auf kognitive Entwicklungen im Bereich kulturenorientierten Lernens. Die Entwicklungsmodelle unterstützen die Annahme, dass allgemeine Erkenntnisse zu Lernprozessen und zu kognitiver Entwicklung auf diesen Bereich problemlos zu übertragen sind. So verlaufen Lern- und Entwicklungsprozesse vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einfachen zum Komplexen, werden durch authentische Lernanlässe und Erfahrungen unterstützt und sind nicht ohne affektive Offenheit gegenüber dem Lerngegenstand möglich.

Es ist also bei Schuleintritt von Semiozentrismus auszugehen und es ist bis zum Alter von ca. 11 Jahren sehr konkret anhand der eigenen Lebenswelt und eigener Erfahrung mindestens eine angstfreie Haltung zu Vielfalt als Normalität in der eigenen Gesellschaft und zu interkultureller Fremderfahrung zu fördern. Dabei ist Basiswissen für eine autonome Auseinandersetzung zu vermitteln, z. B. dass Gruppen für Menschen sehr wichtig sind und sie beeinflussen, dass sich die Menschen aber dennoch sehr unterscheiden und immer auf mehrere Gruppen und Erfahrungen rekurren. Auf Kultur als solche kann bereits eingegangen werden, indem Normen und Werte verschiedener Familien verglichen werden, indem das Bewusstsein für die eigene Möglichkeit geweckt wird, sich auch für andere Norm- und Wertvorstellungen zu entscheiden als die eigene Familie, und indem das Nebeneinander verschiedener Kulturen als normal betrachtet wird. Eigenes wird so bereits relativiert, ohne dies abstrakt zu reflektieren.

Bei Eintritt in die weiterführende Schule können (spiralcurricular) sukzessive immer abstraktere und differenziertere Kenntnisse vermittelt und Reflexionsleistungen verlangt werden. Dabei entspricht die Sequenzierung Groschs und Leenens, die erst als letzte Schritte vermehrte Anforderungen an komplexes Denken und Handeln stellt, der schulischen Praxis, welche z. B. erst ab Klasse 9 komplexe Analysen, Erörterungen und Interpretationen sowie Reflexionen eigener Handlungsentscheidungen verlangt. In dieser Phase erst erscheint es auch aus der

⁵⁹⁴ vgl. Bender-Szymanski 2008, 205

Praxiserfahrung heraus sinnvoll, den Fokus auf die Entwicklung eigener Identität sowie erweiterter Kommunikationskompetenz zu legen.

Was bezüglich der meisten Modelle kritisch angemerkt werden muss, ist, dass sie eine Monokulturalität jedes Menschen unterstellen und implizit offenbar überwiegend von Nationalkulturen ausgehen, da sie erhebliche Unterschiede annehmen. Grosch und Leenens letzte Stufe weist trotz gegenteiliger theoretischer Basis eine ähnliche Tendenz auf. Durch die Formulierung über ‚Kulturen‘ und ‚kulturelle Muster‘ im Plural und ohne Personenbezug bleibt die Art der Repräsentationen von Kulturen durch Akteure bei ihnen auf den anderen Stufen aber noch offen.

Weiterhin ist keines der Modelle empirisch bewiesen. Das trifft im Übrigen auf nahezu alle Überlegungen zu interkulturellem Lernen und auch zu allgemeiner Kompetenzentwicklung zu. Es mangelt ganz allgemein an Grundlagenforschung. Gruschka hierzu:

Es wäre schön, wenn die Stufung der Sachanforderungen der Entwicklung des Subjekts entspricht, aber um solches wissenschaftlich und nicht bloß intuitiv zu begründen, ist viel Grundlagenforschung notwendig, auf deren Ergebnisse die Bildungspolitik nicht warten wolle und könne.⁵⁹⁵

Die Psychologen Ernst Hany und Christiane Grosch aus Erfurt haben (gefördert durch die Stiftung Mercator) 2006 ein empirisches Forschungsprojekt zur Entwicklung des interkulturellen Verständnisses von Kindern und Jugendlichen von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II durchgeführt. Es wurden 112 Kinder der Jahrgänge 3, 5, 8 und 11 in Interviews befragt, um den Entwicklungsverlauf interkulturellen Verständnisses, seine Einflussfaktoren und Phasen der besonderen Empfänglichkeit für eine Förderung zu ermitteln. Anhand dieser Studie sollen die bisherigen Annahmen noch einmal überprüft und ggf. ergänzt werden.

Das Ergebnis der Studie fassen die Autoren folgendermaßen zusammen:

Es zeigte sich, dass das Verständnis von Schülerinnen und Schülern von Kultur mit zunehmendem Alter immer komplexer und abstrakter wird. In allen Altersstufen konnte das kulturelle Verständnis der Schüler durch Unterstützung gesteigert werden. Dies traf vor allem auf Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 11 und auf solche zu, die bereits

⁵⁹⁵ Gruschka 2011, 47

mehrere intensive Erfahrungen mit anderen Kulturen gemacht hatten. Das Niveau kulturellen Verständnisses konnte durch das Alter, die Schulnoten und das Interesse für andere Kulturen vorhergesagt werden.⁵⁹⁶

Ihre theoretische Basis ist die Theorie der Fertigkeitenentwicklung von Kurt W. Fischer, die die Entwicklung von Denkfertigkeiten über sechs verschiedene Niveaustufen beschreibt. Eine theoretische Definition von Kultur oder Interkulturalität erfolgt nicht. In den Hypothesen und entsprechend in den Interviewfragen geht es hauptsächlich um ein Beschreiben anderer Rahmenkulturen und ein Erfassen ihrer Bedingtheit durch Umweltgegebenheiten. Der Anspruch an das Abstraktionsvermögen oder an interkulturelle Kompetenz ist also insgesamt nicht sehr hoch. Dennoch sind insbesondere einzelne Ergebnisse für den Entwurf eines Curriculums wichtig. Sie werden im Folgenden in direkter Verknüpfung mit einer entsprechenden eigenen Schlussfolgerung aufgeführt:

- Das Niveau des maximalen Verständnisses lag weit über dem des minimalen und konnte durch Anregungen und Förderung signifikant gesteigert werden.⁵⁹⁷
→ Kulturenorientierung der Bildung in der Schule ist wirksam und wichtig.
- Während bei allen Schülern Zugewinn kulturellen Verständnisses durch Anregungen im Interview gegeben war, war dieser in Jahrgang 8 am geringsten. Dies wird mit dem gerade erfolgten kognitiven Entwicklungsschritt vom konkret zum abstrakt operationalen Denken begründet. Schüler dieses Alters seien kaum in der Lage, „Verknüpfungen zwischen abstrakten Konzepten herzustellen“⁵⁹⁸. Grosch und Hany selbst schlussfolgern, ab Klasse 8 sollten Schüler „zum Nachdenken über kulturbezogene Sachverhalte“ angeregt werden, so dass sie ein komplexeres Verständnis für Kultur entwickeln können.⁵⁹⁹ Offenbar ist die Offenheit für äußere Anregungen geringer, weil der Fokus auf eigene Orientierung bzw. auf die Entwicklung eigener Standpunkte und Sichtweisen liegt.
→ Ein Verknüpfen gelernter Kenntnisse und die Förderung der Entwicklung eines

⁵⁹⁶ Grosch, Christiane; Ernst Hany. *Interkulturelles Verständnis aus entwicklungspsychologischer Perspektive. Was Kinder und Jugendliche von Kultur wissen und erstehen*. Bericht Nr. 1 aus den Forschungsvorhaben zur interkulturellen Kompetenz. Erfurt, 2006. S. 2

⁵⁹⁷ Vgl. Grosch/ Hany 2006, 14

⁵⁹⁸ Vgl. ebd, 16

⁵⁹⁹ Ebd. 20

eigenen Standorts bzw. einer kulturellen Identität und erweitertes Kommunikations- und Konfliktverhalten sollten tatsächlich ca. ab Kl. 9 eingefordert werden.

- Die größte Streuung an Verständnisniveaus lag bei den ältesten Schülern vor (Jg. 11) und wies darauf hin, dass manche Schüler weniger von Unterstützung profitieren als andere. Der einzige Faktor, in dem sich ‚Nicht-Profitierer‘ von den ‚Profitierern‘ unterschieden, war „hinsichtlich des Ausmaßes an bedeutsamen interkulturellen Erfahrungen“.⁶⁰⁰ → In der 9. und 10. Klasse sollten Austauschprogramme oder andere Begegnungen in besonderem Maße gefördert werden, aber auch kulturelle Heterogenität innerhalb der Klassengemeinschaften kann bei reflektiertem, sensiblem Aufgreifen im Unterricht wertvoll für authentische, bedeutsame interkulturelle Erfahrungen sein (allerdings darf nicht der veralteten Kontakthypothese verfallen werden).
- Kinder der 3. und 5. Klasse hatten ein höheres maximales Verständnis von Kultur „als sie mittels eigener gewählter Beispiele wiedergeben konnten“. Grosch und Hany schlussfolgern daraus, dass in diesem Alter eine Förderung mit dem Entwicklungsstand angemessenen kulturbezogenen Wissens auf jeden Fall stattfinden kann. → Auf einer konkreten Ebene können kulturbezogene Erfahrungen in der Grundschule bereits mehr reflektiert werden als dies gegenwärtig geschieht. So werden den Kindern wichtige Begriffe und Kategorien für ein eigenes Verarbeiten von Erfahrungen zur Verfügung gestellt.
- Das Alter war die bedeutsamste Variable für das kulturelle Verständnis. Daneben korrespondierten die Noten in den Hauptfächern und marginal auch das Interesse für andere Kulturen.⁶⁰¹ Der Transfer gelernter Sachverhalte auf selbst gewählte Beispiele allerdings war auch anhand des Interesses vorherzusagen.⁶⁰² → ‚Neugier und Offenheit‘ scheinen zunächst einmal keine zentralen Lernvoraussetzungen zu sein, sondern bis zu einem bestimmten Niveau profitieren alle Kinder von einer Wissensvermittlung entsprechend ihrer allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit. Für die Anwendung der schulischen Lerninhalte ist allerdings – wie immer – Motivation in Form von Interesse am Gegenstand nötig. Es ist bezüglich aller Themen und Fächer immer Ziel des Unterrichts, diese zu wecken oder zu fördern.

⁶⁰⁰ Vgl. ebd. 18

⁶⁰¹ Vgl. ebd. 22

⁶⁰² Vgl. ebd. 26

- „In allen Altersstufen ist aber ein Mehr an kulturspezifischem, landeskundlichem Wissen vorhanden als in ein spontanes allgemeines Verständnis von Kultur umgesetzt wird. Zum anderen können mit Unterstützung von außen komplexere Sachverhalte über Kultur verstanden werden, als sie in konkreten Kulturen dargestellt werden können.“⁶⁰³ → Es sind nicht so sehr die kulturspezifischen Kenntnisse und Fähigkeiten, für deren Förderung die Schule besonders in der Pflicht ist, sondern es sind vielmehr diejenigen generischen Ziele kulturenorientierter Bildung, welche Denkleistungen höherer Ordnung verlangen wie Deuten, Differenzieren, Verknüpfen, kritisches Reflektieren.
- Fast die Hälfte des Lernens über Kulturspezifika geschieht über Medien, und zwar stark überwiegend über Bücher. Es folgt das Fernsehen. Die Nutzungsgewohnheiten des Internets hingegen scheinen solche Lernprozesse nur in sehr geringem Maße zu befördern. Auch das soziale Lernen, also Gespräche mit Verwandten und Bekannten, wurde von den Kindern genannt. Eine etwas geringere Rolle im erinnerten Lernen über Kultur spielen Schule und eigene Erfahrungen. Dennoch gibt die große Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler an (90.9 %), im schulischen Unterricht bereits einmal über andere Kulturen gesprochen zu haben.⁶⁰⁴ → Eine Erklärung für die besondere Bedeutung von Büchern mag ihre komplexe Perspektivität sein. Umfassender als in anderen Medien kann man hier das Denken und Fühlen eines anderen, auch kulturell anders orientierten Menschen nachvollziehen.⁶⁰⁵ Leseförderung im (erweiterten) klassischen Sinne gewinnt unter diesem Aspekt gegenüber der ‚Medienkompetenz‘ wieder an Bedeutung.
- Es fiel eine große Bandbreite von Fächern auf, in denen sich die Schülerinnen und Schüler erinnerten, über Kultur gesprochen zu haben. Eine besondere Rolle spielten neben den Fremdsprachen die Fächer Ethik und Religion. Es folgten Geografie,

⁶⁰³ Ebd. 25

⁶⁰⁴ Vgl. ebd. 23

⁶⁰⁵ Vgl. zum Thema ‚Interkulturelle Kompetenz durch das Verstehen von Geschichten‘ auch Bredella, Lothar. „Überlegungen zur Lehre interkultureller Kompetenz“ in: Weidemann, Arne/ Jürgen Straub/ Steffi Nothnagel (Hrsg.). *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Bielefeld, 2010. S. 115f. Bredella unterstützt hier Richard Rortys These, dass Verachtung und Verfolgung nicht durch den Bezug auf Menschenrechte zu unterbinden ist, sondern nur dadurch, den Menschen als verletzliches Wesen wie uns selbst zu verstehen. Dabei könnten Geschichten in besonderem Maße helfen.

Geschichte und Deutsch. Aber selbst Mathematik war dabei. → Es mangelt also nicht an vereinzelter Bezugnahme, jedoch an Systematik und gemeinsamer Zielausrichtung, vielleicht auch an inhaltlicher Angemessenheit.

- In Jahrgang 11 (und in geringerem Maße auch in Jg. 8) war das Verständnis von Kultur nicht so komplex, wie es angemessen und möglich gewesen wäre. Das Potential der Schüler zum Erkennen komplexer Zusammenhänge sei hier nicht ausgeschöpft gewesen.⁶⁰⁶ → Neben Systematik und Zielorientierung können also ab Jg. 9 auch höhere Anforderungen an Abstraktions- und Reflexionsgrad gestellt werden.

Auch Grosch und Hany selbst schlussfolgern aus der qualitativen empirischen Studie:

Insgesamt kann ein deutliches Plädoyer für eine vernetzte Förderung interkulturellen Verständnisses über verschiedene Unterrichtsfächer hinweg abgegeben werden.⁶⁰⁷

Dass Vorstellungen und Wissen über Kultur durchaus vorhanden sind, sich hauptsächlich nach Alter (und damit auch nach Bildungsgrad) unterscheiden und dass sie bei den älteren Schülern noch weiter differenziert und abstrahiert werden können, bestätigte sich in einer eigenen, formlosen Befragung jeweils einer Lerngruppe des 6. und 12. Jahrgangs eines altsprachlichen Gymnasium in Hannover durch die Verfasserin. Die Schüler sollten spontan eine Definition von ‚Kultur‘ schriftlich notieren und diese danach mündlich im Plenum vortragen.⁶⁰⁸ Die Definitionen der 10-12 Jahre alten Kinder waren zwar noch einfach formuliert, da sie bildungssprachliche Strukturen noch nicht gewandt beherrschten, entsprachen inhaltlich jedoch durchaus bereits dem vermuteten Alltagsverständnis der Bevölkerung. So bezog sich ein großer Anteil der Schüleräußerungen überwiegend auf Feste, Feiern, Traditionen und Gewohnheiten. Das Bezugssystem war meist der Nationalstaat und es wurde von mehreren Schülern die geschichtliche Dimension betont (z. B.: „Geschichtlicher [...] Lebensstil, der sich im Lebensstil festsetzt und fortsetzt“), jedoch wurde vereinzelt auch darauf hingewiesen, dass es verschiedene Kulturen innerhalb eines Staates geben kann (als Anekdote gemeint, aber gar nicht unpassend, schrieb ein Schüler namens Felix: „Felix hat auch eine Kultur: Legokultur“). Der Kulturbegriff wurde zum Teil direkt auf die Menschen übertragen („Unter Kultur verstehe ich so etwas wie die Römer oder die Maja. Ich verstehe darunter ein Volk“, „Kultur sind verschiedene Menschen, die

⁶⁰⁶ Vgl. ebd. 24

⁶⁰⁷ Ebd. 28

⁶⁰⁸ Die schriftlichen Definitionen liegen der Verfasserin im Original vor.

auf eine Art leben“), fast immer aber räumlich, ethnisch oder politisch eingegrenzt. Nur ein allgemein sehr leistungsstarker Schüler stellte nicht Traditionen u. Ä., sondern explizit und ausschließlich Werte und Normen in den Mittelpunkt. Ein anderer bezeichnete Kultur als Synonym für ‚Glaubensrichtung‘ bzw. Religion. Allgemein hatte der bereits genossene Unterricht merklich Auswirkungen auf die Überlegungen, da die im Geschichts- und Lateinunterricht behandelten Inhalte sowie typische Unterrichtsbeispiele für kulturelle Vielfalt (Weihnachten) aus dem Fremdsprachenunterricht spontan angeführt wurden.

Die Oberstufenschülerinnen und -schüler zeigten eine (sicherlich überdurchschnittlich) reflektierte und differenzierte Auseinandersetzung mit dem Begriff: Vereinzelt verwiesen die langjährigen Lateinschüler zunächst auf die Vokabel „cultura“ oder „cultus“⁶⁰⁹. Statt jedoch die Erweiterung der ursprünglich landwirtschaftlichen Bedeutung auf den Geist oder „von der Ruralität zur Urbanität“⁶¹⁰ zu thematisieren, wie es in wissenschaftlichen Darstellungen geschieht⁶¹¹, wurde die Bedeutungsübertragung auf menschliche Tätigkeit – menschlicher Umgang mit Umwelt, Ausbildung des eigenen Geistes, menschliche Produkte, Religion und Lebensweise - betont.

Die etymologische Wurzel lässt über das Konzept der Mühe und des Strebens, das alle Bedeutungsvarianten verbindet, auch eine direkte logische Verknüpfung zur üblichen engen Bedeutung des Begriffs im Sinne von „Hochkultur“ zu, die ebenfalls aufgegriffen wurde. Diese Bedeutung wurde korrekt als die ursprünglichere und engere dargestellt. Sie wurde immer sofort kontrastiv einer weiteren, „moderneren“ Bedeutung gegenübergestellt, die als politisch korrekter, da weniger elitär bewertet wurde. Der Begriff der Hochkultur, so einige Schüler aus Klasse 12, beziehe sich auf Produkte bzw. Leistungen meist künstlerischer Art, die innerhalb einer Gesellschaft als besonders wertvoll erachtet werden. Was zu diesen Leistungen gezählt wird, variiere je nach Kultur. In Deutschland denke man hier besonders an Literatur (Lyrik, Epik, Drama), Musik, Philosophie und bildende Kunst. Natürlich spielt dieser Bereich eine besondere Bedeutung in den Bildungsinhalten der Schule, was den Schülern auch bewusst ist. Der erweiterte Kulturbegriff wird bei Schülern ebenso wie in der Wissenschaft oft als Kontrast zum

⁶⁰⁹ Das schulische Standard-Wörterbuch Stowasser, Josef M. *Der kleine Stowasser: Lat.-dt. Schulwörterbuch*. München, 1980. S. 117 nennt folgende Übersetzungen: „**cultus** [...] 1. Pflege, Bearbeitung, Anbau, Kultur [...] 2. Pflege, Wartung [...] a. Bildung, geistige Erziehung [...] b. Verehrung [...] 3. Kleidung, Tracht, Schmuck [...] 4. Lebensweise, -einrichtung [...] Üppigkeit.“ „**cultura** [...] 1. Bearbeitung, Bebauung, Anbau 2. Ausbildung, Veredlung [...] 3. Verehrung, Huldigung [...]“

⁶¹⁰ Straub 2007, S. 12

⁶¹¹ Vgl. z. B. Straub 2007, S. 11

Natürlichen beschrieben. Die bei den befragten Oberstufenschülern im Mittelpunkt stehende Bedeutungsvariante von ‚Kultur‘ war jedoch, dass eine Kultur eine Gemeinschaft sei, die sich von anderen durch Sprache, Nationalität, Religion, Sitten und Gewohnheiten, Werte, Normen, Geschichte und anderen Attributen unterscheide. Im Grundverständnis also unterschieden sich die Abiturientinnen und Abiturienten kaum von den gerade erst auf das Gymnasium gekommenen Kindern, sie verknüpften und reflektierten aber ihnen zur Verfügung stehende Begriffe und Informationen intensiver, um die Auffassung differenzierter, abstrakter und reflektierter darzustellen. Sie zeigten damit klar ihre Fähigkeit zu einem vertieften, differenzierten und abstrakten Verständnis, verfügten jedoch nicht über entsprechende Konzepte, die beispielsweise die Übertreibung von Homogenität innerhalb einer Gruppe sowie die Vorstellung von der Statik und Materialität von Kultur verhindert hätten.

Die zuvor angestellten Überlegungen zur altersentsprechenden Progression interkultureller Bildung (vgl. Abb. 19 und der vorliegende Abschnitt) können insgesamt durch die Studie von Grosch und Hany und durch persönliche Erfahrungen der Verfasserin bestätigt werden. Da Interkulturalität in Grosch und Hany's Studie keine Rolle spielt und sie sich ausschließlich auf die Vermittlung von Kenntnissen und kognitiven Fähigkeiten (nicht affektiven oder konativen) bezieht, liefert sie auf einige Fragen jedoch keine Hinweise. So bleibt z. B. offen, welche Rolle die Erschließung des Eigenen spielt, inwieweit es von vorneherein kontrastiv im Verhältnis zum Fremden erlernt werden sollte, wie weit die Reflexion von Fremderleben und anderen eigenen psychischen Prozessen vielleicht schon im Primarbereich möglich ist oder wie eine genauere Altersdifferenzierung hinsichtlich Handlungsstrategien in der Kommunikation gestaltet sein sollte. Weitere empirische Studien ähnlicher Art wären hierfür nötig.

Der im Folgenden präsentierte Rahmenplanentwurf ist entsprechend der oben angestellten Überlegungen sehr stark ausdifferenziert. Auf eine Differenzierung zwischen den Doppeljahrgängen 5-6 und 7-8 wurde verzichtet, da hier keine klare Abgrenzung hinsichtlich des Niveaus der Lerninhalte zu treffen ist, sondern nach Lerngruppe, Vorwissen, Möglichkeit thematischer Anbindung und entsprechend der Abstimmung unter den Fächern entschieden werden kann. Der Verzicht auf diese Unterscheidung kürzt und flexibilisiert den Plan.

Wer eine weitere Reduktion wünscht, kann die Lektüre auf den Abschnitt über die für Bildung und Kompetenzförderung zentralen kognitiven Lernziele beschränken. Die affektive Ebene nämlich wird unterrichtlich häufig über die kognitiven Beschäftigung mit Inhalten angesprochen, und auf die konative Ebene lässt sich teilweise aus kognitiven Zielen schlussfolgern.

Kompetenz-dimension	Jg.	Sachdimension	Selbstdimension	Sozialdimension
Ziele		Wissen über Kulturen und Interkulturalität	Kulturelle Mündigkeit	erweiterte Kommunikationskompetenz
Affektiv erfassen, begreifen, erkennen, nachvollziehen, anstreben, billigen, annehmen... (teilweise Folge kognitiver Lernprozesse)	1-4	<ul style="list-style-type: none"> - Die emotionale Bedeutung einiger Kulturträger für Einzelne und Gemeinschaften erfassen (z. B. Respekt vor Flaggen, Pflege von Traditionen) - Ein Nebeneinander verschiedener kultureller Konventionen als normal annehmen (z. B. familiäre Gewohnheiten und Regeln) 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Wirkung kultureller Fremdheit auf sich selbst erkennen und benennen (z. B. Neugier, Angst, Unsicherheit) - Die eigenen Gefühle zu familiären und schulischen Ritualen, Regeln und Werten erkennen und benennen - Eigene Vorlieben bezüglich ästhetischer Ausdrucksformen eigener Kulturen entdecken 	<ul style="list-style-type: none"> - Gedanken und Gefühle von Menschen aus fremden Lebenskontexten auch emotional nachvollziehen - Den Mut finden, eigene Vorstellungen und Werte zu äußern - Verständigung anstreben
	5-8	<ul style="list-style-type: none"> - Kultur als Ressource/ Hilfe annehmen 	<ul style="list-style-type: none"> - Eigene emotionale Reaktionen auf kulturelle Erwartungen wahrnehmen und eine Haltung dazu einnehmen - Kulturelles Fremderleben zunächst hinnehmen und als Entwicklungschance begreifen - Eigene Ängste, Bedürfnisse, Stärken und Schwächen hinsichtlich des Umgangs mit fremden Kulturen erkennen und vorläufig aushalten können - Identifikationsmöglichkeiten mit bestimmten musischen und künstlerischen Ausdrucksformen erkunden 	<ul style="list-style-type: none"> - Interkulturalität als überwindbare Herausforderung in Kommunikation empfinden - Die Unbestimmtheit von Kommunikation als normal begreifen - Fremdes Verhalten und fremde Selbstdarstellung vorläufig billigen können
	9-10	<ul style="list-style-type: none"> - Emotionale Bedeutung von Kultur erfassen (,Heimat‘) - Kulturellen Wandel und kulturelle Heterogenität als potentiell stabilitätsfördernd begreifen 	<ul style="list-style-type: none"> - Sich durch ein Nebeneinander verschiedener kultureller Axiome in der Gesellschaft nicht bedroht fühlen, sondern sie als Aufforderung zum Diskurs und damit als potentielle Bereicherung für sich selbst und die Gesellschaft begreifen 	<ul style="list-style-type: none"> - Interkulturelle Konflikte als lösbare Herausforderung begreifen

			- Eine eigene Haltung zu eigen- und fremdkulturellen Axiomen einnehmen	
	11-13		- Im Umgang mit kultureller Fremdheit, eigenen Ängsten, stereotypisierenden Fremdbildern u. Ä. zunehmend gelassen bleiben	- Im Umgang mit starker Unbestimmtheit der Kommunikation in interkulturellen Situationen sowie mit interkulturell bedingten Konflikten zunehmend gelassen bleiben
Kognitiv kennen, wissen, erwarten, wahrnehmen verstehen, urteilen	1-4	<ul style="list-style-type: none"> - Eigene Kulturen einschließlich ihrer musischen und künstlerischen Ausdrucksformen eingehend kennen lernen - Unterschiedliche Bedeutungen, Normen und Werte (z. B. bei Familien) kennen - Verstehen, dass Kulturen auch aus Lebensbedingungen erwachsen - Zwischen der Kultur einer Gruppe und dem Verhalten und Denken ihrer Mitglieder unterscheiden - Die Vielfalt kultureller Einflüsse auf das Alltagsleben erkennen (z. B. bei Essen) 	<ul style="list-style-type: none"> - Vergleich einiger konkreter Normalitätserwartungen und Werte eigener Gruppen mit denen fremder Gruppen (z. B. Essen, Schule, Familientraditionen) - Eigene Werte und Normalitätserwartungen auch im Kontrast zu anderen Mitgliedern derselben Gruppe benennen können - Verstehen, dass verschiedene Menschen dieselbe Sache ganz unterschiedlich betrachten (Perspektivität) - Musische und künstlerische Grundfertigkeiten erwerben 	<ul style="list-style-type: none"> - Darüber nachdenken, was alle Menschen gemeinsam haben und worin sie sich unterscheiden - Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Wahrnehmung, Denken und Fühlen eines anderen Menschen auch aus den jeweiligen sozialen und kulturellen Bezügen begründen - Verstehen, dass andere Kinder aus anderen Familiengewohnheiten heraus andere Verhaltensweisen normal oder gut finden - Kennenlernen verschiedener Möglichkeiten, eine Bedeutung zu vermitteln
	5-8	<ul style="list-style-type: none"> - Aspekte eigener Hochkultur kennen lernen - Eine einfache Definition von ‚Kultur‘ als immaterieller, sich wandelnder und nicht beobachtbarer Teil der Kommunikation jeder Gruppe kennen - Kulturelle Merkmale und Formen unterscheiden - Differenzierte Kenntnisse über mindestens eine Rahmenkultur haben - Kultur, kulturelle Orientierung und kulturelle Identität unterscheiden 	<ul style="list-style-type: none"> - Sich der Perspektivität und Bedingtheit der eigenen Weltsicht (z. B. eigener Erwartungen) bewusst werden und sich um Dezentrierung bemühen - Sich eigener Zugehörigkeiten, Werte und Normen umfassend bewusst werden, sie mit denen anderer kritisch vergleichen und einen begründeten Standpunkt einnehmen (=Eine kulturelle Orientierung erarbeiten) - Reflektieren, wie eigene Kulturen bei eigenen Ängsten, Bedürfnissen, Stärken und Schwächen helfen oder auch schaden 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Notwendigkeit konstruktiven Dialogs und echter Verständigung zum Zusammenleben auch größerer Gruppen erkennen - Sich der beständigen Möglichkeit von primärer und sekundärer Interkulturalität bewusst sein und sie fortwährend beobachtend in Betracht ziehen (z. B. über Signale von Normalitätserwartungen anderer) - Durch dichte Situationswahrnehmung Interkulturalität möglichst realistisch einschätzen (auch durch von eigenen Erwartungen abweichende Zeichenbedeutungen oder Reaktionen)

	<ul style="list-style-type: none"> - Funktionen von Kulturen für Einzelne und Gruppe kennen - Kulturformen unterscheiden und wissen, dass jeder Mensch sich in mehreren Kulturen bewegt und nicht ‚determiniert‘ ist, so dass Kultur nicht zu Homogenität in der Gruppe führt - Wissen, was unter Interkulturalität zu verstehen ist - Verstehen, dass Kommunikation immer in gewissem Maße unbestimmt ist und auf welche Weise Interkulturalität die Unbestimmtheit erhöht. - Sich mit Fremderleben, den Arten und möglichen Haltungen dazu auseinandersetzen. - Wissen, welche Funktion Fremdes / Heterogenität für ein System haben kann (z. B. bessere Anpassungschancen an Umwelt). - Förderliches Verhalten bei erhöhter Wahrscheinlichkeit von Interkulturalität in der Interaktion kennen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflektieren, welche Ängste oder Hoffnungen die Begegnung mit fremden Kulturen auslöst - Eigene Stereotype oder verkürzende psychische Strategien erkennen und dekonstruieren - Kulturelle Fremdheit bewusst wahrnehmen und reflektieren - Sich der eigenen Autonomie bewusst werden und die Verantwortung für selbst vertretene und verwirklichte kulturelle Axiome übernehmen - Kulturen, insbesondere musische und bildende Stile und Techniken, als Ressourcen für erweiterte Ausdrucksformen des Selbst entdecken 	<ul style="list-style-type: none"> - Sich um Einhalten des Primats des erweiterten Personenverstehens in der Interaktion bemühen - Die Möglichkeit unerkannter Interkulturalität fortwährend als Erklärungsansatz für Verhalten in Betracht ziehen - Kulturelle Bedeutungsanteile des Verhaltens anderer nicht überbewerten - Kulturelle Hintergründe des Verhaltens anderer (kulturelle Orientierungen) deutend erschließen - Die eigene Deutung hinsichtlich kultureller Orientierung anderer Akteure als Interpretationshypothese betrachten - Kulturalisierende, verkürzende Strategien in der Kommunikation erkennen (z. B. Stereotype, Othering) und dekonstruieren. - Eigenes Verhalten in der Interaktion fortwährend auf seine Funktionalität hin überprüfen.
9-10	<ul style="list-style-type: none"> - Hochkulturelle Angebote (auch fremder Kulturen) kennen - Differenzierte Kenntnisse über fremdkulturelle Merkmale mindestens einer Rahmenkultur neben der eigenen haben - Den Diskursbegriff kennen und die mögliche Tragweite kultureller Axiome im Diskurs verstehen - Soziale, politische, geschichtliche und geografische Einflussfaktoren auf bestimmte Kulturen und ihre Veränderungen kennen 	<ul style="list-style-type: none"> - Tragweite, Komplexität und ggf. Widersprüchlichkeit oder Konflikthaftigkeit eigener soziokultureller Bezüge reflektieren - Sich der vielfältigen Kontextgebundenheit und Perspektivität und damit der Relativität eigener Werte, Normen und Wahrheiten bewusst sein und die eigene Sichtweise daher nicht absolut setzen oder für per se überlegen halten - Die eigene kulturelle Orientierung kritisch reflektieren und erweitern, wenn möglich - Eine kulturelle Identität erarbeiten und zum Ausdruck bringen können 	<ul style="list-style-type: none"> - Differenzierte und realistische Normalitätserwartungen in unterschiedlichsten Situationen innerhalb der eigenen Rahmenkultur aufbauen - Fortwährend realistische und begründete Annahmen zu Art und Umfang von Interkulturalität in einer Situation aufstellen - Mediale und politische Diskurse als solche erkennen und ihren Einfluss auf die Kultur kritisch reflektieren - Motive für den kommunikativen, expliziten Umgang anderer mit Kultur deutend hinterfragen (z. B. Identitätskonstruktion)

		<ul style="list-style-type: none"> - Mögliche Interdependenzen von Kulturen im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen unterscheiden - Den Einfluss von Medien auf gesellschaftliche Diskurse und Kultur reflektieren - Wissen, dass kulturelle Axiome stabil, aber auch sehr diskursabhängig sein können - Kulturdimensionen kennen (z. B. Hofstede) - Wissen, was unter kultureller Identität zu verstehen ist - Mögliche Bereiche und Dimensionen von Interkulturalität kennen - Förderliche Verhaltensweisen bei Konflikten mit interkulturellem Hintergrund kennen 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Funktionalität des eigenen Umgangs mit eigenen und fremden Kulturen fortwährend reflektieren 	<ul style="list-style-type: none"> - Eigenen Umgang mit Kultur und Interkulturalität fortwährend auf Anschlussfähigkeit überprüfen - Eigene Wertungen zugunsten eines vorläufigen Billigens zurückstellen, wenn es der Anschlussfähigkeit dient - Ursachen für ein Scheitern der Kommunikation werden nicht Kulturen, sondern Menschen zugeschrieben
	11-13	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenhänge von kulturellen, medialen, politischen und wirtschaftlichen Prozessen reflektieren - Wissen, dass Kultur in der Bedeutung des Zeichenprozesses liegt - Die besonderen Qualitäten von Kulturgütern (Hochkultur) erkennen und differenzierte Kenntnisse über Hochkultur(en) erwerben 	<ul style="list-style-type: none"> - Die eigene kulturelle Orientierung und Identität hinterfragen und weiterentwickeln - Besondere Angebote mindestens einer Hochkultur für sich erschließen, bewerten und nutzen - Ästhetische Ausdrucksformen verschiedener Kulturen und Zeiten vergleichen 	<ul style="list-style-type: none"> - Zunehmend in Kommunikation kulturelle Differenzen und ihre Konstruktion achtsam wahrnehmen, begründet aber vorsichtig deuten, vorläufig billigen, die eigene Perspektive dezentrieren und ggf. verändern oder erweitern, Verkürzungen dekonstruieren, bei Konflikten konstruktive Lösungen suchen
	1-4	<ul style="list-style-type: none"> - Grundlegende Praktiken der eigenen Rahmenkultur beherrschen - Erste interkulturelle Erfahrungen (nach Möglichkeit auch außerhalb des eigenen Rahmensystems) sammeln 	<ul style="list-style-type: none"> - Über eigene Wertvorstellungen sprechen - Die eigene Meinung zu bestehenden Regeln und anderen Normen äußern - Normen hinterfragen, die man nicht versteht oder nicht für richtig hält 	<ul style="list-style-type: none"> - Den Normalitätserwartungen in Alltagssituationen innerhalb der eigenen Rahmenkultur entsprechen können - Beherrschen eines Zeichensystems, so dass Alltagssituationen problemlos bewältigt werden - Kennenlernen mind. eines anderen Zeichensystems (Fremdsprache)

Konativ planen, handeln			- Musische und bildende Grundfertigkeiten erwerben	- Einfache Konfliktlösungsstrategien anwenden - Gemeinsam musizieren
	5-8	- Eigenkulturelle Praktiken differenziert und zielorientiert anwenden - Einigen fremden Kulturen innerhalb und nach Möglichkeit auch außerhalb des eigenen Rahmensystems in Grundzügen handelnd entsprechen können	- Zunehmend nach eigener Überzeugung bzw. für die Verfolgung eigener Ziele förderlich handeln - Verschiedene ästhetische Ausdrucksformen erproben	- Eigene Zeichensysteme situationsgerecht und zielorientiert verwenden (z. B. Benutzung der Bildungssprache in der Schule) - Einfache Handlungen mit mind. einem weiteren Zeichensystem durchführen können. - Sich generell respektvoll verhalten - Sich bei erhöhter Wahrscheinlichkeit von Interkulturalität in der Interaktion förderlich verhalten
	9-10	- Eigene Möglichkeiten zur Einflussnahme auf Bedeutungen in der Interaktion erkennen und gestaltend nutzen - Den Normalitätserwartungen in verschiedenen Subkulturen innerhalb der eigenen Rahmenkultur (z. B. Kirche, Theater, Berufswelt) sowie in Alltagssituationen einer weiteren Rahmenkultur entsprechen können - Nach Möglichkeit Kommunikationserfahrungen in mindestens einem fremden Rahmensystem sammeln. Alternativ Kommunikation mit Akteuren, deren kulturelle Orientierung auf fremde Rahmenkulturen rekurriert	- Einbeziehung (hoch-)kulturellen Wissens in eigene kreative, expressive Tätigkeiten - Kulturellen Erwartungen nur entsprechen, wenn man es verantworten kann. - Aktiv die Verwirklichung eigener Werte anstreben - Ästhetische Ausdrucksformen für den Ausdruck eigener Gedanken, Anliegen und Emotionen nutzen	- Alltagskommunikation mit mindestens einem weiteren Zeichensystem bewältigen - Der Kultur des aktuellen sozialen Systems zunächst entsprechen, um sie mitzugestalten - In der Interaktion bewusst Zeit einräumen für umfassende Achtsamkeit - Der Selbstdarstellung anderer Akteure vorläufig akzeptierend folgen - Eigene Thesen über Interkulturalität in einer Interaktion bei Gelegenheit sensibel handelnd überprüfen - Eigenes Verhalten möglichst anschlussfähig, also offen und kooperativ, planen - Förderliche Verhaltensweisen im Konfliktfall mit interkulturellem Hintergrund anwenden

				- Eigene Urteile oder Affekte so äußern, dass es der Erreichung eigener Ziele in der geltenden Kultur normalerweise eher förderlich ist.
	11-13	<p>-Gesellschaftliche Diskurse werden aufmerksam und kritisch verfolgt. Eigene Möglichkeiten zur Beeinflussung von Diskursen entsprechend der eigenen kulturellen Orientierung werden genutzt</p> <p>- Über eine Auswahl kulturell akzeptierter Handlungsalternativen in einer Situation verfügen</p>	<p>- Eigene kulturelle Orientierung und Identität im Alltag und bei der Lebensplanung berücksichtigen, zum Ausdruck bringen und beständig weiter entwickeln</p> <p>- Sich für eigenes Verhalten in vollem Umfang selbst verantwortlich erklären</p> <p>- Gelassen und beziehungsorientiert agieren</p> <p>- Ästhetische Ausdrucksformen verschiedener Kulturen und Zeiten erproben</p>	<p>- Strategien zur Konfliktbewältigung sensibel und behutsam wählen.</p> <p>- Kommunikation mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen konstruktiv und verantwortungsvoll führen.</p> <p>- Geplantes Verhalten kann ohne Einschränkungen durch Zeichensysteme realisiert werden.</p>

Tabelle 11 Rahmenplan ‚kulturenorientierte Bildung‘

4.2.2.2 Fachunterricht

Im nächsten Schritt sollen einige Anregungen zur fachlichen Aufteilung von Kerninhalten kulturenorientierten Lernens im Sekundarbereich gegeben werden. Wie angekündigt, kann dies für die meisten Fächer nur grob geschehen, indem jeweils eine mögliche generelle Perspektive bzw. Schwerpunktsetzung und einige mögliche wichtige Wissensbestände aufgezeigt werden, für die das Fach in diesem Rahmen verantwortlich zeichnen könnte.

Dabei sind die kulturenorientierten Aspekte nicht wortgleich mit dem Rahmenplan, sondern fachlich akzentuiert. Auch sind nicht alle Aspekte für das jeweilige Fach neu – aber sie sind im vorliegenden Kontext von besonderer Bedeutung und sollten daher auch besondere Beachtung finden.

Die strenge Abgrenzung von zu vermittelnden Kenntnissen und Fähigkeiten ist an dieser Stelle nicht mehr funktional. Diese nämlich müssen in der Praxis sinnstiftend in das fächerübergreifende Ziel eingebettet werden, eine erweiterte Kommunikationskompetenz sowie kulturelle Mündigkeit der Schüler zu fördern und damit auch zum Gesamtziel einer reflexiven Verständigungskultur an der Schule beizutragen. Abgesehen von zu vermittelndem Wissen über Kultur und Interkulturalität geht es ganz allgemein um eine vermehrt multiperspektivische und komparative Gestaltung der Unterrichtsinhalte zur Relativierung und Perspektivierung von Wissen und um erhöhte Ansprüche an die kognitiven Fähigkeiten der Schüler, wie relativieren, dezentrieren, differenzieren, umfassend verstehen, reflektieren, dekonstruieren und rekonstruieren sowie um ein verständigungsorientiertes kommunikatives Verhalten.

Die Darstellungsform lehnt sich an den sehr übersichtlichen Rahmenplan aus Mecklenburg-Vorpommern an. Eine Differenzierung nach Jahrgängen erfolgt zwecks Übersichtlichkeit nicht.

Unterrichtsfach	Schwerpunkte
Deutsch	Erweitertes Verständnis von Kommunikation; Perspektivität des Denkens <ul style="list-style-type: none">• Kommunikations- und Konfliktkompetenz erweitern• Über ein Verständnis der Begriffe Kultur, Semiotik, Diskurs, Interkulturalität und die Bedeutung von Diskursen für Mensch und Gemeinschaft verfügen• Eigen- und fremdkulturelle literarische Formen vergleichen• Fühlen, Denken und Handeln literarischer Figuren unter Berücksichtigung ihrer Lebensbezüge nachvollziehen
Fremdsprachen	Auseinandersetzung mit fremden Rahmenkulturen

	<ul style="list-style-type: none"> • Kulturelles Lernen als Kennenlernen von Normalitätserwartungen, zu denen Individuen sich verhalten müssen⁶¹² • Eigene nationale und kulturelle Identität sowie gegenseitige Fremd-/Selbstbilder reflektieren • Kulturelle Unterschiede in Prosodie und nonverbaler Kommunikation kennen lernen • Fähigkeiten im Umgang mit zu erwartenden Problemen bei interkultureller und lernersprachlicher Kommunikation erwerben • Über Wissen um die Notwendigkeit beständigen kulturellen Lernens aufgrund beständigen Wandels von Kulturen verfügen⁶¹³
Werte u. Normen/ Ethik/ Religion / Philosophie	Erarbeitung eigener kultureller Orientierung und Identität im sozialen Kontext <ul style="list-style-type: none"> • Eigene kulturelle Orientierung und Identität reflektieren, insbesondere eigene Werte/ Ideale/ Ziele • Förderliches Verhalten in Kommunikation und Konflikten kennen lernen und üben, eigenes Verhalten in der Gruppe reflektieren • Vielfalt der kulturellen Einflüsse auf Menschen und Auswirkung von Zuschreibungen auf das Welt- und Selbstbild⁶¹⁴ verstehen • Kulturdimensionen kennen • Eigene Stereotype und andere verkürzende Denkweisen erkennen und Gründe ihrer Nutzung reflektieren • Konstruktivistisches Weltbild kennen lernen. Dekonstruktion der Vorstellung von absoluter Wahrheit oder einem wahren Wesen der Dinge⁶¹⁵ • Werte, Normen und Narrationen verschiedener Religionen in Wechselwirkung mit geschichtlichen Bedingungen und miteinander vergleichen

⁶¹² Als solches ist das Erlernen von Verhaltensnormen etc. nicht reduktionistisch oder kulturalisierend, sondern als wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Kommunikation innerhalb einer Rahmenkultur zu verteidigen. Vgl. Hinweis auf Kritik von Welsch (1999) und anderen bei Blell, Gabriele. "Diversity Education im Fremdsprachenunterricht" in: Hauenschild, Katrin/ Steffi Robak/ Isabel Sievers (Hrsg.). *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt am Main, 2013. S. 229f.

Auch die Nutzung einer Sprache als Lingua Franca ist eine kulturelle Standortbestimmung (vgl. die Rolle des Englischen in Frankreich oder im französischsprachigen Teil Kanadas, den Umgang mit der Sprachenvielfalt im europäischen Parlament u. a.), zumal mit Sprache automatisch Attributionen, Kategorien, Differenzlinien verwendet werden.

⁶¹³ Vgl. hierzu und zu weiteren genannten Aspekten auch Knapp, Annelie. „Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive“ In: Auernheimer, Georg (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 2008. S. 94f.

⁶¹⁴ Zur Ablehnung dichotomischer Differenzzuordnungen vgl. Meints-Stender, Waltraud. „Politische Urteilskraft und Diversity in der Migrationsgesellschaft“ in: Hauenschild, Katrin/ Steffi Robak/ Isabel Sievers (Hrsg.). *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt am Main, 2013. S.241f.

⁶¹⁵ Zum Höhlengleichnis von Platon, das in unterrichtlichen Zusammenhängen verschiedener Fächer aufgegriffen wird, vgl. Bolten, Jürgen. *Interkulturelle Kompetenz*. Thüringen, 2007. S. 12

	<ul style="list-style-type: none"> • Menschliche Universalien (Leidensfähigkeit) und Menschenrechte als übergeordnete Kriterien zur Beurteilung kultureller Axiome⁶¹⁶ • Affektive Reaktionen auf kulturelle u. a. Fremdheit kennen lernen und eigene Reaktionen reflektieren
Politik	<p>Persönliche Verantwortung im gesellschaftlichen Diskurs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Differenziertes Demokratieverständnis⁶¹⁷ entwickeln • Gesellschaftliche Bedeutung von Wertediskussion (Entstehung intersubjektiver Wirklichkeit) verstehen • Kritisches Hinterfragen bestehender politischer, wirtschaftlicher und kultureller Rahmenbedingungen⁶¹⁸ • Zusammenhänge von Kulturformen und gesellschaftlichen Strukturen erkennen • Bei Analysen menschlichen Verhaltens ausgehen von Identitäten und Welt-/Selbstbildern statt von objektiven soziokulturellen Milieus • Wechselwirkungen zwischen kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Prozessen verstehen • Die Rolle der Kultur bei innergesellschaftlichen Machtverhältnisse, -kämpfe verstehen • Politische Dimension/ Auswirkung kultureller Normen und Werte verstehen • Strukturelle Diskriminierung z. B. durch Differenzordnungen⁶¹⁹ erkennen • Gesellschaftliche Diskurse kritisch verfolgen • Mediale Stereotype erkennen
Geschichte	<p>Relativität und Selektivität subjektiver und kollektiver Narration</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perspektive geschichtlicher Personen und Gruppen unter Berücksichtigung ihrer Bezüge nachvollziehen • Migration als konstitutiven Teil deutscher Geschichte betrachten • Geschichtsbilder kritisch als selektive Narration verstehen • Die Wechselwirkung von kulturellem und gesellschaftlichem Wandel verstehen • Nationale Identität kritisch würdigen
Erdkunde	<p>Wechselwirkung von Kulturen und Umweltbedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einfluss natürlicher Umweltbedingungen auf Kulturen verstehen • Einfluss kulturell bedingten Verhaltens auf die Umwelt verstehen
Musik/ Kunst	<p>Ästhetische Aspekte von (Hoch-)Kulturen, gemeinsames Schaffen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vielfalt der Ausdrucks- und Kommunikationsformen kennen lernen

⁶¹⁶ Zur menschlichen Leidensfähigkeit als universelles Kriterium vgl. Rorty, Richard. *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. Cambridge, 1989. S. 16 u. a.

⁶¹⁷ Vgl. Verweis auf den Politikbegriff von Hannah Arendt („Zusammen- und Miteinander-Sein der Verschiedenen“) bei Meints-Stender 2013, 248

⁶¹⁸ Vgl. Meints-Stender 2013, 242

⁶¹⁹ Vgl. ebd.

	<ul style="list-style-type: none"> • Ästhetische Normen und Wahrnehmungsgewohnheiten verschiedener Kulturen (auch diachron) vergleichen, sich über Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Gruppe austauschen und Gemeinsames erschaffen • Kulturelle Einflüsse auf eigenen ‚Geschmack‘ und eigene Ausdrucksformen erkennen
Darstellendes Spiel	Affektive Ebene der Interkulturalität <ul style="list-style-type: none"> • Kulturelle Einflüsse auf menschliches Verhalten in der Interaktion erfassen • Kulturelles Fremderleben und mögliche affektive Reaktionsweisen nachvollziehen, Alternativen erproben
Mathematik/ Naturwissenschaften	Relativität eigener Attributionen und Konzepten <ul style="list-style-type: none"> • Zahlensystem und Rechenarten als Konventionen begreifen • Ernstzunehmende/ ergänzende Alternativen zur wissenschaftlichen Erklärung natürlicher Phänomene kennen lernen • Wissenschaftliche Kategorien und Differenzlinien als theoretische Konstrukte statt natürliche Gegebenheiten betrachten • Grenzen der Wissenschaften erkennen
Sport	Verhalten bei gemeinsamem Handeln <ul style="list-style-type: none"> • Akzeptierenden, respektvollen Umgang mit kulturellen Aspekten verschiedener Differenzlinien (Gender, Religionen) einüben, z. B. beim Schwimmunterricht • Kommunikativ förderlichen/ verständigungsorientierten Umgang mit eigenen und fremden Affekten (z. B. Wut, Aggression, Frustration, Mutlosigkeit) bewusst einüben • Körperliche Gesundheit und Fitness als Wert begreifen

Tabelle 12 Entwurf zur horizontalen Durchgängigkeit kulturenorientierter Bildung

Die einzelnen Fachgruppen einer Schule bzw. einzelne Kommissionen zur Erstellung von Kerncurricula müssten unter Heranziehung des Rahmenplans und dieser groben Anregungen zu einer Aufgabenteilung im nächsten Schritt genau und beständig die Fachinhalte daraufhin überprüfen, wie sie erweitert oder modifiziert werden sollten, um eine durchgängige Kulturenorientierung sowie ein Abdecken der mit den anderen Fachgruppen vereinbarten Inhalte sicherzustellen. Um eine exemplarische Anregung dazu zu geben, hat die Verfasserin das Fach Deutsch herausgegriffen, denn aufgrund des semiotischen Kulturverständnisses nimmt der Deutschunterricht eine besonders zentrale Stellung insbesondere hinsichtlich der Förderung erweiterter Kommunikationskompetenz ein.

Der Fokus sollte wegen dieser zentralen, Grundlagen schaffenden Stellung intensiver und früher als bisher auf sprachwissenschaftliche Betrachtungen und Kommunikation gelegt werden. Aber auch der klassische Schwerpunkt des Umgangs mit literarischen Texten ist, wie die Studie von Grosch und Hany zeigte, besonders ergiebig, um andere Kulturen bzw. Perspektiven - und sich selbst - zu verstehen. Eine Produktionsorientierung bei der Auseinandersetzung mit Lektüren

stellt sicher, dass durch Erzählungen Identität und das Erleben von Kohärenz gefördert werden (vgl. 2.3.3).

Kulturenorientierte Aspekte	Hinweise / Kommentar
<i>erweitertes Kommunikationsmodell</i>	<p>Ablösung des üblichen Sender-Empfänger-Modells durch ein Modell, das die Entstehung von Bedeutung/ Wirklichkeit im Prozess und die Einflüsse situativer sowie kultureller, sozialer und anderer Faktoren auf psychische Begriffe und auf Kommunikationsverhalten betont. Es sollte auch auf die Rezeption medialer Inhalte anwendbar sein.</p> <p>Sensibilisierung für nonverbale und prosodische Kommunikationselemente als wichtiger und überwiegend kulturgebundener Teil von Kommunikation.</p>
<i>Funktionen der Kommunikation</i>	<p>Rolle von Kommunikation zur Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen, zum Aufbau eines Selbstbildes, zur Orientierung u. v. m.</p>
<i>Verhalten bei verminderter Erwartungssicherheit und im Konfliktfall</i>	<p>Prozesse der Unsicherheitsreduktion, der Attribution und der Stereotypenbildung. Förderliche Verhaltensstrategien bei möglicher Interkulturalität und bei Konflikten.</p>
<i>Kultur als Bedeutung bzw. als Faktor im Zeichengebrauch</i>	<p>Ergänzung oder Ablösung der im DU üblichen Zeichenmodelle von de Saussure und Bühler. Nicht mehr darstellende, sondern perspektivierende Funktion der Sprache als zentrale Leistung. Unterscheidung zwischen kommunikativen Bedeutungen und deren mentaler Repräsentation. Kenntnisse über deren Wechselwirkung erwerben.</p>
<i>Komparative Literaturbetrachtung</i>	<p>Erweiterung des Repertoirs literarischer Texte um wichtige Werke der Weltliteratur. Vergleich von Inhalt und Form dieser Werke mit deutscher Literatur. Charakterisierung der Figuren mit Bezug auf ihre Lebensumstände und Kultur.</p>
<i>Erweiterte Hermeneutik</i>	<p>Explizite Akzeptanz der unentrinnbaren Perspektivität eigenen Verstehens. Textrezeption als Kommunikation: Richtig verstanden ist etwas, wenn das Verständnis anschlussfähig ist.</p> <p>Verhalten, Denken, Fühlen und Entwicklung literarischer Figuren (und Autor/ Werk) immer aus ihren kulturellen, situativen u. a. Bezügen heraus verstehen.</p> <p>Interpretation als Sinnstiftung aus eigenen Fragestellungen heraus.</p>

<p><i>Autobiografisches Erzählen</i></p>	<p>Nutzung der Interpretation literarischer Texte zur Erarbeitung der eigenen Orientierung und Identität.</p> <p>Eigenes Erzählen und Herstellen von Zusammenhängen nicht nur als unterhaltsam, sondern als identitäts- und sinnstiftend begreifen, Narration als Urtyp der Welt-/ Selbsterklärung sowie Weitergabe von Wissen. Vermehrte Auseinandersetzung mit Biografien und eigenes biografisches Schreiben, ggf. auch unter Verwendung mehrerer Sprachen.</p>
<p><i>Vielfalt der Kommunikations- Konfliktlösungsstrategien/ Kulturdimensionen</i></p>	<p>Kulturdimensionen mit Schwerpunkt auf verschiedene Kommunikations- und Konfliktlösungsstrategien kennen lernen. Meta-Sensibilität im Zweifel der Meta-Kommunikation vorziehen.</p>
<p><i>Vielfalt der Kommunikationsstandards</i></p>	<p>Wissen, dass auch innerhalb einer Sprachgemeinschaft unterschiedliche Subkulturen und Situationen unterschiedlichen (ggf. mehrsprachigen) Sprachgebrauch erfordern und dass dieser Machtbeziehungen, Abgrenzungen u. a. reflektiert.</p>
<p><i>Hinweise auf kulturelle Normen in literarischen Texten</i></p>	<p>Zum Beispiel über Witze Normalitätserwartungen erschließen.</p>

Tabelle 13 Integration kulturenorientierter Inhalte in das Fach Deutsch

Ein kurzer Kommentar zu Unterrichtsmaterialien sei bezüglich des Deutschunterrichts ebenfalls angefügt, denn zu einer kulturenorientierten Unterrichtsplanung gehört auch eine kritische Analyse der eingesetzten Texte, für die hier anhand eines Beispiels kurz sensibilisiert werden soll:

Schulbuchverlage bieten seit Jahren vermehrt Texte und Materialien für den Unterricht an, die sich mit Problemen von Minderheiten, Aushalten von Fremdheit, Gepflogenheiten anderer Kulturen u. ä. beschäftigen – allerdings nicht immer gut überlegt. Z. B. wird die Dehnung von Vokalen im Deutschunterricht der Klasse 5 im Kombi-Buch Deutsch⁶²⁰ anhand einer Geschichte über den ersten Schultag eines marokkanischen Einwanderers an einer niederländischen Schule

⁶²⁰ Gaiser et al. (Hrsg.). *Kombi-Buch Deutsch 5*. Bamberg, 2007. S. 103

eingeführt, der von seinen neuen Mitschülern gefragt wird, ob seine Mutter „so'n Tuch vor dem Gesicht trägt“. Es geht eigentlich darum, dass in den Worten „tragen“ und „Tuch“ die Vokaldehnung unmarkiert bleibt, die Ausgrenzung des marokkanischen Schülers wird nebenbei abgehandelt und lenkt ggf. die Aufmerksamkeit auf entsprechende Schüler in der eigenen Lerngruppe, die ebenfalls neu zusammengesetzt ist. Ist es sinnvoll, ihre Differenz zu den anderen Schülern zu markieren und zu problematisieren, wenn sie bisher für die Gruppe vielleicht noch gar keine Rolle gespielt hat? Sinnvoller wäre es in dieser Phase wahrscheinlich, zunächst einmal Gemeinsamkeiten zu betonen.

4.2.2.3 Leistungsbewertung

In Kapitel 1 wurde festgestellt, dass in den Kerncurricula der Fremdsprachen interkulturelle Kompetenz eingangs zwar sehr betont und als übergeordnetes Lernziel betrachtet wird, dass sie aber in den curricularen Angaben und bei der Leistungsbewertung keine Rolle mehr spielt. Teilweise wurde in den Kerncurricula explizit darauf hingewiesen, dass eine Leistungsüberprüfung in diesem Bereich nicht möglich sei.

Zwar geht der hier vertretene Kompetenzbegriff davon aus, dass Kompetenz selbst in der Schule gefördert, aber nicht abschließend ‚erworben‘ wird bzw. dass sie, falls sie bereits erreicht wird, nicht allein durch unterrichtliches Geschehen entstanden ist. Auch sind die Tatsachen hinderlich, dass die kulturellen Bezüge menschlichen Verhaltens in der Kommunikation nicht eindeutig identifizierbar sind und dass die Reflexion der Person selbst auch der Konstruktion eines bestimmten Bildes von sich selbst dienen könnte. Aufgrund der widersprüchlichen Herangehensweisen in der Praxis aber, die einen Bedarf an Orientierungswissen signalisieren, sollte eine Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit Lernziele der kulturenorientierten Bildung bewertet werden sollten, können und welche Möglichkeiten es dafür gibt, nicht fehlen.

Da kulturenorientierte Kompetenzen mit der Begründung in den Rahmenplan für die Sek II aufgenommen wurde, dass innerhalb der Schulkultur durchaus beides authentisch geübt, erprobt und erfahren werden könne, soll zunächst tatsächlich geprüft werden, inwiefern eine Leistungsüberprüfung hier möglich ist.

Zu der Frage, anhand welcher Modelle und Methoden interkulturelle Kompetenz (!) beurteilt werden kann (‚assessment‘), gibt es besonders im englischsprachigen Raum einige Literatur und wissenschaftliche Diskurse, kulturelle Kompetenz hingegen wird in der bisherigen Forschung nicht in dieser Weise isoliert betrachtet.

So beschäftigt sich Darla K. Deardorff in dem von ihr herausgegebenen *SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Kapitel 28, mit „Implementing Intercultural Competence Assessment“⁶²¹, nachdem Alvino E. Fantini (emerierter Professor am SIT Graduate Institute, USA) in Kapitel 27 zahlreiche Verfahren zu „Assessing Intercultural Competence“⁶²² vorstellt und bewertet. Für den Bereich des Fremdsprachenlernens wird dabei häufig auf Michael Byram⁶²³ Bezug genommen. In Deutschland hingegen wird dieser Fragestellung weniger Aufmerksamkeit gewidmet. So gibt es in dem sehr vielfältigen *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz – Grundbegriffe - Theorien – Anwendungsfelder*⁶²⁴ beispielsweise lediglich einen Beitrag zur Evaluation interkultureller Trainings, nicht jedoch zu Bewertung/ Beurteilung interkultureller Kompetenz selbst.

Das große Interesse amerikanischer und britischer Universitäten führt Byram selbst 1997 darauf zurück, dass auf Bildungsinstitutionen seit einiger Zeit dort ein großer Druck ausgeübt wird, die Qualität ihrer Bildung bzw. die sinnvolle Nutzung eingesetzter finanzieller Mittel nachzuweisen. In Großbritannien, so Byram, komme hinzu, dass Institutionen auf der Basis der Lernerfolge ihrer Schülerschaft verglichen werden, dass also eine starke Konkurrenzsituation herrsche. So sehe man sich gezwungen, für alles, was gelehrt würde, auch Lernerfolge nachzuweisen.⁶²⁵ Zu vermuten ist, dass dieser Druck auf Bildungsinstitutionen inzwischen eher noch stärker als schwächer geworden ist.

Entsprechend erwähnt auch Deardorff, dass man in den USA Wert darauf lege, dass die Studierenden bei Studienabschluss ‚interkulturell kompetent‘ seien und übernimmt für ihren Aufsatz eine Definition Palombas und Bantas (1999) von ‚assessment‘, die die genannte Zielsetzung einbezieht:

The systematic collection, review, and use of information about educational programs undertaken for the purpose of improving [...] learning and development⁶²⁶

⁶²¹ Fantini, Alvino E. „Chapter 27 – Assessing Intercultural Competence“ in: Deardorff, Darla K. (Hrsg.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, 2009. S. 456-476

⁶²² Deardorff, Darla K. „Chapter 28 – Implementing Intercultural Assessment“ ebd. S. 477-491

⁶²³ Byram, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, 1997.

⁶²⁴ Straub, Jürgen/ Arne Weidemann/ Doris Weidemann (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, 2007.

⁶²⁵ Byram 1997, 103f.

⁶²⁶ Deardorff 2009, 478

Damit ist nicht, wie man meinen könnte, eine Evaluation von Institutionen gemeint, sondern das Kapitel befasst sich tatsächlich mit Methoden der Messung interkultureller Kompetenz Studierender.

Um interkulturelle Kompetenz zu erfassen, muss das Verfahren laut Fantini und Deardorff multidimensional, multiperspektivisch, prozessual („ongoing“), integriert, abgestimmt („aligned“) und zielgerichtet („intentional“) sein, und es soll eine Mischung aus quantitativer und qualitativer Beurteilung angewendet werden.⁶²⁷

Fantini unterscheidet mindestens 10 verschiedene in Frage kommende Testarten, darunter den „readiness tests“ (vor einem Auslandsaufenthalt), „diagnostic test“ (um zu ermitteln, in welchen Bereichen die Person noch etwas hinzulernen kann) und „formative tests“ (um den Entwicklungsstand einer Person zu einem gegebenen Zeitpunkt zu ermitteln).⁶²⁸

Als Verfahren, die für eine Beurteilung vielfach als geeignet erachtet werden, führt Deardorff Fallstudien, Interviews, Tagebücher, ‚self-report instruments‘ (gemeint sind wahrscheinlich u. a. Portfolios), Beobachtungen durch Lehrende und Außenstehende, Überprüfung einzelner Komponenten und Triangulation an. Fantini fügt „performative tasks“⁶²⁹ (gemeint sind wahrscheinlich Rollenspiele, Simulationen etc.) hinzu und lobt, dass die Verfahren einen wertvollen Fortschritt darstellen gegenüber „traditional paper-and-pencil tests that, taken alone, are never effective measures of intercultural competence.“⁶³⁰

Die diskutierten Verfahren sollen an Universitäten neben der Legitimation eigener Lehre also auch zu solchen Zwecken dienen wie den ‚Lernstand‘ Studierender z. B. bei der Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte zu ermitteln oder Entscheidungen über Auslandsstipendium zu treffen. Für Unternehmen werden die Verfahren für die Suche geeigneter Mitarbeiter für internationale Tätigkeiten angeboten, auch online. In jedem Fall werden sie auf Erwachsene angewendet.

Die Verfahren sind alle verhältnismäßig aufwändig. Da es jedoch um zielführendes komplexes Verhalten in relativ offenen Kontexten geht, lassen sich wohl tatsächlich nur auf diese Weise valide Aussagen treffen. Was gemessen wird, ist zwar häufig die Performanz und sind nicht die

⁶²⁷ Vgl. Fantini 2009, 465

⁶²⁸ Fantini 2009, 463

⁶²⁹ Fantini 2009, 462

⁶³⁰ Fantini 2009, ebd.

kognitiven Prozesse oder auch nur das Wissen, welche diese punktuelle Leistung ermöglichen. Aber wenn es tatsächlich um die Beurteilung einer Kompetenz als solcher geht, ist dies angemessen, denn diese geschieht per definitionem von außen (vgl. 4.1.1). Dass man also bemüht ist, die situative verknüpfte Anwendung einzelner Fähigkeiten und Kenntnisse zu erfassen und damit tatsächlich die Kompetenz, ist als besondere Qualität der Verfahren zu loben. Es gibt lediglich vereinzelte Methoden, die verschiedene zu beachtende Fallstricke enthalten:

So dürfte bei Rollenspielen u. Ä. Erfolg oder Scheitern der Kommunikation kein Kriterium sein, sondern es dürfte ausschließlich beurteilt werden, ob das jeweilige Verhalten in der gegebenen Situation zielführend bzw. anschlussfähig war, da eine Situation oft mehr als nur einen Anforderungsbereich umfasst und neben den Anforderungsbereichen zahlreiche andere Faktoren enthält, die auf das Geschehen Einfluss nehmen.

Eine Problematik bei Tagebüchern und Portfolios könnte sein, dass einbezogen wird, wie eng der Kontakt zu einer fremdkulturellen Person ist oder wie sehr Fremdes zu Eigenem gemacht wird. Dies kann auch aus falschen Motiven heraus geschehen oder in der jeweiligen Lebensphase für die Person überfordernd sein. Zu Kompetenz gehört jedoch auch, die eigenen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen und seinen Weg möglichst reflektiert und selbstbestimmt zu gehen. Das Erkennen und Einhalten eigener Grenzen im Alltag muss daher unbedingt respektiert werden und darf nicht zu negativen Bewertungen führen.

Eigentlich problematisch insbesondere für den schulischen Kontext erscheinen vielmehr folgende vier Aspekte:

1. Der Gegenstand, der abgeprüft wird, ist nicht klar definiert. Nach der hier vertretenen Definition zum Beispiel wird statt interkultureller Kompetenz häufig Kommunikationskompetenz abgeprüft. So nennt auch Deardorff in ihrem Beitrag, der eine Anleitung für universitäre Kontexte bieten soll, als ersten Schritt der Implementierung solcher Verfahren, genau zu definieren, was eigentlich beurteilt werden soll.⁶³¹ Die angestrebte Vergleichbarkeit der Institutionen ist damit jedoch im Grunde gar nicht gegeben. Auch Fantini stellt gleich einleitend fest:

Many important issues remain unresolved, including the most fundamental question of all: What abilities are needed, in addition to language, for successful intercultural interaction?⁶³²

⁶³¹ Deardorff, 2009, 481

⁶³² Fantini, Alvino E. „Assessing Intercultural Competence – Issues and Tools“. In: Deardorff, Darla K. (Hrsg.) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, 2009. S. 457

In der Schule existiert eine ähnlich mangelnde Vergleichbarkeit bereits hinsichtlich der sogenannten Kopfnoten, die einer Beurteilung von Kommunikationskompetenz nahekommen. Für die Beurteilung des Sozialverhaltens wurden nach einiger Zeit Listen von Kriterien nachgereicht – jedoch kursieren verschiedene Listen und auch verschiedene Vorstellungen dazu, wann ‚die Erwartungen in vollem Umfang erfüllt‘ sind. Dass die Klassenlehrkräfte hier oft mehr oder weniger nach ‚Bauchgefühl‘ Vorschläge erstellen und dann allein durch Mehrheitsentscheid (auch aus der Unlust, eine Gegenposition verteidigen zu müssen) zugestimmt wird, macht die Situation unbefriedigend.

2. Die vorgestellten Verfahren und in der Schule gängige Beobachtungs-/Diagnoseverfahren sind zu aufwändig für den schulischen Kontext. Es ist unrealistisch anzunehmen, dass eine Schule oder sogar verschiedene Fächer flächendeckend und womöglich durch Triangulation den Stand der interkulturellen (oder auch einer anderen) Kompetenz aller Schüler ein- oder sogar mehrmals ermitteln. Im Vergleich wäre dies schlicht unverhältnismäßig und ließe sich deshalb nicht durchsetzen.

3. Bei Beurteilung einer Kompetenz könnte nicht genau das abgeprüft werden, was unterrichtet wurde, weil auch persönliche Erfahrungen und situative Umstände in das Verhalten des Menschen eingehen. Wichtige durch ‚kritische Ereignisse‘ ausgelöste Lernprozesse finden ungeplant statt. Selbst Jung (der das sogleich wieder vergisst) schreibt eingangs:

... kann Kompetenz nicht in traditionellen, systematisch aufeinander aufbauenden formalen Lernprozessen erworben werden. Deshalb hat das Bildungssystem die wesentlichen allgemeinen Grundlagen für einen lebenslangen Kompetenzerwerb zu vermitteln und damit die Basis für einen spezielleren (zumeist domänenbezogenen) Kompetenzerwerb zu legen.⁶³³

In der Schule kommt hinzu, dass die dazu beitragenden Kenntnisse und Fähigkeiten in den verschiedensten Fächern und mit den verschiedensten Themenanbindungen vermittelt werden. Das tatsächlich gezeigte Verhalten aber, das in der Schule in der Regel gemessen werden darf, ist ausschließlich solches, das vorher vermittelt und geübt wurde, es sind also einzelne Fähigkeiten. Höchstens muss Wissen zum Teil angewendet bzw. auf ungewohnte Situationen übertragen werden, um sie zu erklären oder zu bewältigen (die klassische ‚Transferleistung‘).

⁶³³ Jung 2010, 4

Die einzelnen Fächer könnten also niemals die Gesamtkompetenz einfordern, so dass die Beurteilung nicht im Rahmen des normalen Unterrichtsbetriebs erfolgen könnte.

4. Nach dem vorliegenden Ansatz zielen die Lern- und Entwicklungsziele der Schule unter anderem auf Verständigung und damit auf eine umfassende Kommunikationskompetenz statt auf isolierte interkulturelle Kompetenz oder Bildung. Wenn man sich also tatsächlich die Mühe macht, fachübergreifend Zeit für ein entsprechendes Verfahren einzuräumen, dann sollte man wohl diese beurteilen, nicht aber einen schlecht zu beobachtenden Teilbereich davon.

Sonderfälle, in denen sich der Aufwand solcher Verfahren eventuell für die Schule eignen könnte, wären beispielsweise Auswahlverfahren für Austauschprogramme. Es stellt sich in solchen Fällen allerdings die Frage, ob eher der Fortgeschrittene mitzunehmen ist, um Konflikte zu vermeiden, oder ob aufgrund des schulischen Bildungsauftrags nicht eher derjenige zu bevorzugen ist, der besonderen ‚Förderbedarf‘ hat. Angemessener ist es wohl demzufolge in solchen Fällen wohl, die Motivation der Schüler und andere Kriterien höher zu werten als solche Aspekte.

Wenn die Schule Paten- oder Mentorenprogramme hat, könnte ein Assessment der Kommunikationskompetenz eines von mehreren Kriterien dafür liefern, wer sich als Pate besonders gut eignet. Allerdings wären auch in solchen Situationen noch andere wichtige Charaktereigenschaften zu berücksichtigen (z. B. schulische Leistungen, Verantwortungsbereitschaft, Fürsorglichkeit).

Wo eine Erhebung interkultureller Kompetenz außerhalb des Unterrichts wirklich sinnvoll wäre, wäre bei der Einstellung von pädagogischem Personal. Hier jedoch greift wieder der zweite Einwand des zu großen Aufwands. Da auch bei Einstellungsverfahren viele Faktoren einzubeziehen sind, würde ein Assessment interkultureller Kompetenz voraussichtlich wegen des ungünstigen Verhältnisses von Aufwand und Nutzen scheitern. Es müsste, wenn schon, ein Assessmentverfahren für die Einstellung von Lehrkräften gefunden werden, das z. B. in einer Simulation zahlreiche spezifische Anforderungen des Berufs gemeinsam erfasst, wozu ein gesondertes Instrument entwickelt werden müsste.

Unterricht gleicht einer Trockenübung für die Wirklichkeit, auch wenn er noch so handlungsorientiert oder projektorientiert ist. Hier werden einzelne Aspekte echter Herausforderungen theoretisch, simulierend, gleichsam spielerisch in einem gemeinsamen

Projekt oder Versuch herausgegriffen, das Bewusstsein wird eigens darauf gelenkt, nötiges Wissen zum kompetenten Umgang wird erworben und anschließend abgeprüft. Die eingeführten Operatoren, die die Tätigkeiten des Schülers beschreiben, sind standardisiert und entsprechen den Textformen und Tätigkeiten, die im Unterricht gelernt und zu denen zuverlässig in Klassenarbeiten aufgefördert wird.

Vorteile dieses Vorgehens sind durchaus gegeben, z. B. fördern sie die Erwartungssicherheit und Transparenz für die Schüler, so dass diese sich zielorientiert und effektiv auf die Leistungsüberprüfungen vorbereiten können. Das ist ihnen insbesondere dann zu gönnen, wenn sie zahlreiche verschiedene Leistungsüberprüfungen in kurzer Zeit bewältigen müssen. Wollte man hier etwas ändern, müsste man das Schulsystem grundsätzlich in Frage stellen, um die Schüler nicht noch weiter zu belasten.

Auch die Tatsache, dass Unterricht eine Art ‚Übungsplatz‘ ist, bietet Schülern in gewisser Weise einen Schonraum, in dem noch ausprobiert werden darf und in dem Fehler idealerweise zu weiteren Lernprozessen führen statt zu ernsthaften Konsequenzen. Bereits zu einem so frühen Zeitpunkt echte Kompetenzen einzufordern, würde diesen Schon- und Experimentierraum unterminieren.

Insgesamt erscheint es geboten, bei der herkömmlichen Überprüfung der in den Fächern vermittelten Fähigkeiten und Kenntnisse zu bleiben und diese lediglich um kulturenorientierte Aspekte zu erweitern statt den Anspruch einer Überprüfung kultureller und interkultureller Kompetenz zu erheben. So wie kulturenorientierte Lern- und Entwicklungsziele hier definiert und formuliert wurden, ist dies problemlos möglich, denn die Schülertätigkeiten/ Fähigkeiten (wie z. B. auch vergleichen, sich kritisch auseinandersetzen, reflektieren) lassen sich mit den Operatoren erfassen und können somit in übliche Aufgabenstellungen integriert werden. Mit einer solchen Bescheidenheit konzentriert sich Unterricht auf sein Kerngeschäft, insbesondere diejenigen Grundlagen für Kompetenzerwerb zu legen, die im Elternhaus oder in der Praxis nicht gelegt werden könnten. Nur so auch können die entsprechenden Wissensbestände entsprechend betont und gewürdigt werden, denn wenn statt ihrer die Kompetenz abgefragt würde, würden sich Schüler im Alltagsstress eher nicht die Mühe machen, sich vertieft mit den hinter den verlangten Verhaltensweisen stehenden Wissensbeständen zu beschäftigen.

Die **Leistungsüberprüfung** kulturenorientierter Bildungsinhalte kann in die bestehenden Formate integriert werden.

Dabei sollten aus pragmatischen und pädagogischen Gründen keine Kompetenzen, sondern ausschließlich im Unterricht erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten gemessen werden.

Abbildung 70 Leistungsüberprüfung kulturenorientierter Bildungsinhalte

4.3 Gestaltung von Schulkultur

Es wurden in diesem Kapitel bisher Grundlagen schulischen Handelns bezüglich Kultur und Interkulturalität geschaffen, indem zunächst die notwendigen Begriffe definiert, ausdifferenziert und in Zusammenhang gesetzt wurden und indem darauf basierend didaktische Vorschläge für den Unterricht angeboten wurden. Damit wurde Lehrenden eine klare Orientierung bezüglich des unterrichtlichen Handelns angeboten.

Kulturelles Lernen aber findet, so war festgestellt worden, nicht nur durch bewusste Instruktion, sondern auch sehr stark durch den allgemeinen Habitus der Umwelt statt und wird beeinflusst durch das eigene Verhältnis zum entsprechenden System. Interkulturelles Lernen ist überdies abhängig von authentischen Lernanlässen (,critical incidents‘). Somit muss abschließend auch die Gestaltung des Schullebens als Ganzes in den Blick genommen werden.

Die unter Berücksichtigung der Ergebnisse dieser Arbeit konkretisierte Fragestellung dieses letzten Abschnitts lautet entsprechend, wie die Schulkultur⁶³⁴ unter aktiver Beteiligung möglichst vieler Mitglieder der Schulgemeinschaft so gestaltet werden kann, dass sie zum einen die individuelle Entwicklung kultureller Mündigkeit und erweiterter Kommunikationskompetenz bei den Lernenden und zum anderen die institutionelle Entwicklung einer ,reflexiven Kultur der Verständigung‘ (vgl. 3.3.1) anstrebt.

Idealerweise sollte ein solcher Entwicklungsprozess Ansprüche aus Politik und anderen pädagogischen Ansätzen, wie sie in Kapitel 1 zur Sprache kamen, berücksichtigen bzw. sich mit ihnen vereinbaren lassen. Dazu gehören die Forderungen nach Schule als unterstützendem, anregendem, gemeinschaftsbildendem, wertebildendem und leistungssteigerndem Ort, der Barrieren abbaut, der Minderheiten vor Ausgrenzung schützt, kulturelle Vielfalt als Bereicherung betrachtet und an dem gegenseitiger Respekt herrscht. Das gesellschaftspolitische Ziel einer

⁶³⁴ Helsper zufolge gibt es unterschiedliche Ausdifferenzierungen des Begriffs der ,Schulkultur‘. Nach Melzer setze sie sich aus „dem Schul- und Klassenklima, dem professionellen Lehrerhandeln sowie der Lehrer-Schüler-Beziehungsqualität, der Schülerpartizipation und der Schulökologie zusammen“ (Helsper 2010, 107). Holtappels hingegen unterscheidet zwischen Lernkultur (didaktisch-methodische Aspekte der Unterrichtsgestaltung), Erziehungskultur (normative Erwartungsstrukturen bzw. Schulklima) und Organisationskultur (pädagogische Werte und Ziele) (vgl. ebd., 109). Letztere Einteilung korrespondiert gut mit dem vorliegenden Kulturkonzept, das zwischen Attributionen, Normen und Werten unterscheidet. Eine ausführliche Begriffsdiskussion erscheint jedoch an dieser Stelle nicht notwendig.

Sicherung des demokratischen Rechtsstaats in seiner gegenwärtigen Form durch ungehinderte soziale und politische Teilhabe aller Einwohner wird mit der Forderung nach ungehinderter sozialer und politischer Teilhabe aller Mitglieder der Schulgemeinschaft (1.3) auf die Institutionsebene Schule heruntergebrochen.

In Abschnitt 4.3.1 werden daher sehr kurz verschiedene Schulentwicklungstheorien in ihren Bezügen zum vorliegenden Thema vorgestellt und wird dann - wegen dessen besonderer Relevanz in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion – vornehmlich die Passung der hier angebotenen Perspektive mit dem pädagogische Ansatz der inklusiven Schule (der sich auf Diversity Education bzw. auf den Diversitätsansatz stützt) untersucht.

Das weitere Vorgehen in diesem Abschnitt sei vorab kurz erläutert. Schulentwicklung nämlich wird, wie in Kapitel 1 bereits erwähnt, im Allgemeinen unterteilt in Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung. Nach einer ausführlichen Betrachtung der Unterrichtsentwicklung in 4.2. soll jedoch in diesem Abschnitt keineswegs eine sukzessive Betrachtung der Personal- und der Organisationsentwicklung folgen, wie vielleicht zu erwarten wäre.

Der Personalentwicklung wird kein gesonderter Abschnitt gewidmet, weil auf der Basis der theoretischen Begriffserschließung kulturenorientierter Begriffe kein nennenswerter Mehrwert zu bereits existierender Literatur über die Ansprüche an die für eine entsprechende Schulkultur notwendige Professionalität der Lehrkräfte geboten werden kann. Es lässt sich lediglich fordern, dass Lehrkräfte grundsätzlich über genau diejenige erweiterte Kommunikationskompetenz und über diejenigen Wissensbestände verfügen sollten, die sie bei den Schülern fördern bzw. ihnen vermitteln sollen. Dabei sollten sie sich ihrer Machtposition bewusst sein und sich in Interaktionen entsprechend verhalten (vgl. Abb. 27). Zur Sprache kamen in diesem Zusammenhang Meta-Sensibilität, Gelassenheit, Erhalten der Gesprächsbereitschaft des Gegenübers, Akzeptieren der Selbstdarstellung des anderen und respektvolles Verhalten. Insbesondere helfe, so wurde in 3.2.3 bereits ausgeführt, eine fragende, offene Haltung und das betonte Streben danach, Wirklichkeit gemeinsam zu gestalten (also auch Signalisierung eigener Flexibilität und Bereitschaft, auf den anderen einzugehen). Ein Rezept für die professionelle Bewältigung von Interkulturalität, so wurde gesagt, kann es nicht geben.

Bereits diese Aspekte weisen starke Parallelen zu existierender Literatur auf. So ist zum Beispiel zu verweisen auf den Sammelband *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische*

*Professionalität*⁶³⁵ und dort besonders auf die Beiträge von Leenen/ Groß/ Grosch, von Hoffman, Bender-Szymanski, Lanfranchi, Kiesel/Volz und Auernheimer. Neben einer Ausdifferenzierung der Aufgabenbereiche von Lehrkräften finden sich dort wertvolle Hinweise und Konkretisierungen zu den jeweiligen Anforderungen bzw. zu möglichen Fortbildungsinhalten. Einige dort zu findende Punkte seien beispielhaft herausgegriffen, um ihre Entsprechung mit Inhalten dieser Arbeit zu zeigen:

- Fähigkeit zu einem förderlichen Framing, demonstrativ kooperative Haltung, Aufgreifen von Gemeinsamkeiten (vgl. Auernheimer, 58)
- Kenntnisse über Psychologie des Vorurteils und problematische Mediendiskurse (nicht Abbau von Vorurteilen, da man nicht davon frei sein kann) (vgl. ebd.)
- Sich affektive Anteile bewusst machen, Eingeständnis des Befremdens, Bearbeitung von Reaktionen wie Verleugnung, Abwehr (vgl. ebd.)
- Differenz-/ Dominanz-/ Kontextsensibilität (vgl. ebd.)
- Verständnisvoll, aber fordernd sein (vgl. Lanfranchi, 234)
- „Fallbezogene Lebensweltbezogenheit“ (ebd., 239)
- „Im Vordergrund steht die Selbstdarstellung des Jugendlichen“ (Hoffman, 128)
- Aufgabe der Vorstellung von Homogenität der Mitglieder einer Kultur (vgl. Bender-Szymanski, 209ff.)
- Aufgabe der Erwartung der Assimilation an vermeintliche Standards (vgl. ebd.)
- Eigene Situationsdeutungen reflektieren und Deutungsalternativen entwickeln (vgl. ebd.)
- Immer nach Bedeutungszuschreibung des anderen fragen (vgl. ebd.)
- Erweiterung der eigenen Rollendefinition, Beziehung als unverzichtbar (vgl. ebd.)
- „Aufruf zu gegenseitiger Verantwortlichkeit“ (Hoffman, 132)
- „Haltung ehrlicher Anteilnahme“ (ebd., 134)
- „Anerkennen ist nicht gut heißen oder Recht geben. Aber es heißt, sich in den anderen hineinversetzen, er darf hier sein mit seiner Geschichte.“ (ebd., 145)

Auch in zahlreichen anderen Arbeiten zur interkulturellen Pädagogik, zu Diversity Education und zur inklusiven Pädagogik wird das Thema aufgegriffen. So betont Sievers in ihrem Aufsatz „Diversity Education im Übergang von der KiTa zur Grundschule“ beispielsweise die Bedeutung

⁶³⁵ Auernheimer, Georg (Hrsg.). Wiesbaden, 2008.

der Einstellung der einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen. Ihre Arbeit erfordere, so zitiert sie Traumann und Wischer (2011), Respekt und Vertrauen gegenüber dem Einzelnen, Glauben an seine Stärken und positive Leistungserwartungen. Ohne ein entsprechendes Menschenbild der Lehrkräfte könnten sich Unterricht bzw. Schule nicht ändern. Es gehe beim Diversitätsansatz entsprechend auch darum, welche Umgangsformen in der Gesellschaft insgesamt angestrebt werden sollten.⁶³⁶

Hinsichtlich der Organisationsentwicklung ist Ähnliches festzustellen. Für genaue Anleitungen zur Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen und für Listen mit Qualitätsstandards und -indikatoren kann auf zahlreiche Theorien und Handbücher speziell zu Schulentwicklung verwiesen werden, da die hier akzentuierten Ziele von den dort vertretenen Ansätzen geteilt werden. Auch zum speziellen Bereich des Umgangs mit kultureller Vielfalt gibt es in der genannten Literatur nützliche Hinweise. Sie erstrecken sich von der Gestaltung des Schulgebäudes über Inhalte des Schulprogramms, Unterrichtsgestaltung, Kooperation zwischen Lehrern, Schülern und Eltern bis zu Evaluationskriterien. Ein von der Verfasserin erstelltes, an deutsche Verhältnisse angepasstes Exzerpt aus verschiedenen britischen und deutschen Listen findet sich im Anhang dieser Arbeit.

Leenen/ Groß/ Gosch konstatieren sogar, auch Organisationen könnten interkulturell kompetent sein.⁶³⁷ Laut Theorien zum organisationalen Lernen nämlich konstruierten auch sie Wirklichkeit⁶³⁸.

Weiterführender erscheint es aus den genannten Gründen, ein problemorientierteres Fazit zu ziehen. In Kapitel 1 nämlich wurde gefragt, warum die bisherigen Ansätze und Bemühungen

⁶³⁶ Sievers, Isabell. „Diversity Education im Übergang von der KiTa zur Grundschule – Am Beispiel eines Modellprojekts“ in: Hauenschild, Katrin/ Steffi Robak/ Isabel Sievers (Hrsg.). *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt am Main, 2013. S. 281

⁶³⁷ Ebd., 113

⁶³⁸ Vgl. ebd., 114. Im hier vorgeschlagenen Sprachgebrauch würde dies dadurch erklärt, dass im sozialen System Schule bzw. innerhalb der Diskursformation, die dort entsteht, eine Kultur geschaffen wird. Nur auf dieser Ebene kann umgesetzt werden, was Leenen/ Groß/ Grosch „Recht auf Gleichheit im Sinne von Nicht-Benachteiligung und Recht auf Verschiedenheit“ nennen, nur hier also kann strukturelle Diskriminierung abgebaut werden und kann Partizipation als Kraft der Gestaltung tatsächlich genutzt werden. Hier ist eine solche Schulkultur zu verorten, die die ergebnisoffene gemeinsame Gestaltung und Veränderung betonen kann statt sich mit Unterschieden und Schubladen aufzuhalten.

interkultureller Schulentwicklung, die Fortbildungsangebote für Lehrkräfte und die entsprechende Gestaltung von Schulkultur und Sprachbildung offenbar nicht genug fruchten. Widerstände seitens aller Akteure, auch der Lehrkräfte (vgl. 1.1.2: grundsätzliche Einwände) und der Eltern (vgl. 1.1.2: die Tendenz, Kinder auf Schulen mit möglichst wenigen Kindern mit Migrationshintergrund zu schicken), wurden aufgezeigt. Dementsprechend wurde zögerlicher Umgang der Schulen mit dem Thema erwähnt (vgl. 1.1.2.: die Tendenz, Engagement im interkulturellen Bereich nicht öffentlich zu machen). Auch der Blick auf die Integrationspolitik offenbarte neben der Diffusion eine Halbherzigkeit der Maßnahmen.

Die Widerstände ließen sich nicht allein dadurch erklären, dass das Thema zu wenig greifbar ist. Offensichtlich schien, dass bei größerer kultureller Heterogenität neben geringerem Leistungsniveau auch mehr Konflikte auftreten bzw. Unverständnis herrscht und Konflikte schwerer zu lösen sind (vgl. auch 3.2.3). Dieser Umstand wurde in Kapitel 3 mit der größeren Unbestimmtheit durch primäre und sekundäre Interkulturalität erklärt. Der gesamtgesellschaftliche, die soziale Ebene einbeziehende Blick zeigte Verunsicherungen und Angst vor Kontrollverlust seitens der Mitglieder dominanter Subkulturen und alltägliche Ausgrenzungserfahrungen seitens Minderheitsangehöriger. Alles in allem schien die gesellschaftliche Situation eine Überforderung für die Menschen darzustellen und in der Schule, so wurde dargestellt, spiegelt sich die Gesellschaft in nuce, indem hier alle sozialen und kulturellen Orientierungen aufeinandertreffen.

Gleichzeitig sieht sich auch die Institution Schule selbst Herausforderungen und Widersprüchen gegenüber, wie z. B. der Vermeidung von Zuschreibungen bei gleichzeitiger Berücksichtigung von Lebensbezügen.

Die Frage danach, wie auf Schulebene diesen Herausforderungen begegnet werden kann, um der angestrebten Partizipation und reflexiven Schulkultur der Verständigung näher zu kommen, wurde bisher hauptsächlich mit der Forderung nach einer Durchgängigkeit, Transparenz und klaren Zielausrichtung der Maßnahmen beantwortet, die in der Tat grundlegend ist.

Wie aber kann diese Durchgängigkeit strukturell für den schulischen Alltag sichergestellt werden und wie können Strukturen Lehrende und Lernende (und das können manchmal auch die Lehrkräfte sein) durch Entlastung und Unterstützung bestärken, das im Unterricht Gelernte und Reflektierte auch tatsächlich auf das eigene Zusammenleben in der Schule zu übertragen?

In 4.3.2 wird diese Frage bezüglich der schulischen Ebene gestellt und in 4.3.3 bezüglich der Aspekte, die über den Einflussbereich einzelner Schulen hinausgehen – und die letztlich auch

bereits den Bogen zurück zur gesamtgesellschaftlichen Ebene spannen, welche den Themeneinstieg bildete.

4.3.1 Theorien und pädagogische Ansätze

Tatsächlich lassen sich die hier vorgelegten Bildungs- und Erziehungsziele problemlos mit den Grundzügen der vorhandenen Schulentwicklungstheorien und insbesondere mit den gegenwärtig die pädagogischen Diskussionen und schulischen Qualitätsentwicklungen dominierenden Ansätzen der Inklusion und der Diversity Education vereinbaren, welche beide oben bereits kurz kritisch angesprochen wurden. Dies hängt damit zusammen, dass Schulentwicklungstheorien im deutschsprachigen Raum relativ neu sind. Die Erziehungswissenschaftler Holtappels und Rolff datieren den Beginn der Schulentwicklungsforschung hier auf etwa 1980. So ist es nicht überraschend, dass schon erste Ansätze konstruktivistisch und zugleich dialektisch ausgerichtet waren⁶³⁹ und auch die systemische Betrachtung von Schule immer wieder eine Rolle spielt⁶⁴⁰.

Beispielsweise unterstützt die kooperative Schulentwicklung die Bedeutung der Zusammenarbeit „der Professionellen, der Lernenden und der Eltern“ in einer „Praxisgemeinschaft“⁶⁴¹, und die subjektwissenschaftliche Sicht betont für das Lernen im Allgemeinen die durch Vielfalt erst ermöglichte dialogische Offenheit des Unterrichts. Sie verlangt, „Diskursivität strukturell zu verankern“:

Das Aufzeigen von Gegenhorizonten durch andere (Mitlernende und Lehrende), um die eigene begrenzte Sichtweise im Verstehen des Fremden zu reflektieren und gegebenenfalls zu weiten, wird unabdingbar – und dies nicht nur auf die Sachstruktur, sondern auch auf die Situiertheit des Lernvorhabens bezogen. Dies schließt die Thematisierung von Gründen für mögliche Lernwiderstände mit ein. Diese Selbstverständigung ist dann Folge wie Grundlage einer ‚Schärfung des situativen

⁶³⁹ Vgl. Holtappels, Heinz Günter/ Hans-Günther Rolff. „11. Einführung: Theorien der Schulentwicklung“ in: Bohl, Thorsten/ Werner Helsper/ Heinz Günter Holtappels/ Carla Schelle (Hrsg.). *Handbuch Schulentwicklung – Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn, 2010. S. 73

⁶⁴⁰ Vgl. Arnold, Rolf. „12. Systemtheorie und Schule: Systemisch-konstruktivistische Schulentwicklung“. In: Bohl, Thorsten/ Werner Helsper/ Heinz Günter Holtappels/ Carla Schelle (Hrsg.). *Handbuch Schulentwicklung – Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn, 2010. S. 79ff.

⁶⁴¹ Rahm, Sibylle. „13. Kooperative Schulentwicklung“ in: Bohl, Thorsten/ Werner Helsper/ Heinz Günter Holtappels/ Carla Schelle (Hrsg.). *Handbuch Schulentwicklung – Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn, 2010. S. 83f.

Blicks‘, die Lernverhältnisse auf den Begriff bringen will, um die ‚bewusste‘ Formierung eines je eigenen Lernhabitus befördern zu können. [...] Das kooperative Geschehen ist dabei nicht nur auf Bestätigung aus, sondern auch auf kritische Verständigung, die den eigenen Standpunkt einer Bewährung unterzieht: Es geht darum, ihn zu irritieren, zu ergänzen, zu hinterfragen, zu verwerfen etc. (Rihm 2010b).“⁶⁴²

Auch die hermeneutische Schulentwicklungstheorie sieht Schule als soziale Gemeinschaft und betont den Dialog. Sie stellt dem Begriff der Kommunikation, der „eine instrumentell-technische, hierarchisch organisierte (z. B. Vorgaben umsetzende) und auf Effizienz ausgerichtete Verständigung“ sei, den des hermeneutischen Dialogs gegenüber.

Dabei geht es nicht um eine gleichförmige Einheitsmeinung, sondern um die Akzeptanz der Unterschiedlichkeit *und* um partielle Gemeinsamkeiten [...] Der gesamte Prozess der Verständigung im Sinne des hermeneutischen Dialogs ist dann gelungen, wenn auf Unterrichts- und Schulebene eine gelungene Praxis vollzogen ist.“ (Hervorhebung i. O.)⁶⁴³

Der kulturtheoretische Ansatz der Schulentwicklung ist trotz des Namens dem vorliegenden gar nicht viel näher als andere. Er repräsentiert den ‚cultural turn‘ in den Geistes- und Sozialwissenschaften, wirkt aber auch stark systemtheoretisch und diskurstheoretisch beeinflusst. Er betont die große Bedeutung der Gestaltung einer gemeinsamen Schulkultur. Neben verschiedenen kulturellen Dimensionen und Ebenen, die er in der Schule identifiziert, relativiert er insbesondere „die Vorstellung einer umfassenden ‚Machbarkeit‘ von Schule.“⁶⁴⁴ Er betrachtet Veränderungen nicht „als Einzelphänomene“, sondern als „Verschiebungen in der Sinnordnung der Schule insgesamt“. Dabei zeigt er auf, dass durch den gesellschaftlichen

⁶⁴² Rihm, Thomas. „14. Schulentwicklung aus subjektwissenschaftlicher Sicht“ in: Bohl, Thorsten/ Werner Helsper/ Heinz Günter Holtappels/ Carla Schelle (Hrsg.). *Handbuch Schulentwicklung – Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn, 2010. S. 87f.

⁶⁴³ Bohl, Thorsten. „15. Hermeneutische Schulentwicklung“ in: Bohl, Thorsten/ Werner Helsper/ Heinz Günter Holtappels/ Carla Schelle (Hrsg.). *Handbuch Schulentwicklung – Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn, 2010. S. 91f.

⁶⁴⁴ Helsper, Werner. „19. Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur“ in: Bohl, Thorsten/ Werner Helsper/ Heinz Günter Holtappels/ Carla Schelle (Hrsg.). *Handbuch Schulentwicklung – Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn, 2010. S. 111

Kontext, durch institutionalisierte Ordnung, durch latente Sinnstrukturen und durch Machtstrukturen innerhalb der Schule der Schulentwicklung Grenzen gesetzt sind.⁶⁴⁵

Eine Kompatibilität in Zielen und wissenschaftlichen Grundlagen besteht auch mit dem Diversitätsansatz bzw. mit der inklusiven Pädagogik, etwa hinsichtlich des konstruktivistischen Menschenbilds:

Wenn immer ich von inklusiver Didaktik spreche, dann ist die konstruktivistische Didaktik ein in sie eingeschlossener notwendiger Anteil. Die konstruktivistische Didaktik umgekehrt zeigt einen Ansatz, der notwendig heutzutage um den Aspekt der Inklusion ergänzt werden muss.⁶⁴⁶

Auch Robak/ Sievers/ Hauenschild zitieren im Vorwort ihres Sammelbands: „Das Konzept der interkulturellen Öffnung sei bezüglich einer Diversitätsperspektive ausbaubar, so Leiprecht (vgl. 2009, S.73).“⁶⁴⁷ Dass dies zutrifft, wurde hier durch die Ausdifferenzierung des Kulturbegriffs auf verschiedene, an soziale Gruppen und ihre gesellschaftliche Stellung gebundene Kulturformen sowie durch die Erweiterung der Zielsetzung interkultureller Pädagogik hin zu einer allgemeinen Kulturenorientierung und Kommunikationskompetenz bestätigt.

Umgekehrt aber ist die Kulturenorientierung – so die hier aufgestellte These - sogar als unverzichtbarer Baustein in inklusiven Gesamtkonzepten zu betrachten, denn sie kann auf die richtige Weise (ohne Zuschreibungen vorzunehmen) jene Bezüge auf das Umfeld herstellen, die inklusive Ansätze tendenziell vernachlässigen oder schlicht deshalb nicht vertieft erschließen können, weil sie viele Formen der Heterogenität zugleich berücksichtigen:

Oben wurde bereits kritisch angemerkt, dass Inklusionskonzepte Unterschiedlichkeit vornehmlich als Unterschiedlichkeit von Individuen betrachten. So schreibt auch Sievers, dass sich die Planung und Gestaltung von Unterricht in inklusiven Schulen, in denen der Verschiedenheit der Schüler mit einer Pädagogik der Vielfalt bzw. Diversity Education entsprochen werde, an der Individualität der Lernenden ausrichte, wie Werning (2010) erläutere. Wichtig seien dabei insbesondere Fragen der Organisationsentwicklung, da es

⁶⁴⁵ Vgl. ebd.

⁶⁴⁶ Reich, Kersten. *Inklusive Didaktik – Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim/ Basel, 2014. S. 54

⁶⁴⁷ Robak, Steffi/ Isabel Sievers/ Katrin Hauenschild. „Einleitung – Diversity Education: Zugänge und Spannungsfelder“ in: Hauenschild, Katrin/ Steffi Robak/ Isabel Sievers (Hrsg.). *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt am Main, 2013. S. 23

[...] um ein Umdenken weg von defizitorientierten oder kompensatorischen Ansätzen geht, hin zu einer Pädagogik, die das Individuum in den Mittelpunkt stellt und insbesondere die Vielfalt der individuellen Ausprägung als Chance und Potenzial ansieht (vgl. Leiprecht 2011).⁶⁴⁸

Reich fasst die „Standards der Inklusion“ zusammen und schreibt dabei unter der Überschrift ‚ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben‘:

Ethnokulturelle Gerechtigkeit bedeutet, dass die eigene Herkunft irrelevant und das Individuum relevant für den Bildungserfolg ist.⁶⁴⁹

Gleich als nächster Punkt wird zwar ebenso aufgeführt:

Ethnokulturelle Unterschiede gerecht zu behandeln bedeutet, die jeweiligen Kontexte der Kulturen umfassend zu beachten und zu respektieren⁶⁵⁰,

die Indikatoren dieses Standards werden jedoch lediglich konkretisiert durch

Die eigene Kultur wird nicht zum absoluten Maßstab genommen, um andere Kulturen herabzuwürdigen oder respektlos mit ihnen umzugehen.⁶⁵¹

Der Kulturbegriff bleibt dabei undefiniert. Etwas später wird lediglich erläutert, dass „eine inklusive Kultur aufbauen“ bedeute, eine Gemeinschaft mit inklusiven Werten zu schaffen.⁶⁵²

Die Motive der Orientierung am Individuum sind begrüßenswert:

„Diversität wendet sich damit gegen Diskriminierung auf der Grundlage von Zuschreibungen.“⁶⁵³

⁶⁴⁸ Sievers, Isabell. „Diversity Education im Übergang von der KiTa zur Grundschule – Am Beispiel eines Modellprojekts“ in: Hauenschild, Katrin/ Steffi Robak/ Isabel Sievers (Hrsg.). *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt am Main, 2013. S. 269

⁶⁴⁹ Reich, Kersten. *Inklusive Didaktik – Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim/ Basel, 2014. S. 32

⁶⁵⁰ Reich 2014, 32

⁶⁵¹ Vgl. ebd.

⁶⁵² Ebd., 44

⁶⁵³ Robak, Steffi/ Isabel Sievers/ Katrin Hauenschild. „Einleitung – Diversity Education: Zugänge und Spannungsfelder“ in: Hauenschild, Katrin/ Steffi Robak/ Isabel Sievers (Hrsg.). *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt am Main, 2013. S. 17

„Als Begriff ruft ‚Diversity Education‘ zunächst eine Perspektive an, die sich insbesondere gegen Homogenisierung, Normierung und Normalisierung richtet. Dies ist auch Teil ihres Erfolgs.“⁶⁵⁴

Zentral sind dabei die Abkehr von defizitorientierten Sichtweisen, die Betonung der Wertschätzung von Vielfalt und der Potenziale einer heterogenen Lerngruppe.⁶⁵⁵

Und auch in dem hier vertretenen Ansatz wird die Autonomie des Subjekts sowie die Vielfältigkeit kultureller und sozialer Einflüsse, die Zuschreibungen unmöglich machen, betont. Zudem wäre es verkürzend zu behaupten, dass das soziale und kulturelle Umfeld in der inklusiven Pädagogik gar keine Rolle spiele. Schulorganisatorisch soll es durchaus berücksichtigt werden. Die genaue Gestaltung dieser Berücksichtigung jedoch steht vor den alten Problemen. So schreibt Reich:

Lehrende sind aufgerufen, die familiären Bedingungen und die Besonderheiten des kommunalen Umfeldes nicht zu ignorieren, sondern sich ihnen aktiv zu stellen. Wenn eine inklusive Schule Chancen für alle eröffnen will, dann müssen Zielvereinbarungen für alle Lernenden vor dem Hintergrund ihrer Ausgangslagen und nicht aufgrund idealtypischer Modelle gleicher Entwicklung gebildet werden.“⁶⁵⁶

Er formuliert dafür in einer Tabelle „sozioökonomische Risikofaktoren“⁶⁵⁷, an denen er sich orientiert, während er zugleich vor ihnen warnt, da selbstverständlich die Formulierung ebensolcher Faktoren wiederum jene Zuschreibungen zur Folge hat, die doch eigentlich vermieden werden sollen. Aus solchen Versuchen der Berücksichtigung verschiedener sozialer und kultureller Herkunft spricht Hilflosigkeit. Konstruktiver erscheint der Ansatz von Lütje-Klose/ Löser:

⁶⁵⁴ Baader, Meike. „Diversity Education in den Erziehungswissenschaften – ‚diversity‘ as a buzzword“ in: Hauenschild, Katrin/ Steffi Robak/ Isabel Sievers (Hrsg.). *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt am Main, 2013. S. 51

⁶⁵⁵ Sievers, Isabell. „Diversity Education im Übergang von der KiTa zur Grundschule – Am Beispiel eines Modellprojekts“ in: Hauenschild, Katrin/ Steffi Robak/ Isabel Sievers (Hrsg.). *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt am Main, 2013. S. 266

⁶⁵⁶ Reich, Kersten. *Inklusive Didaktik – Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim/ Basel, 2014. S. 26

⁶⁵⁷ Vgl. ebd., S. 203

Auch wenn es unterschiedliche Konnotationen in den Ausrichtungen der verschiedenen Inklusionskonzepte gibt (Werning 2011), kann als Konsens gelten, dass über eine inklusive Pädagogik eine positive Perspektive auf vielfältige Entwicklungs- und Lebensbedingungen aller Kinder und Jugendlichen eröffnet werden soll. [...] Schulische Inklusion strebt den Abbau von Diskriminierung und Marginalisierung an und wendet sich gegen die dichotome Vorstellung einer Zwei-Gruppen-Theorie [...] ⁶⁵⁸

Hier wird nicht versucht, familiäres Umfeld an sich zu analysieren und zu kategorisieren, um individuelle ‚Zielvereinbarungen‘ daran auszurichten. Auf sozialwissenschaftlicher Ebene sicherlich wichtige und durchaus hilfreiche, aussagekräftige Differenzlinien werden - so kann das Zitat jedenfalls gedeutet werden - für die Pädagogik zurückgestellt und es wird das Individuum mit seinem ganz spezifischen Umfeld betrachtet, in dem natürlich wiederum eine Vielzahl verschiedener Faktoren zusammenkommt. Ideal wäre, auch die Wahrnehmung und Identität des Kindes oder Jugendlichen selbst bezüglich seiner Umwelt einzubeziehen. Denn schließlich kommt es immer (und auch für den Unterricht) darauf an, wie das Subjekt die sozialen Einflüsse verarbeitet hat:

Ziel einer inklusiven Schule ist es hierbei vorrangig, Kinder und Jugendliche optimal in ihren unterschiedlichen Voraussetzungen zu fördern und dabei die Unterschiede und verschiedenartigen Ressourcen der Lerner/innen in einer leistungsheterogenen und inklusiven Lernumgebung zu berücksichtigen. ⁶⁵⁹

Letztlich geht es bei der Inklusion – jedenfalls gemäß einiger Autoren – gar nicht so sehr darum, die Bedürfnisse jedes Einzelnen zu ermitteln und ihnen zu entsprechen, sondern darum, eben diese ‚inklusive Lernumgebung‘ zu schaffen, für die die individuellen Eigenarten sozusagen die Rahmenbedingungen darstellen. Es geht also darum, einen Unterricht und ein Schulleben zu gestalten, dass von Heterogenität als solcher ausgeht.

Der vorliegende pädagogische Ansatz hat mit dem von ihm aufgezeigten Weg zu Verständigung innerhalb der Schulgemeinschaft bereits dazu etwas beizutragen. Bei konsequenter

⁶⁵⁸ Lütje-Klose, Birgit/ Jessica M. Löser. „Diversität aus der Perspektive einer inklusiven Pädagogik.“ In: Hauenschild, Katrin/ Steffi Robak/ Isabel Sievers (Hrsg.). *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt am Main, 2013. S. 134

⁶⁵⁹ Reich, Kersten. *Inklusive Didaktik – Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim/ Basel, 2014. S. 31

Personenorientierung sowohl im Umgang mit Eltern als auch mit Kindern nämlich wird man innerhalb des Kommunikationsprozesses (und damit auch schulorganisatorisch) in jedem Fall auf Kategorisierungen und damit auch auf Einteilung der Schulgemeinschaft nach sozialen, ethnischen oder kulturellen Differenzlinien vollständig verzichten. Stattdessen wird man für ihre Selbstdarstellung offen sein und sie akzeptieren.

Da aber die unterrichtliche Ebene hinzukommt, wird man zugleich eigene Deutungsthese hinsichtlich möglicher sozialer oder kultureller Einflüsse und deren negativer und positiver Konsequenzen überprüfen, indem man das eigene pädagogische Handeln an den vermuteten Bedürfnissen des Kindes ausrichtet, sofern man keine Diagnoseinstrumente anwendet. Dabei ist nicht so wichtig, ob eine Beeinträchtigung der sprachlichen Entwicklung eines Kindes wirklich durch sein bildungsfernes Elternhaus verursacht ist (denn das wird man nicht ändern). Sondern umgekehrt ist letzteres nur ein notdürftiges Vehikel, um eventuelle Bedürfnisse besser aufzuspüren, ein Bestandteil dichter Situationswahrnehmung mit dem Schwerpunkt auf dem Personenverstehen. Ob das Kind diese Bedürfnisse wirklich empfindet, ist dann durch Lernerfolg bei entsprechender Ausrichtung des Unterrichts oder in der Interaktion zu überprüfen. Man leugnet also sein Wissen um ‚Risikofaktoren‘ nicht, aber man stellt es ebenso wenig in den Vordergrund, geschweige denn dass man es institutionalisiert. Stattdessen wird es im Bedarfsfall als Brücke zu einem vertieften Verständnis der Person genutzt. Sobald der pädagogische Handlungsbedarf erkannt ist, kann die Brücke abgerissen werden, sie ist dann irrelevant. Man bleibt offen für die kulturelle Orientierung und das Selbstbild der anderen, um das übliche Misstrauen abzubauen, das viele Menschen mit negativer Schulerfahrung empfinden.

Bei solchen eher offensichtlichen, fast ebenso gut intuitiv zu erschließenden Anleitungen für Pädagogen zur Kommunikation im schulischen Alltag jedoch bleibt die Leistung kulturenorientierter Pädagogik in Bezug auf Inklusion nicht stehen. Als bloße Kommunikationsstrategie würde sie ein Zurückdrängen kultureller und sozialer Bezüge eher noch begünstigen. Ganz im Gegenteil aber nimmt sie ja für sich in Anspruch, für solche Zusammenhänge zu sensibilisieren.

Baader gibt im selben Band wie Lütje-Klose/ Löser zu bedenken:

Dabei darf ‚Diversity‘ jedoch nicht in der Beliebigkeit der Feier von ‚Vielfalt als Ressource‘ bestehen, sondern braucht einen Rahmen, in dem Macht- und Herrschaftskonfigurationen kritisch reflektiert werden und der nach den

gesellschaftspolitischen und sozialen Bedingungen von In- und Exklusionsprozessen fragt.⁶⁶⁰

Bei konsequenter Personenorientierung wird dieser Rahmen durch die jeweiligen Menschen selbst geschaffen. Die Schule muss dafür lediglich ihre Kernverantwortung tragen, indem sie die oben aufgeführten Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt, dazu anleitet, sie zu reflektieren, feste Strukturen für solche Diskurse schafft und in einer klaren Prozessorientierung die stattfindende Kommunikation wie auch eigene Strukturen fortwährend reflektiert.

Der Bezug auf soziale gesellschaftliche Strukturen also wird **nicht über eine Kategorisierung** der Mitglieder der Schulgemeinschaft und damit über individuelle Orientierungen und Identitäten hergestellt. Sondern die soziale und kulturelle Ebene werden als solche stehen gelassen und zunächst theoretisch und dann in der Reflexion tatsächlicher sozialer Prozesse und Strukturen der eigenen Institution oder Gesellschaft kritisch erschlossen, in Diskurse eingebracht und letztlich vor allem auf dieser Basis auch bewusst gestaltet. Über kulturenorientierte Bildung im Sinne des gemeinsamen Ziels, „Initiierung reflexiver Lern- und Veränderungsprozesse“⁶⁶¹, werden somit beide - das soziale System und seine Kultur - im Sinne der inklusiven Schule gestaltet, wie Reich sie beschreibt:

Das Mitwirken in einer Gruppe, in Verständigungsgemeinschaften einer ansonsten diversen Kultur und Gesellschaft, setzt eine Teilhabe und Teilnahme aller Menschen voraus, die in diesen sozialen Gruppen leben und auf sie angewiesen sind, die sich zwischen unterschiedlichen Gruppen orientieren, um sich für bevorzugte Teilnahmen und Lebensweisen frei zu entscheiden. Dabei gibt es immer ein Spannungsfeld zwischen den Teilnahmebedingungen einer Gemeinschaft oder Gruppe mit bestimmten Normen und Werten und den eigenen, subjektiven Freiheitsansprüchen nach Selbstverwirklichung und Abweichung von bestimmten Normen und Werten. Eine inklusive Gesellschaft gestattet es in großem Maße, dieses Spannungsfeld auszuhalten und in möglichst offenen und toleranten Lebensformen zu gestalten.⁶⁶²

⁶⁶⁰ Baader, Meike. „Diversity Education in den Erziehungswissenschaften – ‚diversity‘ as a buzzword“ in: Hauenschild, Katrin/ Steffi Robak/ Isabel Sievers (Hrsg.). *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt am Main, 2013. S. 53

⁶⁶¹ Robak, Steffi/ Isabel Sievers/ Katrin Hauenschild. „Einleitung – Diversity Education: Zugänge und Spannungsfelder“ in: Hauenschild, Katrin/ Steffi Robak/ Isabel Sievers (Hrsg.). *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt am Main, 2013. S. 24

⁶⁶² Reich, Kersten. *Inklusive Didaktik – Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim/ Basel, 2014. S. 23

Die gemeinsame Gestaltung einer (inklusiven) Schulkultur gehört demnach zu wichtigen schulorganisatorischen Zielen der inklusiven Pädagogik.

Die Erfahrung der Möglichkeit, solche Diskurse und damit kulturelle Bedeutungen – also auch Differenzen – mitzugestalten, kann eine ganz wesentliche Wirksamkeitserfahrung insbesondere für Angehörige von Minderheiten sein, die sich aufgrund der Machtverhältnisse gesellschaftlich als eher ohnmächtig erleben. Baader schreibt:

Differenzen werden in sozialen Praxen hergestellt und mit Bedeutung versehen. Welche Differenzlinien in welchen Kontexten aufgerufen und mit welchen Bedeutungen und Zuschreibungen versehen werden, wo also welche Formen von ‚doing difference‘ (West/Fenstermaker 2005) unter welchen Rahmungen stattfinden, sind Forschungsfragen.⁶⁶³

Während auch Schüler dies im Unterricht reflektieren oder sogar begrenzt ‚erforschen‘, können sie es im Schulleben zugleich im Idealfall ein wenig verändern. Das Individuum steht im Mittelpunkt, während es zugleich in seinen sozialen und kulturellen Bezügen positiv gestärkt (oder durch den Diskurs konstruktiv beeinflusst) wird.

Es soll also in der Schule nicht nivelliert oder harmonisiert werden, sondern es muss ausdrücklich pädagogisches Ziel sein, gesellschaftliche Strukturen kritisch zu reflektieren, so dass gesellschaftliches Handeln in nuce geübt wird.

Eine ganz wesentliche Grundlage dafür stellt ein um die Berücksichtigung der Möglichkeit von Interkulturalität erweitertes Handeln in Konfliktfällen durch die Mitglieder der Schulgemeinschaft dar:

Allen Richtungen der Beschäftigung mit Diversität, Vielfalt, Heterogenität, Differenz ist die kritische Einsicht gemeinsam, dass Vielfalt Konflikte bergen kann, mit denen es konstruktiv umzugehen gilt.⁶⁶⁴

Durch die Vermittlung einer **erweiterten Kommunikationskompetenz** – inklusive Konfliktbewältigung - kann die spezifische Art der Differenz durch Interkulturalität (die drei

⁶⁶³ Baader, Meike. „Diversity Education in den Erziehungswissenschaften – ‚diversity‘ as a buzzword“ in: Hauenschild, Katrin/ Steffi Robak/ Isabel Sievers (Hrsg.). *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt am Main, 2013. S. 55

⁶⁶⁴ Robak, Steffi/ Isabel Sievers/ Katrin Hauenschild. „Einleitung – Diversity Education: Zugänge und Spannungsfelder“ in: Hauenschild, Katrin/ Steffi Robak/ Isabel Sievers (Hrsg.). *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt am Main, 2013. S. 23

Differenzdimensionen, die eine besonders erhöhte Unbestimmtheit zur Folge haben) und somit auch die Tatsache berücksichtigt werden, dass kulturelles ‚Anderssein‘ nicht wie Behinderung/ Förderbedarf oder auch nur wie Gender ist, da es weder beobachtbar noch rein individuell ist. In 2.2.3 wurde bereits angemerkt, dass Kultur eher die ‚Achse‘ oder der umgebende ‚Reifen‘ des diversity wheels ist als eine zusätzliche Kategorie neben anderen, da Menschen, die gemeinsam entlang jeder beliebigen Differenzlinie kategorisiert werden oder sie selbst als wichtigen Aspekt ihrer Identität empfinden, miteinander kommunizieren und eine gemeinsame Kultur ausbilden können!

Eine Einbeziehung der Kulturenorientierung in der Schule also stärkt die Identität der Einzelnen, ohne sie von außen auf Gruppen festzulegen. Stattdessen werden sie zur Reflexion eigener Orientierung und Zugehörigkeit befähigt bzw. angeregt und bekommen Gelegenheit, diese Orientierung und Identität wirksam in einen Diskurs einzubringen.

Es wird auch betont, dass es nicht reicht, Heterogenität einfach als normal hinzunehmen, sondern man muss in erster Linie die **Prozesse gestalten**, für die sie doch bereichernd sein soll, nämlich die durch sie möglichen Diskurse, den Wettstreit von Ideen und kulturellen Axiomen und damit die Schaffung einer gemeinsamen Kultur im lebendigen Diskurs – ohne dabei zu glauben, man könne jemals Homogenität erreichen. Für die Schule als Institution, in der zwangsläufig Menschen aus ganz verschiedenen Kontexten zusammenkommen und umfassend über einen längeren Zeitraum interagieren, wobei sie über zahlreiche verschiedene Themen kommunizieren, kann man gleichsam die Forderung aufstellen zu begreifen: Heterogenität bedeutet zugleich Interkulturalität! Wer in der Schule von Heterogenität als Regelfall und Normalität spricht, von dem ausgegangen werden muss, der meint auch, dass Interkulturalität in dieser Weise immer mitgedacht werden muss.

Einschränkend sei daran erinnert, dass nicht alle kulturellen Axiome zur Diskussion stehen: Die Schule repräsentiert auch in der Hinsicht die Gesellschaft, dass rahmenkulturelle Schlüsselaxiome hier gelten und vermittelt werden. Kinder sollen zu selbstverantwortlichen, kritisch denkenden aber auch pflichtbewussten Individuen erzogen werden, die ihre persönliche, soziale und kulturelle Freiheit nutzen, um sich aktiv und engagiert in die Gestaltung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Prozesse einzubringen. Personen mit kulturellen Orientierungen, die diese Werte nicht unterstützen, werden sich möglicherweise – hoffentlich! - schon hier als ohnmächtig erfahren.

Nach John Dewey erkenne ich demokratische Strukturen insbesondere daran, dass die Menschen in einer Gruppe unterschiedlich sein können und unterschiedliche Interessen und Wünsche sowie Lebenswege mit- und auch gegeneinander leben und verwirklichen können, ohne dadurch die toleranten Normen und Werte dieser Gruppe (Gemeinschaft) insgesamt infrage stellen zu müssen.⁶⁶⁵

Allerdings ist es in solchen Fällen Aufgabe der Schule, eigene Werte zumindest argumentativ überzeugend und offen auch in ihrer Widersprüchlichkeit transparent zu machen statt sie nur normativ anderen Forderungen gegenüberzustellen.

Kulturorientierung kann einen wichtigen Baustein inklusiver Schulentwicklung bilden, ...

- ❖ indem sie die **kollektive Bezogenheit individuellen Denkens und Handelns** einbezieht, ohne Zuschreibungen vorzunehmen. Damit stärkt sie Identitäten, öffnet schulische Diskurse für rahmenkulturelle Aspekte und verdeutlicht, dass Kultur nicht mit individuellen Diversitätsfaktoren gleichzusetzen ist.
- ❖ indem sie **gesellschaftliche Machtverhältnisse** und Diskriminierung als auch schulisch relevante Barrieren berücksichtigt, die diskursiv aufgegriffen und reflektiert werden müssen. Damit wirkt sie einer Idealisierung und Harmonisierung der Schulkultur entgegen und weist zugleich einen Weg zu einer konstruktiven ‚Verständigungskultur‘.
- ❖ indem sie mit ihrem Kulturbegriff **Grenzen** und Verläufe von Inklusion aufzeigt. Damit verhindert sie unrealistische Ansprüche an Individuen und an die Schule.

Abbildung 71 Kulturorientierung als Baustein inklusiver Schulentwicklung

4.3.2 Institutionelle Strukturen

Die Frage danach, wie die organisatorischen Strukturen die in ihr agierenden Menschen stützen bzw. vor Überforderung schützen können, ist zentral nicht nur für Kulturorientierung, sondern für die gesamte Schulentwicklung. Die Organisation der Schule ist nämlich

nicht technokratisch zu entwickeln und zu gestalten, denn die im Kern zu gestaltenden pädagogischen Prozesse beruhen auf sozialen Interaktionen und Bildungsproduktion in komplexen Lernsituationen und –verläufen, so dass das Organisationsgeschehen einer Eigendynamik folgt.⁶⁶⁶

⁶⁶⁵ Reich, Kersten. *Inklusive Didaktik – Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim/ Basel, 2014. S. 21

⁶⁶⁶ Holtappels/Rolff 2010, 76

Die Prozesse einer Organisation also verwirklichen sich immer nur über das Handeln aller ihrer Personen, so dass die Grenzen ihres Wissens und ihrer Handlungsbereitschaft auch die Grenzen der Optionen bestimmen, die der Organisation zur Verfügung stehen. Zudem steuern die Bedürfnisse, Ängste und Konflikte der Menschen die Prozesse der Organisation mit.

Umgekehrt behindern unzureichende oder hinderliche Strukturen das kreative Handeln der Personen bzw. bieten klare und förderliche Strukturen, die zugleich Freiräume lassen und eine gewisse Flexibilität aufweisen, eine wichtige Basis für eine konstruktive Zusammenarbeit. Durch diese Verwobenheit gibt es Überschneidungen der beiden Problemdimensionen: Wo Menschen überfordert sind, kann kein organisatorisches Gleichgewicht entstehen und können keine gemeinsamen Ziele verfolgt werden. Wo umgekehrt kein klarer, förderlicher Rahmen existiert, werden Menschen leicht überfordert.

Die Funktionen schulinterner Strukturen müssen daher vor allem zunächst einen verlässlichen, entlastenden Handlungsrahmen bzw. eine Handlungsgrundlage (institutionalisierte Kultur, die somit nicht mehr beständig diskursiv ausgehandelt zu werden braucht) schaffen, eine Orientierung bieten sowie das Handeln aller effektiv koordinieren.

An der Situation der Lehrkräfte lässt sich die Bedeutung eines verlässlichen und entlastenden institutionellen Handlungsrahmens gut demonstrieren. Sie sind in besonderem Maße Bindeglied zwischen organisatorischer und individueller Ebene, denn ihr Handeln prägt die Prozesse beider Bereiche am stärksten. Man braucht sich nur die diesen Abschnitt einleitend aufgelisteten Ansprüche anzuschauen, um zu erkennen, dass die Ansprüche, die dafür an ihre pädagogische Professionalität (inklusive der erweiterten kommunikativen Kompetenz) gestellt werden, sehr hoch sind.

Für die Erfüllung dieser Ansprüche ist es wenig hilfreich, wenn sie in Politik oder Schulprogramm hehre, idealistische Worthülsen vorgehalten bekommen wie z. B. die Vielfalt zu schätzen oder tolerant und respektvoll zu sein, ohne dass diese klar ausdifferenziert und begründet werden. Sie werden mit den realen Gegebenheiten dadurch vielmehr erst recht allein gelassen, denn solche ethischen Normen individualisieren systemimmanente Probleme. Das System Schule nämlich zeichnet sich auch dadurch aus, dass auf der Beziehungsebene Spannungen vorprogrammiert sind:

Pädagogisches Handeln ereignet sich in antinomischen Verhältnissen, wie etwa dem Widerspruch zwischen Nähe und Distanz oder dem zwischen Freiheit und Zwang. Die

Schulentwicklungsprogrammatik neigt zur harmonisierenden Überspielung dieser Widersprüchlichkeiten. Kooperative Schulentwicklung bedeutet jedoch auch die permanente Bearbeitung von Spannungen und Konflikten.⁶⁶⁷

Häufig fühlen sich Lehrkräfte überfordert, weil sie grundsätzlich mit der Bewältigung dieser zahlreichen Spannungsfelder im Team, in der Kooperation mit Eltern und im pädagogischen Umgang mit Schülern allein gelassen werden, darüber hinaus die soeben aufgezeigten Ansprüche an sie gestellt werden und letztlich sogar ein Scheitern ihnen individuell angelastet wird. Allenfalls bekommen sie in solchen Fällen eine Supervision angeboten.

Grundsätzlich wäre eine ausdrückliche Eingrenzung ihrer Rolle sowie der Funktion nötig, die Schule insgesamt für die Schülerinnen, Schüler und ihre Eltern erfüllen kann. So kann eine Lehrer-Schülerbeziehung nicht die Familie und so kann die Schulkultur nicht eine fremde Rahmenkultur ersetzen. Selbst der gut gemeinte Versuch engagierter Einzelpersonen führt leicht zu Enttäuschungen seitens der Schüler oder weckt Widerstände, wenn andere Lebensbezüge durch die große Nähe in ihrer Funktionalität in Frage gestellt werden. Die Zurkenntnisnahme der verschiedenen Funktionen, die verschiedene Kulturformen erfüllen können, könnte bei einer solchen Eingrenzung eine Orientierung und Legitimation bieten.

Weiterhin werden vor allem transparente und unterstützende Strukturen und Regeln gebraucht, die regelmäßig wiederkehrende Spannungen, Belastungen und Konflikte auffangen. Ein Beispiel dafür könnten die nach Großbritannien und anderen Ländern nun auch in Deutschland immer häufiger zu findenden Räume sein, in denen Schüler, die den Unterricht zu sehr gestört haben, Aufgaben unter Aufsicht allein bearbeiten. Ein anderes ist, dass das Sekretariat – nicht die Lehrkraft der ersten Unterrichtsstunde - für Verspätung und Absenzen zuständig ist und dabei nach einem bekannten, einheitlichen Verfahren vorgeht. Solche Strukturen, die sicherstellen, dass die alltäglichen Lernprozesse möglichst reibungslos verlaufen, indem sie wiederkehrende Prozesse ent-individualisieren, haben größere positive Wirkung als man zunächst meint. Sie wirken nämlich nicht nur individuell entlastend, sondern sind auch wichtig für die Verfolgung institutioneller Ziele. Leenen et al. schreiben dazu mit Blick auf Fortbildungen für Lehrkräfte:

⁶⁶⁷ Rihm 2010, 85

Schon im Zusammenhang mit Angeboten der Förderung und Entwicklung interkultureller Kompetenz ergibt sich die Notwendigkeit einer organisatorischen Absicherung und Stützung, weil ohne solche begleitenden Organisationsveränderungen

- Lernwiderstände entstehen, da interkulturelle Defizite in der Organisation allein individueller Inkompetenz zugeschrieben werden, und
- die Nachhaltigkeit des Gelernten gefährdet ist, wenn seine Anwendung im Berufsalltag der sozialen Arbeit nur Widerstand und Misserfolg auslöst.⁶⁶⁸

Aber verlässliche Strukturen helfen keinesfalls nur den Lehrkräften und der Institution, sondern auch und ganz besonders den Schülerinnen und Schülern. In 3.1.2 wurde ausgeführt, dass klare Regeln einer Kultur die Erwartungssicherheit steigern. Auch für viele Schüler ist ebendies sehr wichtig. Auch wenn diese Strukturen teilweise repressiv – man könnte auch positiver ‚erzieherisch‘ sagen – sind, wie besagte Räume für Einzelarbeit, so bieten sie doch Bestimmtheit und Berechenbarkeit und damit einen verlässlichen Handlungsrahmen, auf den sich der Jugendliche einstellen und in dem er sich bewegen kann. Dies ist nicht nur für Schüler mit individuellen Beeinträchtigungen wichtig, sondern auch für...

- Schülerinnen und Schüler, für die die Interaktion in der Schule von einer größeren Unbestimmtheit geprägt ist, weil sie kulturell fremder ist.
- Schülerinnen und Schüler, die größere ‚Reibung‘ in schulischer Interaktion erleben und hinsichtlich der Entwicklung einer Orientierung und Identität vor größeren Herausforderungen stehen, weil sie z. B. in der Familie noch andere rahmenkulturelle Bezüge und insbesondere Werte erleben (vgl. 3.2.2).
- Schülerinnen und Schüler, für die die schulischen Anforderungen aufgrund sozialer Benachteiligung schwieriger umzusetzen und weniger selbstverständlich sind.

Indem schnell durchschaut werden kann, welche Folgen bestimmte eigene Verhaltensweisen haben oder wie man in bestimmten Situationen vorzugehen hat, können zunächst einmal Autonomie- und Kompetenzbedürfnisse (vgl. 2.3.3) innerhalb des Systems Schule grundlegend erfüllt werden und kann das Selbstvertrauen in dieser Hinsicht unterstützt werden. Allein damit (vgl. 3.2.2) kann das Empfinden der persönlichen Abhängigkeit und dadurch auch die Intensität des Fremderlebens reduziert werden (die ‚Reibung‘ wird verringert). Es gilt für die Schulkultur

⁶⁶⁸ Leenen/Groß/Grosch 2008, 114

dasselbe wie für alle Kulturen: Ein klarer kultureller Rahmen ist in jedem Fall besser als gar keiner, da er Sicherheit und Gelegenheit zur Einnahme eines eigenen Standorts bietet (vgl. 3.3).

Auch bieten Strukturen einen gemeinsamen Referenzrahmen in sozialen Interaktionen. Damit sind sie individuell ein erster Schritt zur Erfüllung des dritten Grundbedürfnisses, der sozialen Integration, und systemisch eine Basis für intensive, lebendige und ggf. auch kritische Diskurse. Eine beständige Aufforderung an Schüler (und Eltern), an schulischen Diskursen zu partizipieren (in Gremien mitzuarbeiten etc.) muss hingegen fruchtlos bleiben, wenn die Basis einer aktiven Teilnahme noch nicht geschaffen ist.

Schüler (und Eltern) sind in dieser Hinsicht vergleichbar mit Auszubildenden in anderen Organisationskulturen. Ihnen müssten, wie in 3.2.2 bereits ausgeführt und als eine Leitlinie der Schulentwicklung formuliert, in einer Phase der Eingewöhnung und Einweisung Brücken gebaut und Schutzräume geboten werden, damit sie sich nicht auf alternative Kulturen oder soziale Kontexte als Schutzraum zurückziehen brauchen. Das können so einfache Dinge wie Aufnahme rituale und vom Alltäglichen abweichende Übergangs-/Einführungszeiten („Einführungswoche“) ebenso wie eine Karenzzeit erhöhter Toleranz und Aufmerksamkeit sein. Da sich Schulen durch hohe Fluktuation dieser Personengruppen auszeichnen, sind entsprechende Strukturen hier noch wichtiger als in Firmen und anderen Organisationskulturen.

Allein durch einen transparenten, stützenden Handlungsrahmen, in den sie bewusst eingeführt werden, ist den Schülerinnen und Schülern jedoch nicht ausreichend geholfen. Ihre Bedürfnisse gehen weiter: Mit besonderer Brisanz wurden im Sommer 2014 tiefgreifende, umfassende Probleme vieler Jugendlichen insbesondere aus Großbritannien und Deutschland (also nicht aus den Ländern in ernsten wirtschaftlichen Krisen) deutlich, als Europa über den massenhaften Zulauf erschrak, den die Terrorgruppe IS durch junge europäische Männer bekam - obwohl unsere Gesellschaft doch vorgeblich so freie Entfaltungsmöglichkeiten bietet. Überforderung könnte auch hier eine der Ursachen sein:

Neben sozialen Aspekten wie Arbeits- und Perspektivlosigkeit - oder ihnen gesamtgesellschaftlich auch zugrundeliegend - weisen die Ergebnisse der Arbeit auch auf grundlegende Anforderungen hin, die unsere Gesellschaft insbesondere auf dem Wege der schulischen Bildung und Erziehung stellt, ohne jedoch bei ihrer Bewältigung Unterstützung zu bieten. Während sich beim Thema Bildungssprache langsam die Erkenntnis durchsetzt, dass die

Schule Anforderungen, die sie stellt, zunächst einmal vermitteln muss, wird dies hinsichtlich der latent existierenden Entwicklungsziele eines konstruktivistischen Weltbild, kultureller Freiheit und einer erweiterten Kommunikationskompetenz gar nicht zur Sprache gebracht, sondern entsprechendes Verhalten wird schlicht verlangt und über Kopfnoten sogar bewertet. Das stellt in vielen Fällen eine Überforderung dar, die schnell zu Gegenreaktionen z. B. in Form von erhöhter Anfälligkeit für fundamentalistisches Gedankengut führen kann, und zwar bei Mitgliedern dominanter Subsysteme ebenso wie bei Minderheitsangehörigen.

Entsprechend der Ausführungen in 2.3.3 kann diese Überforderung darin bestehen, dass den Jugendlichen durch beständige Konfrontation mit Fremdem und mit kulturellen Alternativen keine Zeit gelassen und keine Unterstützung dabei geboten wird, eine eigene Narration mit einer kulturellen Orientierung, die als Vergleichsgröße, als ‚Eigenes‘ überhaupt zur Verfügung steht, zu entwickeln. Dadurch entsteht für sie keine feste intersubjektive Wirklichkeit, die als vertrauter und stabiler Handlungsraum dient. Eigenes hat keine Zeit dafür, Gültigkeit, Legitimität und Stabilität zu bekommen, man kann sich nicht im Größeren wiedererkennen, Komplexität wird nie reduziert. Fremdes kann gar nicht erst als Chaotisierendes, Nicht-Eigenes erlebt werden, wo das Eigene noch nicht konstituiert wurde, sondern es verfestigt dort nur die bestehende grundlegende Verunsicherung. Ein Gefühl von Sicherheit und Orientierung, innerhalb derer man sein individuelles Potential entfalten und sich als wirksam oder kompetent erfahren kann, kann sich auch bei routinierten Alltagsabläufen nicht einstellen, denn es entsteht keine Kohärenz.

In dieser Situation greift ein Mensch nach einfachen Identitätsangeboten, die schnelle Kontrolle bei hohem Status und sogar finanziellem Anreiz bieten. Ein Rahmensystem (eine Gesellschaft) kann viel integrieren – aber wie viel Integrationsleistung in den Begriff vom ‚Eigenen‘ kann ein Kind leisten, bevor es die eigene Integrität durch klare Abgrenzung schützen muss, insbesondere, wenn es sich ohnehin sozial an den Rand gedrängt fühlt?

Auch Holzbrecher weist auf darauf hin, wie groß der hier erhobene Anspruch ist. Zunächst erläutert auch er, dass wir, spätestens seitdem sich die konstruktivistische Erkenntnistheorie durchgesetzt hat, daran glauben, die Realität nicht an sich erkennen zu können, sondern die Wirklichkeit nur mit Hilfe von Begriffen zu konstruieren, so dass wir lebenslang durch ‚Lernen‘ an der Art arbeiten, wie wir sie betrachten. Zu erkennen,

dass die Wahrnehmung der Welt und des Selbst von historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Bildern ‚imprägniert‘ ist, durchzieht als Postulat die Interkulturelle Pädagogik seit ihren Anfängen. Nichts schwieriger als das, denn das sokratische ‚Erkenne dich

selbst‘ ist nur im Dialog, genauer: in Auseinandersetzung und Kooperation mit den Anderen möglich.⁶⁶⁹

Aus didaktischer Sicht müsse mitgedacht werden, wie die Irritationen und Widerstände seitens der Lernenden aufgefangen und produktiv gemacht werden können. Die Schwierigkeiten lägen vor allem in den starken Affekten.

Wenn fremdenfeindliche und rassistische Einstellungen psychodynamisch die Funktion einer Selbst-Aufwertung mittels Abwertung des Fremden erfüllen, wird nachvollziehbar, wie schwer sich jemand tut, eine solche selbstwertstabilisierende Einstellung aufzugeben.⁶⁷⁰

Es würden nicht nur vertraute Wahrheiten aufgegeben, sondern damit sei auch die Kränkung des Selbst verbunden, dass man nicht (mehr) im Mittelpunkt stehe.

Diese Herausforderungen aber sind nur ein Teilbereich der der demokratischen Erziehung immanenten Paradoxie der Erziehung zur Mündigkeit nach Adorno (vgl. 4.1.1) und des Lebens mit dem Widerspruch, dass trotz der beständigen Aufforderung zu kritischem Denken und Widerständigkeit zugleich Anpassungsbereitschaft gefordert ist. Zur Erinnerung ein die obigen Ausführungen stützendes Zitat von Alfred Schäfer zu diesem Thema:

Die demokratische Lebensweise scheint durch ein widersprüchliches Ethos gekennzeichnet zu sein, in dem die Differenz von Unabhängigkeit und Bindung nicht versöhnt werden kann. Es ist dabei letztlich das demokratische Ethos einer kämpferischen Negation, einer Verhandlung, die doch irgendwie das bessere Argument achtet, die verhindert, dass der Kampf in Herrschafts- und Unterdrückungsformen ausartet. ‚Demokratische Erziehung‘ wäre dann als Einführung in eben jenes Ethos demokratischer Auseinandersetzungen zu verstehen.⁶⁷¹

Der hohe Anspruch, der sich durch demokratische Werteorientierung ergibt, lässt sich nicht auflösen, sondern, so war mit Adorno festgestellt worden, die Brüche müssen innerhalb der Erziehung bewusst gemacht werden. Idealisierende und harmonisierende Bilder von Vielfalt und irreführende Suggestion von völliger Freiheit zu Selbstverwirklichung schaden hier also umso

⁶⁶⁹ Holzbrecher 2013, 180

⁶⁷⁰ Ebd.

⁶⁷¹ Schäfer 2011, 90

mehr. Ambivalenzerfahrung und der Umgang damit müssen als eigentliche Aufgabe der Bürger einer Demokratie explizit thematisiert werden!

Ambivalenzerfahrung könnte die zentrale Chiffre für die subjektive Wahrnehmung der genannten makrostrukturellen Veränderungen sein. Der Philosoph und Soziologe Zygmunt Bauman (1992) zeigt, wie in der Geschichte Europas der Versuch, Ambivalenzerfahrungen zu leugnen und alles Unbekannte und Unbestimmte zu vernichten, im Holocaust mündete. Die gegenwärtigen Verlockungen des Fundamentalismus⁶⁷² zeigen, wie aktuell die Konfliktlinie ist zwischen einem Gesellschaftsmodell, das Wahrheiten, Gewissheiten und Ordnung verspricht, und andererseits einem, das die Menschenrechte des Einzelnen gewahrt und konflikthaltige Aushandlungsprozesse als Grundprinzip menschlichen Zusammenlebens sehen will.⁶⁷²

Holzbrecher zitiert auch Keupp et al., die von einer ontologischen Bodenlosigkeit sprechen, „einer radikalen Enttraditionalisierung, dem Verlust von unstrittig akzeptierten Lebenskonzepten, übernehmbaren Identitätsmustern und normativen Koordinaten. Subjekte erleben sich als Darsteller auf einer gesellschaftlichen Bühne, ohne dass ihnen fertige Drehbücher geliefert wurden.“⁶⁷³ Die eigenen Drehbücher schreiben zu dürfen, klinge verheißungsvoll, aber die Voraussetzung sei, dass man sie auch realisieren könne.

Die erforderlichen materiellen, sozialen und psychischen Ressourcen sind oft nicht vorhanden, und dann wird die gesellschaftliche Notwendigkeit und Norm der Selbstgestaltung zu einer schwer erträglichen Aufgabe, der man sich gern entziehen möchte.⁶⁷⁴

Dieser im Alltagsleben bestehenden Chancenungleichheit kann Schule zumindest teilweise begegnen, indem sie ‚Subjektorientierung‘ bzw. die Forderung, den Menschen immer in den Mittelpunkt zu stellen, nicht nur so versteht, dass sie Bedürfnisse und Ausgangssituation berücksichtigt. Sondern indem sie sie als Aufforderung auffasst, **Lernende bei dieser ‚Selbstgestaltung‘ zu unterstützen**, was mehrere Facetten hat.

⁶⁷² Holzbrecher, Alfred. „II. Unterrichtsentwicklung: Interkulturalität als Querschnittsaufgabe in allen Fächern.“

In: Holzbrecher, Alfred (Hrsg.). *Interkulturelle Schule – eine Entwicklungsaufgabe*. Schwalbach 2013. S. 159

⁶⁷³ Vgl. Holzbrecher 2013, 163

⁶⁷⁴ Ebd.

Erstes und wichtigstes Ziel dabei ist **Stärkung des Selbstvertrauens** der Lernenden. Dafür sind zunächst einmal Akzeptanz, hoher Anspruch und Vertrauen seitens der Lehrenden wichtig. Im Unterricht und sonstigen Schulleben muss angestrebt werden, das Erleben von Selbstwirksamkeit und das Entdecken eigener Fähigkeiten oder Begabungen zu unterstützen, um die Jugendlichen zu stärken und ihnen zu ermöglichen, „sich weniger als ohnmächtiges Opfer und eher als selbstbewusstes, weil gestaltendes und handlungsmächtiges Subjekt wahrzunehmen.“⁶⁷⁵ Sie sollen sich als kohärent erfahren, Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserfahrungen machen und „Sicherheit und Vertrautheit vermittelnde Wir-Identität“ bekommen.

Darauf aufbauend müssen die Lernenden innerhalb der Schule die Gelegenheit bekommen, sich kulturell zu orientieren und eine kulturelle Identität aufzubauen. Die Betonung dieser Ebene unabhängig von der sozialen ist in diesem Alter noch möglich (vgl. 3.2.2) und gibt dem Individuum für seine soziale Positionierung eigene Orientierungsmaßstäbe an die Hand. Sie müssen in diesem sehr individuellen Prozess zwar nicht inhaltlich angeleitet, aber aktiv unterstützt werden. Dafür ist bei der Gestaltung des Unterrichts sehr wichtig, dass Irritation und Dekonstruktion immer von Narration und anderem Kohärenz herstellenden Tun, Selbstwirksamkeits- und Gemeinschaftserfahrungen eingerahmt und aufgefangen werden. Es kann also im Unterricht nicht nur darum gehen, Irritationen als Ausgangspunkt des Lernens „produktiv zu machen“. Es kann nicht nur um dichte Wahrnehmung, Achtsamkeit, offene Fragehaltung, Herauszögern des Urteilens und hermeneutisches Vorgehen gehen. Sondern es muss auch darum gehen, alle Erkenntnisse letztendlich in die bisherigen Begriffe und Denkstrukturen zu integrieren. Das Grundprinzip kann hier lauten „**keine Dekonstruktion ohne (Re-)Konstruktion**“.

Dafür müssen auch schulisch Strukturen geschaffen werden, die gemeinschaftliche und kreative Prozesse befördern, die zum Beispiel einen Rahmen schaffen für die Präsentation gemeinsamer Arbeitsergebnisse vor schulinterner Öffentlichkeit oder für die Diskussion aktueller Ereignisse, die den Schülern ermöglichen, Talente zu entdecken bzw. zu zeigen, die im Unterricht eine untergeordnete Rolle spielen und die nebenbei auch ein ‚Wir-Gefühl‘ und Solidarität fördern. Auch müssen dafür nicht auflösbare Brüche und Herausforderungen explizit thematisiert und gemeinsam reflektiert werden, so dass sie einer Herstellung von Kohärenz grundsätzlich nicht

⁶⁷⁵ Ebd., 165

im Wege stehen. In der gemeinsamen Reflexion kann zur Sprache kommen, dass die Bezogenheit des Menschen dazu führt, dass Selbstverwirklichung und Anpassung bis zu einem gewissen Grad keine Widersprüche sind, sondern Hand in Hand gehen (vgl. 3.3.2.): Sinn, Kohärenz, Wahrheit und sogar Wirklichkeit werden schließlich nur intersubjektiv im Rahmen anschlussfähiger Handlungen hergestellt.

Der gesamte Lernprozess wird natürlich nicht innerhalb der Schule – erst recht nicht innerhalb des Unterrichts – abgeschlossen. Es ist ein wahrer Bildungsprozess, der individuell ausdrücklich zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen führen soll und daher auch nicht gemessen werden kann. Er kann immer nur erlebnis- und prozessorientiert sein und der inhaltliche Umgang mit den wahrgenommenen Brüchen kann, da es keine kognitiven Lösungen gibt, immer nur dialektisch sein. Auf diese Weise äußert sich letztlich organisatorisch der Wert der ‚Verständigung‘: Es kann immer nur darum gehen, sich mit sich und anderen fortwährend zu verständigen, im Prozess zu bleiben, um die persönliche Entwicklung immer weiter zu befördern. Auf anderer Ebene muss gerade der sich immer verständigende individuelle Entwicklungsprozess auch als Wert vermittelt werden, denn innerhalb einer sich wandelnden Umwelt kann nur in ihm individuell und gesellschaftlich das Ziel bestehen.

Wie bei allen anderen didaktischen Planungen ist für die bewusste Ausrichtung der Lernprozesse in diese Richtung auch nötig, die Lernausgangssituation zu ermitteln und sie zu berücksichtigen. Diese beinhaltet die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und Herausforderungen, die sich den Schülern hinsichtlich des Lernziels stellen, und dabei dürfen gesellschaftliche Machtstrukturen nicht unberücksichtigt bleiben, „welche die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Subjekte beeinträchtigen oder schädigen“ – oder auch unterstützen. Diese Machtstrukturen sollten jedoch nicht in Bezug auf bestimmte Schülerinnen und Schüler, sondern grundsätzlich und strukturell berücksichtigt werden (z. B. durch Schulbuchausleihe, durch Förder- und Ganztagsangebote, durch Thematisierung, durch Angebote zur Berufsorientierung etc.). Den Schülern und Eltern muss überlassen sein, entsprechende Angebote anzunehmen, sich also selbst zuzuordnen. So kann „Wertschätzung der Lernenden in ihren vielfältigen Lebenswelten und Selbstdeutungen spezifiziert werden.“⁶⁷⁶ Kulturelle Inklusion/ Integration/ Syntegration und Subjektorientierung müssen sich also gerade

⁶⁷⁶ Ebd., 167

darin äußern, dass die Kinder und Jugendlichen in dem Prozess des Lernens und der Entwicklung einer eigenen Identität auch institutionell, nicht nur zwischenmenschlich, angenommen und an der Stelle (vgl. Entwicklungsmodelle z. B. von Bennett oder Führung, 4.2.2) bedarfsgerecht unterstützt werden, an der sie sich subjektiv befinden.

Es ergibt sich insgesamt eine Betrachtung von Schulkultur als eine Pyramide mit drei Ebenen, von denen die unterste die stabilste und die oberste die schöpferischste und flexibelste ist: Die Basis bilden Regeln, Rituale und kulturelle Schlüsselaxiome, auf die sich alle, die teilhaben wollen, zunächst einmal einlassen müssen. Darüber sind durch kontroverse und regelmäßige Diskurse möglichst vieler Akteure intern verhandelte Bedeutungen, d. h. themenorientierte Kritik, Dekonstruktion und gemeinsame Reflexion (auch um Differenzlinien). Sie bieten grundsätzliche Kenntnisse. Die Spitze bilden ritualisierte schöpferische, künstlerische oder sportliche Aktivitäten, die Solidarität, gemeinsame soziale Identität und gemeinsame ‚Wirklichkeit‘ ebenso schaffen wie Selbstvertrauen und Orientierungsangebote. Damit die Gestaltung einer Schulkultur erfolgreich sein kann, darf keine der drei Ebenen vernachlässigt werden, da sie sich gegenseitig bedingen.



→ Selbstvertrauen, Kohärenz,
Identität, Solidarität, Zielsetzung

→ Selbstwirksamkeit,
Orientierung, Verständigung,
Integration, Reflexion/Entwicklung

→ Erwartungssicherheit,
Entlastung, Kontrolle, Autonomie

Abbildung 72 Ebenen einer kulturenorientierten Schulkultur

Eine Schule, die nicht blind Checklisten abarbeitet und Worthülsen adaptiert, sondern die eine durchgängige Kulturenorientierung strukturell und prozessual umsetzen möchte, kann für die Planung entsprechend auf folgende Fragen einen besonderen Schwerpunkt legen:

Planungsfragen kulturenorientierter Schulentwicklung

- 1) Welche Rolle kann und sollte eine Lehrkraft/ unsere Schule für Schülerinnen und Schüler erfüllen und welche nicht?
- 2) An welchen Stellen können die Mitglieder der Schulgemeinschaft durch institutionelle Strukturen entlastet werden?
- 3) Durch welche Maßnahmen und über welchen Zeitraum können neue Mitglieder der Schulgemeinschaft in die Schulkultur eingeführt werden?
- 4) Wie können die Mitglieder der Schulgemeinschaft ihre individuellen Fähigkeiten einbringen und in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützt werden?
- 5) Wie kann regelmäßig Raum und Anlass für themenorientierte, kritische Dialoge aller jeweils relevanten Gruppen der Schulgemeinschaft geschaffen werden und was muss geschehen, damit dort durchgesetzte Anregungen umgesetzt werden?
- 6) Welche kreativen und gemeinschaftsstiftenden Aktivitäten können einen festen Platz im Schulleben bekommen? Wie können sie eine adäquate Öffentlichkeitswahrnehmung erfahren?

Abbildung 73 Planungsfragen kulturenorientierter Schulentwicklung

Für die Umsetzung des Ziels der Verständigung, das bei der Beantwortung der Fragen immer im Hintergrund stehen sollte, sind die Diskurse (Punkt 5) von besonderer Bedeutung. Ein Großteil befasst sich mit Individuellem, Gesellschaftlichem, Politischem oder Prinzipiellem und wird über den Unterricht stattfinden, darunter auch die erwähnten Brüche in demokratischer Bildung und Erziehung. Nur ein eingeschränkter Anteil der Diskurse kann – z. B. über Gremien – mit der gesamten Schulgemeinschaft diskutiert werden. Dies wird Themen betreffen, die speziell für Eltern von Interesse sind (,Themenelternabende‘, ,Elterncafe‘...), oder solche, die die Prozesse, Veranstaltungen und Strukturen der einzelnen Schule selbst betreffen. Ein bisher nur für Individuen erwähnter Widerspruch darf dabei nicht fehlen, dem auch die Schule als Organisation sich gegenüber sieht und für den beständig sensibilisiert werden muss, um ihm langfristig entgegenzuwirken. Auch der Schule und ihrem behördlichen Überbau nämlich sind Heterogenität, Subjektorientierung und Demokratie alles andere als inhärent. Reich führt aus:

Bükratien sind für Ausnahmen, Abweichungen, Eigenzeiten und individuelle Entwicklungsverläufe immer ungünstig.⁶⁷⁷

Bükratien streben grundsätzlich nach Homogenisierung und Anpassung des Einzelnen, sie wollen reibungslose, gleichsam ‚harmonische‘ Routinen sicherstellen. Sievers weist insbesondere auf die extrem verbreitete Vorliebe möglichst homogener Lerngruppen hin und merkt an:

Klaus-Jürgen Tillmann macht diese ‚Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe‘ (2008, S. 62) sogar zum zentralen Kennzeichen der deutschen Schul- und Unterrichtskultur. Sie versuche immer wieder, homogene Lerngruppen herzustellen.⁶⁷⁸

Zunehmende Bürokratisierung von Schule z. B. durch finanzielle Eigenverantwortlichkeit oder eine zunehmende ‚Testkultur‘ nach anglo-amerikanischem Vorbild trägt also zur Erfüllung moderner pädagogischer Ansprüche an die Institution ebenso wenig bei wie die Selektivität des Schulsystems.

Helsper weist außerdem darauf hin, dass insbesondere die Schule ja historisch betrachtet sogar erst „religiöser Ritus“ war, dann „Unterwerfung unter staatliche Autorität“ und zuletzt „Disziplinierung“ im Sinne des Erwerbens von Selbstdisziplin für ein erfolgreiches Agieren innerhalb der Gesellschaft. Man könne auch sagen, sie sei historisch Repressionsmacht, Integrationsmacht und Disziplinarmacht. Jetzt aber, da Selbstverständlichkeiten als gemeinsame Bezugsbasis wegfielen, sei plötzlich mehr Beziehungs- und Sinnstiftungsarbeit nötig.⁶⁷⁹ Es mag vielleicht übertrieben sein, einen solchen plötzlichen Richtungswechsel konstatieren zu wollen, denn reformpädagogische Bestrebungen gibt es bereits seit 100 Jahren und deren Ansätze haben zunehmend auch in staatliche Schulen Eingang gefunden. Dass eine erfolgreiche Kommunikation Selbstdisziplin erfordert, ist zudem keine Erfindung der Schule. Weiterhin wurde gerade die Schlussfolgerung gezogen, dass verlässliche, unterstützende Strukturen sehr wichtig sind, gerade auch als Basis vermehrter „Beziehungs- und Sinnstiftungsarbeit“.

⁶⁷⁷ Reich, Kersten. *Inklusive Didaktik – Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim/ Basel, 2014. S. 14

⁶⁷⁸ Sievers, Isabell. „Diversity Education im Übergang von der KiTa zur Grundschule – Am Beispiel eines Modellprojekts“ in: Hauenschild, Katrin/ Steffi Robak/ Isabel Sievers (Hrsg.). *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt am Main, 2013. S. 267

⁶⁷⁹ Vgl. Helsper 2010, 107

Dennoch sind allgemeine Tendenzen wie die „Sehnsucht nach Homogenität“ nicht zu leugnen und ist eine Widerständigkeit ganz besonders im Bereich des Umgangs mit kultureller Vielfalt festzustellen. Dies mag seine Ursache darin haben, dass allgemeinbildende Institutionen sich geradezu dadurch *definieren*, dass sie Kultur institutionell und intentional vermitteln, diese damit stabilisieren sowie Gemeinschaft und nationale Identität stiften bzw. erhalten. Als staatliche Bildungsinstitutionen vermitteln sie Wissen über kulturelle Artefakte (material) und weisen ihnen Bedeutung zu, als Sozialisations- bzw. Enkulturationsinstanzen aber vermitteln sie auch Wissen z. B. über kulturelle Werte, Denkstrukturen und Erkenntnismethoden. Letztlich ist die Institution Schule selbst mit ihren Vorgaben und Strukturen ein kulturelles Produkt, das seinerseits für sein Funktionieren auf ein Regelwerk von Konventionen und Interaktionsmustern angewiesen ist.

Dass Kulturvermittlung und demokratische Verständigungsorientierung keinen Widerspruch darstellen und wie dies theoretisch zu betrachten ist, wurde oben erläutert: Die entsprechende Rahmenkultur und bestehende Schulkultur bildet immer den Ausgangspunkt, alle Mitglieder müssen zunächst die Konventionen des Systems, in dem sie eine Sprecherposition erlangen wollen, anerkennen. Auch muss die Schule im Sinne ihres Bildungsauftrags einen besonderen Schwerpunkt auf die Rahmenkultur legen, da ihre Aufgabe auch darin besteht, zur Teilhabe daran zu befähigen. Die Schule repräsentiert weiterhin insofern die Rahmenkultur, als dass rahmenkulturelle Schlüsselaxiome hier nicht verhandelbar sind. Kinder sollen zu selbstverantwortlichen, kritisch denkenden aber auch pflichtbewussten Individuen erzogen werden, die ihre persönliche, soziale und kulturelle Freiheit nutzen, um sich aktiv und engagiert in die Gestaltung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Prozesse einzubringen. Personen mit kulturellen Orientierungen, die diese Werte nicht unterstützen, sollten sich hier - wie überall anders in der Gesellschaft - unvermeidbar als ohnmächtig erfahren bzw. werden sie in der Schule hoffentlich als Person angenommen und gefördert werden.

Wichtig aber für eine verständigungsorientierte Schule ist, über Kultur auch das Wissen zu vermitteln und anzuwenden, dass sie durch Diskurse beständig verhandelt wird und sich verändert. (Zukünftige) Bürgerinnen und Bürger müssen wissen und nutzen: Zwar haben nicht alle Subkulturen gleichen Einfluss und werden ihre Werte, Attribute und Normen daher verschieden direkt, verschieden umfassend und verschieden schnell übernommen, so dass sie verschieden viel Geduld brauchen, aber alle tragen zur Gestaltung bei und das gilt in besonderem Maße für die Schulkultur. Hier ist es einfacher und sind die Sprecherpositionen gleichberechtigter sowie weniger von sozialem Status und Gruppenzugehörigkeit beeinflusst als

gesamtgesellschaftlich. Auf der Basis der festen Strukturen und auf der Basis der Schulkultur hat also jede Person, die Veränderung erreichen will, die Verantwortung, sich entsprechend in den Diskurs einzubringen.

Dieses Wissen anzunehmen und zu vermitteln jedoch reicht noch nicht aus, sondern die Institution muss sich ihres inhärenten Strebens nach Homogenität bewusst sein und ihm entgegensteuern, indem sie umso mehr die Prozessorientierung (Verständigung, nicht die Einigung, sei Ziel) betont. Nicht nur verbal, sondern auch strukturell muss sich widerspiegeln, dass sie von stetiger kultureller und auch individueller Heterogenität ausgeht und für ihre eigene Weiterentwicklung und Optimierung auf einen Wettstreit von Ideen und kulturellen Axiomen angewiesen ist, der von allen angenommen und mitgetragen wird. Sie muss also sehr bewusst eine lebendige **Dialogkultur** pflegen. Nach dem Schulabschluss werden die Schüler die dortige demokratische Erfahrung von Selbstwirksamkeit hoffentlich mit in andere gesellschaftliche Kontexte tragen können und sich in ihnen entsprechend verhalten.

Abschließend sei die Frage gestellt, wie damit umzugehen ist, wenn Lernende sich vor der beständigen Ambivalenzerfahrung schützen, indem sie sich dem Dialog und auch den unterstützenden Prozessen konsequent verweigern und eventuell sogar aggressives Verhalten zeigen. Helsper formuliert die Frage mit Bezug auf Schule als soziales System:

„Die Schüler müssen sich als eigenständige, reflexive, mitgestaltende und sich offen und persönlich ‚einbringende‘ Subjekte inszenieren (vgl. Rabenstein 2007). Damit drängt sich die Frage auf, in welcher Weise diese selbstständigkeitsfördernde und –fordernde Lernkultur auf biographische, habituell geronnene Ensembles von Selbstpraktiken und Selbstregierungsformen bei einzelnen Schülern stößt: Wenn auch diese offene Ordnung der Schule eine dominante ist, was ist darin nicht repräsentierbar, was ist blamabel und wer erleidet Beschämungen?“⁶⁸⁰

Zunächst einmal dürfen Schulen als affirmative Subkulturen einer demokratischen Rahmenkultur natürlich Kritik, Infragestellung und Zweifel auch latent nicht unterbinden, sondern müssen vielmehr zu einer Bewusstmachung und Formulierung von Vorbehalten auffordern. Intolerante, abgrenzende Äußerungen und Verhaltensweisen seitens der Lernenden

⁶⁸⁰ Helsper 2010, 109

dürfen zwar, wenn sie anderen schaden, sanktioniert werden, aber nicht zu persönlicher Ausgrenzung führen. Stattdessen müssen sie zu einer genaueren Diagnose seitens der Pädagogen und zu fallspezifischen besonderen Unterstützungsmaßnahmen führen. Die Arbeitsergebnisse legen zwei Erklärungsansätze nahe, auf die hin das Verhalten des Kindes hinterfragt werden kann, nämlich eine individuelle und eine über das Individuum hinaus weisende:

1. Liegt hier vor, was in 3.2.2 als emotionale Abwehr bzw. Abgrenzung erläutert wurde, wenn eine Berücksichtigung der Fremdkultur die Erreichung eigener Ziele oder eigene Bedürfnisbefriedigung behindert? Befindet sich die Person also gleichsam in einer regressiven Phase der Entwicklung interkultureller, kommunikativer, demokratischer oder anderer Kompetenz?
2. Sind die vertretenen Werte oder Auffassungen nicht allein als individuelle anzusehen, sondern als systembezogen, als Teil übernommener Identität (vgl. 3.2.2)?

In beiden Fällen sind sie als Eigenes, das nicht entwürdigt werden darf, zunächst einmal anzuerkennen, auch damit keine Notwendigkeit der weiteren Abgrenzung durch Selbstethnisierung oder Betonung abweichender Identität empfunden wird. (Auch deshalb darf die Umsetzung zu vermittelnder Werte nicht eingefordert und darf der Charakter nicht danach beurteilt werden.)

In beiden Fällen muss dann ein besonderes Augenmerk darauf gerichtet werden, Auseinandersetzungsprozesse behutsam anzuregen und insbesondere bei inneren Konflikten auch entsprechende Dimensionen und Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen.

In beiden Fällen auch muss die Schule dabei die Frage nach eigenen Versäumnissen stellen. Im ersten haben unterstützende und integrierende Maßnahmen vielleicht nicht ausgereicht. Im zweiten Fall ist auch das vielleicht unentdeckte Potential einer Fremdkultur zu sehen (3.2.2.3), der vielleicht bisher nicht genug Raum gegeben wurde und die als Eigenes einiger Mitglieder der Schulgemeinschaft nicht nur das Recht dazu beanspruchen kann, sondern auch für die Gemeinschaft produktiv gemacht werden kann. Möglicherweise wurde hier gegen den Grundsatz verstoßen, allen eine gleich gute Sprecherposition innerhalb der Schulgemeinschaft zu ermöglichen. Dies kann allerdings nur als Angebot und im Dialog herausgefunden werden. Es muss konsequent immer den Individuen überlassen bleiben, sich sozial zuzuordnen.

Diese Handlungsebene kann also nicht mehr durch schulische Strukturen abgedeckt werden, sondern hier ist professionelles, fallbezogenes Handeln von Pädagogen gefordert. Eine

grundsätzliche Orientierung am Menschen und am Wert der Verständigung sicherzustellen aber, indem (unvermeidbare) Räume geschaffen werden für Konstruktion, Kreativität und Gemeinschaftserleben, ist durchaus auf der organisatorischen Ebene zu verorten. Außerdem kann und sollte die Schule bestimmte Vorteile nutzen, die sich ihr bieten:

Zum einen steht ihre Kultur selbst gar nicht in direkter Konkurrenz zu möglichen Herkunftskulturen. Sie ist weder Rahmen- noch Familien-, sondern Organisationskultur, welche andere Funktionen erfüllt (3.2.2.2). Und da sie in der gegebenen demokratischen Rahmenkultur existiert und einen Bildungsauftrag hat, bietet sie in besonderem Maße die Möglichkeit, aus der Distanz gemeinsam kritisch auf soziale Machtverhältnisse und gesellschaftliche Strukturen zu blicken und dabei alle Perspektiven einzubeziehen.

Und nicht nur das, sondern indem die Schule **das Eigene ihrer Kultur besonders betont** und durch die aktive Betonung des gemeinsamen sinnstiftenden Tuns, in dem jeder sich wiederfinden kann, eine eigene soziale und kulturelle Zusammengehörigkeit schafft, entstehen Bindungen und kann Vertrauen gewonnen werden, auch das von Eltern und Familie, sofern sie einbezogen werden (vgl. soziale Zwänge 3.2.2). Nicht immer nämlich müssen Werte verhandelt werden. Wertemodelle stehen nur dort besonders im Mittelpunkt, wo noch keine klare Orientierung herrscht und die Situation sehr flexibel zu handhaben ist (2.3.3) – oder wo kognitive Reflexion, wie im Unterricht, von außen verlangt wird. In der praktischen Arbeit und dem kreativen Tun sind sie wenig relevant, hier wird Wirklichkeit auf ganz anderer und unmittelbarer erlebter Ebene geschaffen (vgl. Leitlinie der Schulentwicklung aus 3.2.2: „Werte verhandeln und Wirklichkeit gemeinsam gestalten.) Und ganz nebenbei werden bei intensiviertem Austausch nicht nur mehr Gemeinsamkeiten geschaffen, sondern auch Bewältigungsformen für Unterschiedlichkeit (wie in Städten üblich, vgl. 3.1.2).

Im Übrigen ist nicht zu vergessen, dass sich an dieser Stelle auch die beste **Chance für die Rahmenkultur bietet, für sich zu werben**. Viele Menschen kommen nie wieder so intensiv in den Genuss der deutschen Hochkultur wie während der Schulzeit. Wenn dieser Kontakt möglichst verständnisfördernd und sinnstiftend ist, dann kann hier viel Interesse und Zustimmung gewonnen werden! So viel Vertrauen sollten Vermittler dieser Hochkultur haben, dass sie ihr diese Strahlkraft zutrauen.

Aber auch die Tatsache, dass das soziokulturelle Lernen der Kinder und Jugendlichen noch am Anfang steht, stellte eine Möglichkeit der ‚Befreiung‘ aus dem dichotomischen ‚Wir/Sie‘-Denken der Kulturen dar. Werte und Normen sind noch nicht klar Gruppen zugeordnet (vgl. 2.3.1.), es wird meist noch relativ unbefangen ausprobiert und kennen gelernt.

Erstens kann dadurch die Erarbeitung der kulturellen Identität unabhängig von der sozialen gestärkt werden und damit auch das Individuum gegenüber Gruppen.

Zweitens kann durch die Schaffung von Gemeinsamkeiten nicht nur primärer Interkulturalität, sondern auch sekundärer entgegengewirkt werden: Gesellschaftliche Differenzlinien müssen in der Schule keinesfalls übernommen werden! Im Gegenteil: **Alternative Differenzlinien** werden automatisch unter den Schülern gezogen (die Streber, die Sportler, die Raucher etc.). Diese Prozesse können aktiv durch eine bestimmte Vorstrukturierung des Schullebens mit bestimmten Angeboten der Selbstdarstellung auch innerhalb gegebener politischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und Hindernisse mitbeeinflusst werden. Allerdings wäre eine Optimierung der Rahmenbedingungen wünschenswert.

4.3.3. Ausblick

Durch die Dreigliedrigkeit und Selektivität des Schulsystems mit der zunehmenden Tendenz zu Evaluationen und Leistungsüberprüfungen ist eine gewisse Diskriminierung bereits vorgegeben, da Auswirkungen verschiedener sozialer und kultureller Ausgangsbedingungen der Kinder auf ihre Leistungsfähigkeit eben nicht vollständig aufgefangen und angenommen oder ausgeglichen werden können. Vielmehr sind die Schülerinnen und Schüler entweder mit der beständigen Bedrohung konfrontiert, die Schulgemeinschaft verlassen zu müssen (gepaart mit dem Gefühl, nicht dorthin zu gehören) oder müssen mit dem beständigen Bewusstsein leben und arbeiten, auch hier einer gesamtgesellschaftlich wenig respektierten (Schul-)Gemeinschaft anzugehören. Kulturen- und verständigungsorientierte demokratische Bildung braucht eigentlich Rahmenbedingungen, in denen nicht zusätzlich soziale Hierarchien geschaffen werden, sondern solche vielmehr abgebaut oder irrelevant werden.

Politisch wäre weiterhin eine klare gesamtgesellschaftliche und schulpolitische Zielorientierung wichtig. Einzelne Schulen können gesellschaftliche und politische Widersprüche nicht ‚heilen‘. Wenn die gesamtgesellschaftliche Ziele und Werte nicht mit schulischen übereinstimmen, ist deren Wirkungsmöglichkeit sehr eingeschränkt.

Dabei gelten auf gesellschaftlicher Ebene grundsätzlich dieselben Überlegungen zu der Notwendigkeit von Unterstützung/ Entlastung, lebendigem Diskurs und gemeinsamem Handeln sowie der Förderung einer gemeinsamen sozialen Identität wie sie für die Schule angestellt wurden.

Es würde also auch dazugehören, konsequent Abschied zu nehmen von einem Zustand der Homogenität als gesellschaftlichem Ideal, der auch auf politischer Ebene (z. B. in den in 1.3.1 analysierten Vorgaben) durchklingt. Es muss sich eine realistische, systemische Betrachtung von Gesellschaft als endlosen Diskursen und Verhandlungen, von immer neuen Subsystemen und Machtkämpfen durchsetzen, die versteht, dass ein solcher Zustand weder möglich noch wünschenswert ist und die daher auch jenseits von Lippenbekenntnissen nicht mehr anstrebt, soziale und kulturelle Identität aufzubrechen.

Ohnehin bestünde niemals Beliebigkeit und auch kein Nebeneinander, sondern tatsächlich eine sich stetig wandelnde gewisse ‚Homogenität‘ im Sinne eines gemeinsamen diskursiven Prozesses, denn eine Rahmenkultur existiert immer, wo Diskurse sind, es wird kontinuierlich eine „Normalität“ produziert, auf deren Basis man im Alltag miteinander umgehen kann. Wenn aber die Politik Verständigungsprozesse aktiv fördert und institutionalisiert, fördert sie damit auch eine größere Ubiquität und Akzeptanz der Rahmenkultur. Die Angst vor Fragmentarisierung ist also gegenstandslos, so lange sichergestellt ist, dass der Prozess wirklich demokratisch und geregelt bzw. regelmäßig und intensiv verlaufen kann, so dass keine Gruppe die Notwendigkeit sieht, sich vom Rahmensystem zu distanzieren, um ein positives Selbstbild zu wahren.

Möglichkeiten zur Partizipation aller Gruppen (nicht nur der wirtschaftlichen Lobbys und Interessenvertreter) an der fortwährenden Verhandlung über die gegenwärtig besser auf die sich verändernde Umwelt passende Beschreibung der Gesellschaft und Lösung ihrer Probleme müssten also ausgeweitet werden. Bürgerinnen und Bürger ihrerseits müssten sich ihrer eigenen kulturellen Orientierung bewusst sein, aber im öffentlichen Bereich bereit, von dieser ggf. zeitweise abzusehen oder sie auch lernend zu modifizieren.

Eine hilfreiche Rahmung einer solchen Diskursorientierung, die Ängste vor Fragmentarisierung oder Orientierungslosigkeit lindern und damit das Ideal von Homogenität teilweise ersetzen könnte, wäre eine gemeinsame Werteorientierung durch die größere Betonung von **Bürgerschaft** gegenüber Religion oder Herkunft. Ein erweitertes ‚Wir‘ nämlich, die Entwicklung einer gemeinsamen Orientierung und Identität, braucht eine gemeinsame Wertebasis, ein gemeinsames

Interesse und/oder gemeinsame Handlungsziele, damit seine Funktion deutlich und wirksam wird. Ein gewisser, vorsichtiger und kritischer Patriotismus, der nicht auf Herkunftskulturen/-nationen oder Ähnlichem, sondern auf dem demokratischen Rechtsstaat und seinen Prinzipien beruht, kann auch der Betonung bestehender Differenzlinien, die Ungleichbehandlung zur Folge haben, entgegenwirken.

Außerdem darf sich ein echter konstruktiver Umgang mit kultureller Vielfalt nicht nur auf Individuen im gegebenen System beziehen, sondern muss immer alle Systeme, an denen sie teilhaben, zumindest mitdenken, weil diese das eigene automatisch beeinflussen. Er muss also von **Gruppen als Akteuren** im Rahmensystem ausgehen. Habermas argumentiere laut Kiesel und Volz außerdem, dass:

eine richtig verstandene Theorie der Rechte genau die Politik der Anerkennung verlangt, die die Integrität des Einzelnen auch in seinen identitätsbildenden Lebenszusammenhängen schützt.⁶⁸¹

Er betone dabei, dass die Integrität einer jeden Rechtsperson erst durch den Schutz jener intersubjektiv geteilten Erfahrungs- und Lebenszusammenhänge, die zu ihrer Sozialisation und Identitätsbildung maßgeblich beigetragen haben, gewährleistet werden kann. Kiesel/ Volz fordern daher eine Rechtsauffassung, bei der private und öffentliche Autonomie gesichert wird und Gleichberechtigung auch den Mitgliedern von Gemeinschaften sicher ist, die „um jeweils andere Konzeptionen des Guten integriert sind“⁶⁸² (nicht jedoch denen von demokratiefeindlichen Gruppen).

Walzer empfiehlt hierfür eine konsequente Trennung von Politik und „Kultur“, wozu z. B. auch gehöre, dass Feiertage und Bildungsinhalte kulturell und religiös neutral sind. Dann erst könnten sich die einzelnen Gruppen jenseits ihrer Unterschiede durch eine gemeinsame nationale Identität verbunden fühlen, in dieser Gleichberechtigung erfahren und sie als „ihre“ empfinden sowie stolz auf sie sein.⁶⁸³ Kulturelle Neutralität von Bildungsinhalten allerdings ist, so hat sich hier herausgestellt, allein schon aufgrund der Selektivität und Perspektivität von Wissen schlichtweg unmöglich. Umsetzbar aber wäre durchaus, wichtige Feiertage aller großen Religionen anzuerkennen, wie es in Hamburg im Oktober 2012 begonnen wurde und wie man es auch an

⁶⁸¹ zitiert in Kiesel/ Volz 2008, 69

⁶⁸² Kiesel/Volz 2008, 70

⁶⁸³ vgl. Walzer, Michael. *Über Toleranz – Von der Zivilisierung der Differenz*. Hamburg, 1998.

britischen Schulen beobachten kann, wo besonderer Wert auf Schutz kultureller bzw. ethnischer und religiöser Gemeinschaften gelegt wird (vgl. ‚community coherence‘, auf die in dieser Arbeit nicht näher eingegangen wird). Dies kann auch aktiv das Signal einer Bejahung von und Bereitschaft für kulturelle Vielfalt senden und kann diese bei den Kindern bzw. ihrem sozialen Umfeld spürbar fördern, wie die Verfasserin bei Schulbesichtigungen in England beobachten durfte.

In jedem Fall muss der Staat anstreben, für alle Gruppen und Individuen gleiche Ausgangsbedingungen für eine kulturelle Entfaltung und Entwicklung zu schaffen, damit sie überhaupt die Möglichkeit haben, konstruktiv Einfluss zu nehmen. Das heißt noch nicht, dass alle Subsysteme gleichberechtigt und friedlich nebeneinander existieren, geschweige denn dass eine Transkulturalität entstände, in der Subsysteme sich auflösen – beides ist aufgrund von gesellschaftlichen Dominanzbestrebungen zwecks Machtgewinns niemals der Fall. Sondern es geht lediglich um eine Offenheit, um Chancen und um Gestaltung (bzw. finanzielle Förderung) von Austausch und Mitsprache. Es geht also um nichts weniger als die Gewährleistung echter Demokratie.

Das formulierte Ziel wäre also ein stetiger und intensiver Prozess, und zwar unter bestimmten rahmenkulturellen Bedingungen, die der oft und auf allen Ebenen geforderten ‚Willkommenskultur‘ nach der Ankunft so etwas wie eine ‚**Solidaritätskultur öffentlicher Bürgerschaft**‘ folgen ließen. Alfred Schäfer spricht von einer ‚sozialen Anerkennungsgemeinschaft‘⁶⁸⁴. Sobald ein solches Ziel vereinbart und vertreten würde, wäre bereits ein großer Schritt zu seiner Erreichung getan, da die Bundespolitik mediale und andere gesellschaftliche Diskurse entscheidend beeinflusst.

⁶⁸⁴ Schäfer, Alfred. *Das Versprechen der Bildung*. Paderborn, 2011. S.89

5 Resümee

Der Prozess, in dessen Verlauf wir allmählich andere Menschen als ‚einen von uns‘ sehen statt als ‚jene‘, hängt ab von der Genauigkeit, mit der beschrieben wird, wie fremde Menschen sind, und neubeschrieben, wie wir sind.⁶⁸⁵

Die im Titel dieser Arbeit angekündigte Orientierung im Feld der kulturellen und interkulturellen Bildung und Erziehung hat zu der Einsicht geführt, dass diese nicht länger isoliert voneinander und von anderen pädagogischen Ansätzen – oder sogar im Gegensatz oder in Konkurrenz zu diesen - betrachtet werden sollten, sondern sich gemeinsam als Bestandteil demokratischer Bildung und Erziehung verstehen sollten, der ganz spezifische und wichtige Aspekte zu einem konzeptionellen Ganzen beizutragen hat. Eine Kulturenorientierung schulischer Bildung und Erziehung fördert die Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler und erweitert ihre Kommunikationskompetenz auf eine Weise, die anders nicht geleistet werden kann.

Die Begriffe der ‚Kultur‘ und ‚Interkulturalität‘ sowie die der ‚kulturellen‘ und ‚interkulturellen Kompetenz‘ wurden in dieser Arbeit aufeinander aufbauend theoretisch erschlossen und zueinander und zu dem Kontext schulischen Lernens und Lebens in Beziehung gesetzt. Dabei wurden ergänzende Vorschläge zu ihrem Verständnis gemacht, die im pädagogischen Alltag klärend und weiterführend sein können. Das entwickelte Begriffsverständnis legitimiert ihre weitere Verwendung in dem Kontext der Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung, denn sie erbringen in aktuellen Diskussionen einen Mehrwert, indem sie andere pädagogische Ansätze hinsichtlich der Kulturenorientierung ergänzen und ausdifferenzieren.

Der Ansatz, in Kapitel 1 die allgemeine Forschungsfrage nach der Funktionalität der Begriffe ‚Kultur‘ und ‚Interkulturalität‘ für den Bereich schulischer Bildung und Institutionsentwicklung in verschiedene konkrete und problemorientierte Fragen ausdifferenzieren und damit ein relativ breites Feld aufzumachen, war riskant. Er machte es notwendig, das Verständnis verschiedenster praxisrelevanter Begriffe und ihrer Zusammenhänge zu klären. Dies hat aber letztlich zu einem komplexen und in sich schlüssigen Ergebnis geführt, welches alle eingangs gestellten Fragen beantwortet hat. Durch lebensweltliche oder schulpraktische Beispiele wurde dieser Rückbezug auf die Schulpraxis auch bereits während der Arbeit häufig hergestellt.

⁶⁸⁵ Rorty, Richard. *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. Cambridge, 1989. S. 16

Von der grundsätzlichen Ausrichtung der Arbeit auf die Bedürfnisse und Gegebenheiten der schulischen Praxis ist auch das methodische Vorgehen beeinflusst: Obwohl es eine theoretische Arbeit ist, ist sie nicht von einzelnen Theorien geleitet, sondern von dem Anliegen, durch klare Konzepte und schlüssige Zusammenhänge Lösungsansätze für Praxisprobleme zu bieten. Dafür mussten relativ eigenständig Ansätze aus verschiedenen Disziplinen verknüpft und durch eigene Anregungen ergänzt werden.

Die Notwendigkeit, im Versuch der Entwicklung einer eigenen Position zu recht unterschiedlichen Themenbereichen jeweils unterschiedliche Ansätze einzubeziehen, ließ dabei ein systematischeres Vorgehen, in dem einzelne Forschungsansätze vorangehend gesondert vorgestellt und diskutiert werden, an vielen Stellen impraktikabel erscheinen. Zum einen hätten wegen der breiten Thematik in jedem neuen Unterkapitel zunächst Theorien bzw. Ansätze betrachtet werden müssen, was einen sehr großen Raum eingenommen hätte. Zum anderen ermöglichte die interdisziplinäre Herangehensweise, auch solche Theorien einzubeziehen, die zwar auf die Thematik der Arbeit bezogen werden können und m. E. sollten, jedoch originär und als Ganze nicht oder nur in kleinen Teilen auf Kultur oder Interkulturalität referieren, wie z. B. Systemtheorie, Semiotik und Hermeneutik. Sie ausführlich vorzustellen hätte zum Anliegen der Arbeit wenig beigetragen, ihren Rahmen gesprengt und die Stringenz der Gedankenführung beeinträchtigt. Das übliche Verfahren wäre also der Lesbarkeit angesichts der ohnehin großen Komplexität des Themenbereichs und des relativ großen Umfangs der Arbeit zusätzlich abträglich gewesen. Für den Bereich der Interkulturalität gibt es überdies kaum umfassende Theorien, sondern überwiegend auf spezifische Anwendungsbereiche bezogene Aufsätze, Untersuchungen oder handlungsbezogene Ratgeber. Auch deshalb wurde ein unkonventionelleres Vorgehen gewählt, bei dem Forschungsansätze aus anderen Fachgebieten nur so weit und in dem Kontext einbezogen wurden, wie es jeweils funktional war, und sie dabei zum Teil direkt mit eigenen Überlegungen verknüpft wurden.

Auf diese Weise konnte die Leistung der Arbeit oft vor allem darin bestehen, gegebene Einzeldiskussionen zu einem zusammenhängenden Gesamtbild kulturenorientierter Bildung und Erziehung zu verknüpfen und sie in den Zusammenhang schulischer Bildung und Erziehung im Allgemeinen einzuordnen, ohne den Rahmen der Arbeit zu sprengen. Dass eine solche kohärente Betrachtung für ein zielorientiertes und effektives pädagogisches Handeln unabdingbar ist, wurde hoffentlich bereits durch die Darstellung der Problematik in Kapitel 1 verdeutlicht.

Einige auf das Forschungsanliegen bezogene Ergebnisse dieser Arbeit seien noch einmal in aller Kürze hervorgehoben:

Es konnte in Kapitel 2 zunächst ein für den pädagogischen Kontext produktives fundiertes Kulturverständnis entwickelt werden, das den weiten Kulturbegriff nutzbar macht, indem es begründet und zusammenhängend folgende Auffassungen vertritt:

- Kultur ist immateriell und damit nicht direkt wahrnehmbar, sondern nur über die Träger zu erschließen.
- Kultur ist nicht psychologisch, also nicht ‚im Kopf‘ zu verorten, sondern als Teil der Diskurse einer Gruppe zu betrachten. Der Kulturbegriff klammert damit ökonomische und soziale Machtverhältnisse nicht aus, sondern Kultur steht vielmehr sogar in enger Interdependenz mit ihnen. Das Individuum ist damit auch nicht von ihr determiniert, sondern agiert immer in mehreren Kulturen und macht sich ein individuelles Bild von ihren Axiomen. Es bildet eine individuelle kulturelle Orientierung und Identität aus.
- Kultur ist im ständigen Wandel und führt nicht zu vollständiger Homogenität, sondern kann bei einer sich wandelnden Umwelt tatsächlich nur durch Heterogenität der Akteure überhaupt fortwährend zum Gedeihen der Gruppe beitragen.
- Kulturelle Axiome sind unterschiedlich flexibel, so dass eine Kultur auch bei ständigem Wandel zugleich Stabilität bieten kann.
- Kultur schafft eine intersubjektive Wirklichkeit und bietet damit Orientierung und Erwartungssicherheit. Damit untrennbar verknüpft ist die Relativität und Perspektivität menschlichen Wahrnehmens und Verstehens.
- Der weite Kulturbegriff bezieht die Hochkultur mit ein statt ihr gegenüberzustehen.
- Kulturrelativismus ist unangebracht, da kulturelle Axiome für Individuen nicht optimal oder förderlich sein müssen. Für eine Gemeinschaft ist eine sachliche und kritische Auseinandersetzung mit möglichst vielfältigen kulturellen Axiomen förderlich.

Eine größere Beachtung der kulturellen Ebene würde sich, so wurde festgestellt, zum Beispiel sehr gut dafür eignen, die Verknüpfungsprozesse zwischen dem Psychischen und dem Sozialen stärker in den Vordergrund zu rücken, da die Kultur das Bindeglied zwischen beiden ist, beiden dient und sich gemeinsam mit ihnen in einem beständigen Prozess befindet.

Basierend auf dem Kulturbegriff und dem der psychischen kulturellen Orientierung bewährte sich in Kapitel 3.1 der Begriff der Interkulturalität als Bezugnahme auf unterschiedliche kulturelle Axiome, welche konventionelles Verstehen objektiv behindert und die

Unbestimmtheit in der Kommunikation erhöht, auch wenn sie subjektiv nicht wahrgenommen wird. Die Behinderung konventionellen Verstehens ist dabei nicht gleichzusetzen mit der Unmöglichkeit des Verstehens, da Verstehen auf der Basis auch anderer Faktoren, wie z. B. dichter Situationsbeschreibung und individueller Erfahrungen, stattfindet.

Es wurde festgestellt, dass Interkulturalität sich gegenüber anderen Formen von Unterschiedlichkeit, die bei Wahrnehmung zu Fremderleben führen, erstens dadurch auszeichnet, dass sie nicht direkt wahrnehmbar ist. Sie muss deutend erschlossen werden. Zweitens führt sie zu besonders großer Unbestimmtheit. Die einzelne Bedeutungsdifferenz nämlich weist automatisch über sich auf mögliche weitere sowie auf eine mögliche Relevanz kultureller und sozialer Identitäten hinaus und umfasst somit verschiedene Dimensionen. Sie erhöht außerdem die Wahrscheinlichkeit von Missverständnissen und damit auch von Konflikten.

Bei diesem Verständnis von Interkulturalität gibt es nicht den ganz bestimmten und identifizierbaren Sonderfall der interkulturellen im Gegensatz zur ‚normalen‘ Kommunikation, sondern Interkulturalität ist immer möglich, nicht vorhersagbar, schwer eindeutig identifizierbar und nach Quantität und Qualität theoretisch stark, aber praktisch kaum zu unterscheiden. Gerade diese Unvorhersagbarkeit und schlechte Greifbarkeit aber führen auch dazu, dass die Möglichkeit von Interkulturalität immer in Betracht gezogen werden muss, denn wenn sie besteht, ist sie von höchster Relevanz für ein zielorientiertes Kommunikationsverhalten.

Zum subjektiven Umgang mit Interkulturalität wurden in 3.2 verschiedene Ansätze zusammengetragen und reflektiert. Dabei wurde zunehmend deutlich, dass der mögliche Umgang extrem situations- und personenabhängig sowie auf allen Ebenen (affektiv, kognitiv, konativ) sehr komplex ist. Aufgrund der allgemein sehr hohen und dabei zugleich sehr unterschiedlichen Anforderung, die dieselbe interkulturelle Situation an unterschiedliche Personen insbesondere auf affektiver Ebene stellen kann, ist allgemeine Offenheit (oder sogar Neugier) gegenüber anderen Kulturen oder ein umfassendes konstruktives Verhalten bei Interkulturalität nicht einzufordern und erst recht nicht bewertbar, sollte aber unbedingt gefördert werden. Ein grundlegender Bestandteil eines solchen Verhaltens wäre ein Bemühen um umfassenden Nachvollzug der fremden Perspektive in dem Bewusstsein, dass es immer nur eine Annäherung bleiben kann, sowie die Bereitschaft, die Selbstdarstellung der Person zwecks Anschlussfähigkeit zu respektieren, statt nach vermeintlichen Wahrheiten zu suchen und die Person durchschauen zu wollen. Dies stellt eine hohe Anforderung und je nach Situation häufig

auch eine Überforderung von Kindern und Jugendlichen dar. Lediglich respektvolles Verhalten kann und sollte eine Grundregel in der Schule sein.

Die Vielschichtigkeit des Umgangs mit Interkulturalität zusammen mit ihrer Ubiquität führten auch zu der Schlussfolgerung, dass ‚interkulturelles Lernen‘ als gesonderter Themenbereich im Unterricht nicht effektiv vermittelt werden kann, sondern dass Interkulturalität vielmehr fächerübergreifend sowie auf allen Ebenen der Schulentwicklung im Rahmen einer reflexiven Kultur Eingang finden muss, die ihrerseits einen beständigen umfassenden Verständigungsprozess als Wert vermittelt und selbst anstrebt. Verständigung bzw. Verstehen aber ist nur auf der Basis guter Kenntnis eigener Kultur und einer umfassenden Berücksichtigung von Bezugskulturen anderer sowie der Berücksichtigung von Möglichkeiten und Herausforderungen der Interkulturalität möglich.

Einerseits also muss Interkulturalität breitere Berücksichtigung finden, andererseits aber reicht es nicht aus, sich ausschließlich auf Interkulturalität zu konzentrieren, um ein besseres Miteinander und bessere Schülerleistungen zu erreichen. Zunächst einmal müssen auch die Rahmenkultur selbst und Bezugskulturen aller Mitglieder der Schulgemeinschaft neben persönlichen Faktoren eine Rolle spielen, um echte Verständigung über eine konsequente Personenorientierung effektiv zu fördern. Eine derartige Gesamtausrichtung der Schulentwicklung wurde als ‚Kulturenorientierung‘ bezeichnet. Sie sollte mit ähnlichen Zielen der Schulentwicklung wie z. B. Gewaltprävention und Demokratieerziehung in einem Gesamtkonzept einer reflexiven Kultur der Verständigung zusammengeführt werden.

In Kapitel 4 gingen die Einzelergebnisse zum affektiven, kognitiven und konativen Umgang mit Kultur und Interkulturalität in Überlegungen zu schulischen Lernzielen, Curricula, Bewertungsmöglichkeiten sowie zur Gestaltung von Schulkultur ein.

Um kulturenorientierte Ziele und Inhalte jedoch sinnvoll zu anderen schulischen Lernprozessen in Verhältnis setzen zu können, mussten in 4.1 zunächst grundlegende Kategorien geklärt werden. Dabei erschien es notwendig, ein allgemeines Kompetenzmodell anzubieten und den Kompetenzbegriff dadurch klar vom Erziehungs- und vom Bildungsbegriff abzugrenzen. Strukturmodelle individuellen Lernens und schulischen Lehrens rundeten diese Überlegungen ab.

Auf dieser Basis konnten in 4.2 Lern- und Entwicklungsziele sowohl kultureller als auch interkultureller Bildung formuliert werden und Komponentenmodelle kultureller sowie interkultureller Kompetenz entwickelt werden. Sie führten zu der Feststellung, dass kulturelle

und interkulturelle Bildung sich hinsichtlich der kulturunabhängigen Lernziele überschneiden und gemeinsam kulturelle Mündigkeit und erweiterte Kommunikationskompetenz fördern. Es erschien darum sinnvoll, sie unter dem Begriff der **kulturenorientierten Bildung** zusammenzufassen.

Basierend auf einem Forschungsüberblick über Entwicklungsmodelle interkultureller Kompetenz gingen dann die zuvor erarbeiteten Lernziele in einen umfassenden Rahmenplan kulturenorientierter Bildung ein. Es folgten Anregungen dazu, wie Kerninhalte des Rahmenplans auf die einzelnen Fächer verteilt werden könnten. Für das Fach Deutsch wurden exemplarisch detailliertere Überlegungen dazu angestellt, wie Fachinhalte um kulturenorientierte Aspekte erweitert oder entsprechend modifiziert werden könnten.

Die Überlegungen zur Unterrichtsentwicklung wurden abgeschlossen durch eine Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit der Erwerb kulturenorientierten Wissens und kulturenorientierter Kompetenzen überprüft und bewertet werden kann. Nach einer Diskussion verschiedener Evaluationsverfahren wurde die Schlussfolgerung gezogen, dass die Messung von Kompetenz im schulischen Kontext nicht praktikabel ist, dass Kenntnisse und Fähigkeiten jedoch problemlos in herkömmliche Prüfungsformate integriert werden können.

In 4.3 wurde untersucht, wie eine Kulturenorientierung zu der Organisationsentwicklung einer Schule beitragen kann bzw. wie die Schulkultur gestaltet werden sollte, damit sie das Ziel einer reflexiven Kultur der Verständigung aufseiten der Organisation und das einer Förderung kultureller Mündigkeit und erweiterter Kommunikationskompetenz bei den Lernenden unterstützt. Zunächst wurde der hier vorgestellte Ansatz zu anderen aktuellen Schulentwicklungsansätzen, insbesondere zu dem Diversitäts- bzw. Inklusionsansatz in Beziehung gesetzt. Es sollte überprüft werden, ob er mit ihnen vereinbar ist bzw. inwiefern er etwas zu ihnen beizutragen hat. Kulturenorientierte Bildung stellte sich dabei als wichtiger Baustein auch in Diversitäts- und Inklusionsansätzen heraus, indem sie die kollektive Bezogenheit individuellen Denkens und Handelns einbezieht, ohne Zuschreibungen vorzunehmen, indem sie gesellschaftliche Machtverhältnisse berücksichtigt und indem sie Grenzen und Verläufe von Inklusion aufzeigt.

Anschließend wurde der Fokus auf die Frage gelegt, wie die Ergebnisse dieser Arbeit schulorganisatorisch so genutzt werden können, dass sie den in Kapitel 1 aufgezeigten Vorbehalten, Ängsten und Überforderungen der Mitglieder der Schulgemeinschaft entgegenwirken. Es zeigte sich, dass mithilfe einer Institutionalisierung von intensiven,

verständigungsorientierten und reflexiven Diskursen die Schulkultur nahezu alle denkbaren Funktionen einer Kultur erfüllen kann, darunter auch Entlastung, Orientierung, Integration und eine Förderung des Selbstvertrauens. Dazu müssen verlässliche Strukturen und Werte wiederkehrende Prozesse und Konflikte ent-individualisieren, muss Raum für kritische, gestaltende Diskurse geschaffen werden und muss aber zugleich immer die (Re-)Konstruktion von Sinn, Kohärenz, Identität und Zugehörigkeit sichergestellt werden. In der Schule ebenso wie in der Gesamtgesellschaft sollte eine konsequente Prozess- statt Ergebnisorientierung bei gleichzeitiger Betonung bürgerlicher, demokratischer Werte und der jeweiligen, daraus erwachsenden gemeinsamen Kultur die umfassenden Gelegenheiten zu Dialog und Einflussnahme aller jeweils relevanten Gruppierungen begleiten.

Für die Praxis erweisen sich nicht nur die hier hervorgehobenen Ergebnisse dieser Arbeit, sondern auch einzelne ihrer Aspekte in vielfältigen pädagogischen Situationen des schulischen Alltags als fruchtbar, um zusätzliche Orientierung bieten. Und zwar lassen sie weiterführende Schlussfolgerungen in Bezug auf vielfältige Fragen und Probleme zu. Oft sind dies sehr spezifische Einzelaspekte oder –situationen. Hier aber einige kurze Beispiele von allgemeinerem Interesse: Das Bild der komplexen, interdependenten Verbundenheit von Individuum, Kultur und sozialem Umfeld entlastet die Jugendlichen nebenbei auch von dem Mythos und der Last der freien Selbst'erschaffung' gemäß dem eine Weile in der Werbung sehr häufig gehörten Motto „Re-invent yourself“ und dem Druck, den eigenen Lebensweg zu finden. Die grundsätzliche Anerkennung verschiedener, teilweise auch im Bildungskontext benachteiligender kultureller und sozialer Umstände befreit sie zu einer neutraleren, realistischeren und vor allem weniger druck- oder schulbeladenen Betrachtung ihrer Lage. Zugleich aber kann ihnen damit auch zunehmend die Übernahme eigener Verantwortung für ihre persönlichen Entscheidungen und ggf. für eine Mitgestaltung ihrer sozialen Kontexte zugemutet werden. Es wird unterstützt, dass sie ‚Eigenes‘ nicht nur zu erschließen, sondern im Austausch mit der Umwelt auch zu erschaffen suchen.

Lehrkräfte können wissen, dass ein aus dem Ausland zurückkehrender Schüler, der stark von der neuen Kultur beeinflusst ist, deshalb noch lange nicht ‚interkulturell kompetent‘ ist, sondern zunächst einmal lediglich zusätzliche Kulturkompetenz erworben hat. Sie können auch wissen, dass es nicht von interkultureller Kompetenz zeugt, sich in fremden sozialen Systemen assimilieren zu können, sondern dass auch bloße Erweiterung eigener Orientierungen auf der

Grundlage fundierter Auseinandersetzung sehr legitim und für das betroffene System auch bereichernd sein kann.

Didaktiker können hinsichtlich der Bildungsziele davon ausgehen, dass die Förderung interkultureller Kompetenz weder erst dann gelungen ist, wenn alle Schüler unter allen Umständen ‚angemessen und effektiv‘ kommunizieren können noch dann, wenn alle Schüler alle Kulturen gleichermaßen akzeptieren oder für alles Neugier und Verständnis zeigen. Zumindest hinsichtlich der interkulturellen Kompetenz wird auch nicht erwartet, dass man Menschen mit perfekter ethischer Gesinnung heranbildet. Andererseits ist es zu kurz gegriffen, im Unterricht nur Empathiefähigkeit zu fördern, denn sie ist vornehmlich emotional - und Leid (sowie andere Gefühle) zu verstehen stellt bei entsprechender Bereitschaft kein Problem dar, denn es ist universell. Eigentlich gefordert ist, beständig das Einnehmen anderer Perspektiven einzuüben, welches sehr komplex sein kann und grundsätzlich immer nur begrenzt möglich ist.

Es ist für Schulen mit diesem theoretischen Hintergrund insgesamt leichter, kulturelle Vielfalt zuzulassen und mit ihr umzugehen. Durch die Betonung der Diskursivität beispielsweise ist sie von dem Anspruch befreit, Lösungen für unterschiedliche kulturelle Orientierungen anzubieten. Andererseits ist sie klar in der Rahmenkultur positioniert und braucht diese nicht zu vernachlässigen, um eine vermeintliche interkulturelle Ausrichtung zu demonstrieren.

Für den wissenschaftlichen Kontext werden insbesondere das differenzierte Kulturverständnis, die genauere Bestimmung von Interkulturalität und die angebotenen Kompetenzmodelle einen Beitrag zur Forschung leisten können.

Die Vielfalt der wissenschaftlichen Bezüge bringt allerdings auch mit sich, dass das Potential einzelner Disziplinen bezüglich einzelner Bereiche oder Fragestellungen nicht voll ausgeschöpft werden konnte. Bei einer vertieften und theoriegeleiteten Beschäftigung mit Einzelaspekten aus psychologischer bzw. psycholinguistischer, soziologischer, diskurstheoretischer und weiteren Perspektiven ergäben sich sicherlich noch weitere Aspekte oder eine stärkere Fundierung bzw. Differenzierung, die so nicht geleistet werden konnten. Insbesondere zur mentalen Repräsentation von Kultur, zur Abhängigkeit emotionaler Reaktionen auf Interkulturalität von der spezifischen Situation sowie zu mentalen Vermeidungsstrategien und ihrer situativen Anwendung oder zum altersspezifischen Umgang mit Kultur und Interkulturalität wären fundierte, differenzierte Modelle wünschenswert. Auch wäre empirische Forschung zu der altersgerechten curricularen Verteilung vorgeschlagener Inhalte sehr wichtig.

Anknüpfend an die Arbeitsergebnisse wäre ein erweitertes Kommunikationsmodell wünschenswert, das vermehrt die gemeinsame Bedeutungsschöpfung und die jeweilige, von Bezugssystemen beeinflusste Perspektivität einbezieht und das sich auch für unterrichtliche Zweck eignet. Dem vorangehen sollten weitere Überlegungen zum Zeichenmodell (Einbindung der affektiven Ebene und der impliziten Wertung) und zur mentalen Repräsentation von Bedeutungen (insbesondere zum Verhältnis von konventionellem und individuellen Anteilen sowie der Art der individuellen Anteile).

Die didaktischen und schulorganisatorischen Überlegungen sollten durch einen Vorschlag zu einem Gesamtcurriculum ‚Verständigung‘ fortgesetzt werden, das verschiedene, sich ergänzende Ansätze sinnvoll verknüpft (Friedens-, globale, Gewaltprävention, Suchtprävention, antirassistische Erziehung etc.)

Die allgemeine Didaktik wäre außerdem in einem nächsten Schritt gefordert, die hier einbezogenen Wissensbestände zu reduzieren, und die Fachdidaktiken müssten Vorschläge zu inhaltlichen Anbindungen und zu Veränderungen bisheriger Inhalte erarbeiten.

Für die Lehrerbildung (Aus-/Fort-/Weiterbildung) müsste eine Umgestaltung und Ergänzung von Inhalten hinsichtlich der Förderung ihrer interkulturellen Kompetenz und kulturenorientierten Bildung stattfinden, die sich auf alle Ebenen schulischen Handelns bezieht.

Insgesamt konnten in dieser Arbeit jedoch die gesetzten Ziele erreicht und Antworten auf drängende Fragen angeboten werden. Es ist zu hoffen, dass sie von Nutzen sein können.

Literaturverzeichnis

31. UNESCO-Generalkonferenz. *Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt*. Paris, 2001.
<http://www.unesco.de/443.html> (18.02.2011)
- Alred, Geof/ Mike Byram/ Mike Fleming (Hrsg.). *Education for Intercultural Citizenship. Concepts and Comparisons*. Clevedon/ Buffalo/ Toronto, 2006.
- Arnold, Rolf. „12. Systemtheorie und Schule: Systemisch-konstruktivistische Schulentwicklung“. In: Bohl, Thorsten/ Werner Helsper/ Heinz Günter Holtappels/ Carla Schelle (Hrsg.). *Handbuch Schulentwicklung – Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn, 2010. S. 79-82
- Auernheimer, Georg. „Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz.“ In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 2008. S.35-65
- Baader, Meike. „Diversity Education in den Erziehungswissenschaften – ‚diversity‘ as a buzzword“ in: Hauenschild, Katrin/ Steffi Robak/ Isabel Sievers (Hrsg.). *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt am Main, 2013. S. 38-59
- Baecker, Dirk. *Form und Formen der Kommunikation*. Frankfurt am Main, 2007.
- Baier, Dirk/ Christian Pfeiffer/ Julia Simonson/ Susann Babold. *Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN*. Hannover, 2009.
- Barrios, Catarina. „Interkulturelle Mediation in Teams mit multinationaler Belegschaft aus Deutschland und Lateinamerika“ in: Schulz von Thun, Friedemann/ Dagmar Kumbier (Hrsg.). *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*. 2. Auflage. Hamburg, 2008. S. 248-310
- Baumann, Ina/ Claudia Schanz. „Leitgedanken interkultureller Bildung im Projekt DaZNet“. Hannover, 2011. (Unveröffentlicht.)
- Baumann, Ina/ Claudia Schanz. „Checkliste interkulturelle Bildung“. Hannover, 2011. (unveröffentlicht, s. Anhang)
- Beck, Marieluise. *Integrationspolitik als Gesellschaftspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. – Memorandum der Beauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration*. Berlin, 2005.
- Bender-Szymanski, Dorothea. „Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht

- der empirischen Bildungsforschung“ in: Auernheimer, Georg (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 2008. S. 201-230
- Berger, Peter L./ Thomas Luckmann. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt/Main, 2012.
- Berghaus, Margot. *Luhmann leicht gemacht*. Köln, 2003.
- Bertelsmannstiftung. *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?* Gütersloh, 2006.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich – Volksschulamt (Hrsg.). *Umsetzung Volksschulgesetz – Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)*. Zürich, 2008.
- Billmann-Mahecha, Elfriede. „Kulturpsychologie“. In: Zinken, Richard (Hrsg.). *Lexikon der Psychologie*. <http://www.wissenschaft-online.de/abo/lexikon/psycho/8387>. (15.02.2010)
- Bohl, Thorsten. „15.Hermeneutische Schulentwicklung“ in: Bohl, Thorsten/ Werner Helsper/ Heinz Günter Holtappels/ Carla Schelle (Hrsg.). *Handbuch Schulentwicklung – Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn, 2010. S. 90-92
- Bolten, Jürgen. *Interkulturelle Kompetenz*. Thüringen, 2007.
- Bourdieu, Pierre. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/Main, 1982.
- Bourdieu, Pierre. *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Schriften zu Politik und Kultur 1. Hamburg, 2005.
- Bredella, Lothar. „Überlegungen zur Lehre interkultureller Kompetenz“ in: Weidemann, Arne/ Jürgen Straub/ Steffi Nothnagel (Hrsg.). *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Bielefeld, 2010. S. 99-122
- Bublitz, Hannelore. *Foucaults Archäologie des kulturellen Unbewußten. Zum Wissensarchiv und Wissensbegehren moderner Gesellschaften*. Frankfurt am Main, 1999.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. Referat Bildungsforschung (Hrsg.). *Bildungsforschung Band 1. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn, Berlin 2007.
- Bundesregierung (Hrsg.). *Der Nationale Integrationsplan – Neue Wege - Neue Chancen*. Berlin, 2007.
- Bundeszentrale für politische Bildung. „Die soziale Situation in Deutschland“

- <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i> (15.03.2013)
- Bundeszentrale für politische Bildung. „Ausländische Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit.“
<http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61631/staatsangehoerigkeit> (15.03.2013)
- Bund-Länder-Projektgruppe (Hrsg.). *Abschlussbericht für die Innenministerkonferenz (IMK) mit ersten Auswertungen einer bundesweiten Schülerbefragung vom Bundesinnenministerium (BMI) und Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN)*. o. A., 2008. abrufbar unter:
http://www.focus.de/politik/deutschland/studie-viele-jugendliche-fremdenfeindlich_aid_295684.html (17.04.08)
- Byram, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, 1997.
- Byram, Michael. „Developing a Concept of Intercultural Citizenship“ in: Alfred, Geof/ Mike Byram/ Mike Fleming (Hrsg.). *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons*. Clevedon/ Buffalo/ Toronto, 2006. S. 109-129
- Deardorff, Darla K. *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*. Raleigh, 2004.
- Deardorff, Darla K. „Chapter 28 – Implementing Intercultural Assessment“ in: Deardorff, Darla K. (Hrsg.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, 2009. S. 477-491
- Decker, Oliver et al. *Die Mitte in der Krise – Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2010. Studie im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Berlin, 2010.
- Saussure, Ferdinand de. *Grundlagen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. 2. Auflage. Berlin, 1967.
- Diaz-Bone, Rainer. *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Eine diskurstheoretische Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie*. 2., erweiterte Auflage. Wiesbaden, 2010.
- Ding, Yong. *Zur Rolle der Interkulturellen Erziehung in der Lehrerbildung - Anforderungen, Erwartungen und Desiderata aus Sicht der Schulpraxis – Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades doctor philosophiae (Dr. phil.)*. Jena, 2011.
- Ehlich, Konrad/ Jan D. ten Thije. „Linguistisch begründete Verfahren“ in: Weidemann, Arne/ Jürgen Straub/ Steffi Nothnagel (Hrsg.). *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Bielefeld, 2010. S. 265-284
- Fantini, Alvino E. „Assessing Intercultural Competence – Issues and Tools“. In: Deardorff, Darla K. (Hrsg.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, 2009. S. 456-476

- Fechler, Bernd. „Interkulturelle Mediationskompetenz. Umriss einer differenz-, dominanz- und kontextsensiblen Mediation“ in: Auernheimer, Georg (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 2008. S. 173-200
- Fleming, Mike. „The Concept of ‚Intercultural Citizenship‘: Lessons from Fiction and Art.“ in: Alred, Geof/ Mike Byram/ Mike Fleming (Hrsg.). *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons*. Clevedon/ Tonawanda/ New York, 2006. S. 130-143
- Foucault, Michel. *Die Ordnung des Diskurses. Mit einem Essay von Ralf Konersmann*. 11. Auflage. Frankfurt am Main, 2010.
- Freitag, Frau. *Chill mal, Frau Freitag – Aus dem Alltag einer unerschrockenen Lehrerin*. München, 2011.
- Frey, Dieter/ Martin Irle (Hrsg.). *Theorien der Sozialpsychologie*. Band I-III. 2. Auflage. Bern, 2002.
- Frey, Dieter/ Eva Jonas. „Die Theorie der kognizierten Kontrolle.“ In: Frey, Dieter/ Martin Irle (Hrsg.). *Theorien der Sozialpsychologie*. Band I-III. 2. Auflage. Bern, 2002. S. 13- 50
- Gee, James Paul. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses, Critical Perspectives on Literacy and Education*. London/ New York, 1990.
- Gee, James Paul. *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London, 1999.
- Geertz, Clifford. *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt, 1987.
- Geertz, Clifford. „Was ist eine Kultur, wenn sie kein Konsens ist?“ In: Geertz, Clifford/ Peter Engelmann/ Herwig Engelmann (Hrsg.). *Welt in Stücken: Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts*. Wien, 1996.
- Gerok-Reiter, Annette/ Claudia Lauer (Hrsg.). *Kulturmuster im Deutschunterricht – Mittelalterliche Perspektiven*. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes Heft 3/2014.
- Gogolin, Ingrid/ Marianne Krüger-Potratz. *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 2., durchgesehene Auflage. Opladen & Farmington Hills, 2010
- Gogolin, Ingrid. „Zur Wertschätzung von Sprachenvielfalt in Schule und Berufsvorbereitung.“ In: Müller-Jacquier, Bernd/ Eva Neuland (Hrsg.). *Der Deutschunterricht* 5. Velber, 2008.
- Grosch, Christiane/ Ernst Hany. *Interkulturelles Verständnis aus entwicklungspsychologischer Perspektive. Was Kinder und Jugendliche von Kultur wissen und verstehen. Bericht Nr. 1 aus den Forschungsvorhaben zur interkulturellen Kompetenz*. Erfurt, 2006.
- Gruschka, Andreas. *Verstehen lernen. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart, 2011.

Häcker, Hartmut (Hrsg). *Dorsch psychologisches Wörterbuch* - 14., vollst. überarb. und erw. Aufl. – Bern, 2004. - XII, 1188 S. 198. zitiert in: Unbekannt. „Medienpsychologie – Dezentrierung“ <http://medienpsychologie.wikispaces.com/Dezentrierung> (12.01.2014)

Hall, Edward. *The Silent Language*. New York, 1990.

Hall, Stuart (Hrsg.). *Representation – Cultural Representations and Signifying Practices*. Milton Keynes, 1997.

Hargie, Owen/ Christine Saunders/ David Dickson. *Social Skills in Interpersonal Communication*. London, 1994.

Heine, Marcella. „Sprachförderung im Mittelpunkt – Zum neuen Erlass ‚Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache‘.“ *Schulverwaltungsblatt Niedersachsen* 9/2005.

Helsper, Werner. „19. Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur“ in: Bohl, Thorsten/ Werner Helsper/ Heinz Günter Holtappels/ Carla Schelle (Hrsg.). *Handbuch Schulentwicklung – Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn, 2010. S. 106-112

Herzog, Walter/ Elena Makarova „Interkulturelle Pädagogik“ in: Straub, Jürgen/ Arne Weidemann/ Doris Weidemann (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, 2007. S. 261-270

Hochschule Bremen, „Was sind Schlüsselkompetenzen?“ URL: http://hs-bremen.de/internet/de/weiterbildung/koowb/Was_sind_Schluesselkompetenzen/ (16.02.2014)

Hoffman, Edwin. „Das TOPOI-Modell – eine Heuristik zur Analyse interkultureller Gesprächssituationen und ihre Implikationen für die pädagogische Arbeit“ in: Auernheimer, Georg (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 2008. S. 125-152

Hofstede, Geert. *Culture's consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. 2nd edition. Thousand Oaks/ London/ New Delhi, 2001.

Hofstede, Gert Jan/ Paul B. Pedersen/ Geert H. Hofstede. *Exploring Culture. Exercises, Stories and Synthetic Cultures*. London/Boston, 2002.

Holliday, Adrian/ Martin Hyde/ John Kullman. *Intercultural Communication – An advanced resource book for students*. New York, 2010.

Holtappels, Heinz Günter/ Hans-Günther Rolff. „11. Einführung: Theorien der Schulentwicklung“ in:

- Bohl, Thorsten/ Werner Helsper/ Heinz Günter Holtappels/ Carla Schelle (Hrsg.). *Handbuch Schulentwicklung – Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn, 2010. S. 73-79
- Holzbrecher, Alfred. „Die Wahrnehmung des Anderen als pädagogische Herausforderung: Zur Gestaltung interkultureller Zwischenräume“ in: DVPB NW e.V. (Hrsg.). *Politisches Lernen*. 17. Jg. (1995) Heft 3-4. S. 47-60
- Holzbrecher, Alfred (Hrsg.). *Interkulturelle Schule – eine Entwicklungsaufgabe*. Schwalbach, 2013.
- Holzbrecher, Alfred. „II. Unterrichtsentwicklung: Interkulturalität als Querschnittsaufgabe in allen Fächern.“ In: Holzbrecher, Alfred (Hrsg.). *Interkulturelle Schule – eine Entwicklungsaufgabe*. Schwalbach 2013. S. 157-232
- Hoppe, Annekatriin. „So war ich nicht, so bin ich nicht! Vom Einfluss des kulturellen Umfelds auf die eigene Identität.“ in: Schulz von Thun, Friedemann/ Dagmar Kumbier (Hrsg.). *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*. 2. Auflage. Hamburg, 2008. S. 170-186
- Horvath, Andrea. „Kultur als Text? Lesbarkeiten von kulturellen Prozessen.“ In: *Trans*. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. Nr. 16. August 2006.
http://www.inst.at/trans/16Nr/07_3/horvath16.htm (18.02.2011)
- IIKD – Institut für Interkulturelle Kompetenz & Didaktik. „Multikulturalität, Interkulturalität, Transkulturalität und Plurikulturalität“. <http://www.ikud.de/Multikulturalitaet-Interkulturalitaet-Transkulturalitaet-und-Plurikulturalitaet.html> (12.01.2012)
- Jung, Eberhard. *Kompetenzerwerb – Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit*. München, 2010.
- Kadelbach, Gerd (Hrsg.). *Theodor W. Adorno - Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Frankfurt am Main, 2013.
- Kajetzke, Laura. *Wissen im Diskurs. Ein Theorienvergleich von Bourdieu und Foucault*. Wiesbaden, 2008.
- Karakaşoğlu, Yasemin. „1.5. Diversität der Lebenswelten“ in: Holzbrecher, Alfred (Hrsg.). *Interkulturelle Schule – eine Entwicklungsaufgabe*. Schwalbach, 2011. S. 91-116
- Kiesel, Doron/ Fritz Rüdiger Volz. „‘Anerkennung und Intervention‘ Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen interkultureller Kompetenz“ in: Auernheimer, Georg (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 2008. S. 67-80
- Klieme, Eckhard et al. *PISA 2009 – Bilanz nach einem Jahrzehnt*.
<http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/ergebnisberichte> (15.03.2013)

- Knapp, Annelie. „Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive.“ In: Auernheimer, Georg (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2.*, aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 2008. S. 81-100
- Kössler, Henning. „Bildung und Identität“. In: H. Kössler (Hrsg.). *Identität. Fünf Vorträge*. Erlangen 1989 (Erlanger Forschungen, Reihe B; Bd. 20). S. 51-65, zitiert in Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. „Bildung“. Bearbeitungsstand: 18. April 2008, 15:33 UTC. URL: <http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Bildung&oldid=45039761>. (23.04.2008)
- Kneer, Georg/ Armin Nassehi. „Verstehen des Verstehens – Eine systemtheoretische Revision der Hermeneutik“. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 20, Heft 5, Oktober 1991, S. 341-356
- Krüger-Potratz, Marianne/ Helma Lutz. „Sitting at a crossroads – rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen“ In: *Tertium comparationis 8* (2002) 2. S. 81-92
- Krüger-Potratz, Marianne. *Interkulturelle Bildung – Eine Einführung*. Münster/ New York/ München/ Berlin, 2005.
- Kultusministerkonferenz. *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013)*. Berlin, 2013.
- Kuße, Holger. *Kulturwissenschaftliche Linguistik*. Vorlesung TU Dresden, SS 2008. http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_sprach_literatur_und_kulturwissenschaften/slavistik/studium/unterrichtsmat/ss%2008/vorkultwiLing_titeluplan_sos_e08.pdf (18.02.2011)
- Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen. „Kompetenzmodelle. Kompetenz – was ist das?“ URL: <http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/physik/gym/fb1/plan/modelle/> (16.02.2014)
- Lanfranchi, Andrea. „Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung“ in: Auernheimer, Georg (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2.*, aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 2008. S.231-260
- Layes, Gabriel. *Grundformen des Fremderlebens – Eine Analyse von Handlungsorientierungen in der interkulturellen Interaktion*. Internationale Hochschulschriften, Bd. 345. Münster, 2000.
- Leenen, Wolf Rainer/ Andreas Groß/ Harald Grosch. „Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit“. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2.*, aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 2008. S. 101-124
- Leicester Race Equality Council (Hrsg.) *Young, Gifted & Equal – Racial Equality Standards for Schools*. Leicester, 2000.

- Lischke, Ursula. „Rassismus macht Schule trotz Interkulturalität – Zur Beziehung von Multikulturalität, Interkulturalität und Rassismus.“ In: Auernheimer, Georg/ Gstettner, Peter (Red.) *Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Jahrbuch für Pädagogik 1996*. Frankfurt am Main, 1996. S. 65-78
- Lütje-Klose, Birgit/ Jessica M. Löser. „Diversität aus der Perspektive einer inklusiven Pädagogik.“ In: Hauenschild, Katrin/ Steffi Robak/ Isabel Sievers (Hrsg.). *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt am Main, 2013. S. 134-147
- Lustig, Myron W./ Jolene Koester. *Intercultural Competence – Interpersonal Communication across Cultures, 5th edition*. Boston, 2006.
- Mathews, Gordon. *Global Culture/Individual Identity: Searching for Home in the Cultural Supermarket*. London, 2000.
- McFarland, David. *Biologie des Verhaltens. Evolution, Physiologie, Psychobiologie*. Heidelberg/ Berlin, 1999.
- Mecheril, Paul. „Kompetenzlosigkeitskompetenz‘. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen“ in: Auernheimer, Georg (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 2008. S. 15-34
- Moghaddami-Talemi, Nastaran. *Weltoffen dank ‚weltwärts‘?* München, 2012. Verfügbar unter: <http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/266026.html>. (15.08.2014)
- Neumann, Ursula/ Reuter, Lutz Rainer. „Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen – neuere Entwicklungen.“ *Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 6*. Frankfurt am Main, 2004. S. 803-817
- Niedersächsisches Kultusministerium. *Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG). Fassung vom 3. März 1998, zuletzt geändert durch Artikel 8 und 9 des Haushaltsbegleitungsgesetzes vom 15. Dezember 2005*. Hannover, 2006.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). „Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache“ Hannover, 21.07.05 in: *Schulverwaltungsblatt Niedersachsen 9/2005*.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10 Deutsch*. Hannover, 2006.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10 Englisch*. Hannover, 2006.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10*

- Erdkunde*. Hannover, 2008.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10 Französisch*. Hannover, 2009.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10 Geschichte*. Hannover, 2008.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10 Latein*. Hannover, 2006.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10 Mathematik*. Hannover, 2006.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10 Naturwissenschaften*. Hannover, 2007.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 8-10 Politik-Wirtschaft*. Hannover, 2006.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10 Evangelische Religion*. Hannover, 2009.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 6-10 Spanisch*. Hannover, 2009.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10 Werte und Normen*. Hannover, 2009.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). *Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen. 3. überarbeitete Fassung*. Hannover, 2006.
- Niedersächsische Landesregierung. *Kabinettsbeschluss zur interkulturellen Öffnung der Landesverwaltung*. Hannover, 2008.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). *Sichtwechsel – Wege zur interkulturellen Schule – ein Handbuch*. Hannover, 2000.
- Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport (Hrsg.). *Handlungsprogramm Integration – Maßnahmen zur Förderung der Integration von Migrantinnen und Migranten*. Hannover, 2003.
- Nieke, Wolfgang. „1.3. Werte“ in: Holzbrecher, Alfred (Hrsg.). *Interkulturelle Schule – eine Entwicklungsaufgabe*. Schwalbach, 2011. S. 47-62
- Morris, Charles William. *Grundlagen der Zeichentheorie. Ästhetik und Zeichentheorie. Mit einem*

- Nachwort von Friedrich Knilli.* Frankfurt am Main/ Berlin/ Wien, 1979.
- Oerter, Rolf. „Kapitel 2 – Kultur, Ökologie und Entwicklung“ In: Oerter, Rolf/ Montada, Leo (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch.* Weinheim, 1995. S. 84-128
- Otten, Matthias. „Funktionen und Organisationsformen interkulturell ausgerichteter Studienangebote.“ in: Weidemann, Arne/ Jürgen Straub/ Steffi Nothnagel (Hrsg.). *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung.* Bielefeld, 2010. S.163-186
- Polkinghorne, Donald E. „Narrative Psychologie und Geschichtsbewusstsein – Beziehungen und Perspektiven“ in: Straub, Jürgen (Hrsg.). *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein – Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte Identität 1.* Frankfurt am Main, 1998. S. 12-45
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung – Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.). *Nationaler Integrationsplan – Neue Wege, neue Chancen.* Berlin, 2010.
- Putnam, Hilary. *Repräsentation und Realität.* Frankfurt am Main, 1991.
- Putnam, Hilary. *Die Bedeutung von „Bedeutung“.* 3. ergänzte Auflage. Frankfurt am Main, 2004.
- Rathje, Stefanie. „Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts.“ In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11:3, 2006. http://stefanie-rathje.de/fileadmin/Downloads/stefanie_rathje_interkulturelle_kompetenz.pdf (22.04.2014)
- Reich, Kersten. *Inklusive Didaktik – Bausteine für eine inklusive Schule.* Weinheim/ Basel, 2014.
- Reinhard, Jan D. Niklas *Luhmanns Systemtheorie interkulturell gelesen.* Interkulturelle Bibliothek Band 3. Nordhausen, 2005.
- Reviere, Ulrike. *Ansätze und Ziele interkulturellen Lernens in der Schule: ein Leitfaden für die Sekundarstufe.* Frankfurt am Main, 1998.
- Ricken, Norbert/ Nicole Balzer. „Differenz: Verschiedenheit – Andersheit – Fremdheit.“ in: Straub, Jürgen/ Arne Weidemann/ Doris Weidemann (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz.* Stuttgart, 2007. S. 56-68
- Rihm, Thomas. „14. Schulentwicklung aus subjektwissenschaftlicher Sicht“ in: Bohl, Thorsten/ Werner Helsper/ Heinz Günter Holtappels/ Carla Schelle (Hrsg.). *Handbuch Schulentwicklung – Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire.* Bad Heilbrunn, 2010. S. 86-89.
- Rorty, Richard. *Kontingenz, Ironie und Solidarität.* Cambridge, 1989.

Rosa, Hartmut. „Identität“ in: in: Straub, Jürgen/ Arne Weidemann/ Doris Weidemann (Hrsg.) *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, 2007. S. 47-55

Schäfer, Alfred. *Das Versprechen der Bildung*. Paderborn, 2011.

Schäffter, Otfried. „Modi des Fremderlebens – Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit“ in: Schäffter, Otfried (Hrsg.). *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen, 1991, S. 11-42 verfügbar unter: http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/III_19_Modis_des_Fremderlebens_Endv.pdf (09.02.2014)

Schanz, Claudia/ Dieter Schoof-Wetzig. „Tool: Diversität und Interkulturelle Bildung – eine Checkliste für die Schulinspektion an sozial, ethnisch und kulturell heterogenen Schulen.“ IN: DVLfB/ LI Hamburg (Hrsg.). *Qualitätsentwicklung von Schulen – der Beitrag der Interkulturellen Bildung*. Forum Lehrerfortbildung Heft 42. Hildesheim, Februar 2008.

Schanz, Claudia/ Regine Hartung. „Grundsätze und innovative Ansätze interkultureller Schulentwicklung – Wie kann interkulturelle Schulentwicklung gelingen, die die Schule als Ganzes in den Blick nimmt?“ in: *SchVw Spezial* 4/2009.

Scheffer, Paul. *Die Eingewanderten – Toleranz in einer grenzenlosen Welt*. München, 2008.

Schneider, Wolfgang Ludwig. „Hermeneutik sozialer Systeme – Konvergenzen zwischen Systemtheorie und philosophischer Hermeneutik“ in: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 21, Heft 6, Dezember 1992, S. 420-439

Schönhut, Michael. „Kulturglossar“. www.kulturglossar.de (23.07.2011)

Schoof-Wetzig, Dieter. „Interkulturelle Bildung“. <http://nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=189> (15.10.2010)

Schulz von Thun, Friedemann. *Miteinander reden 1 Störungen und Klärungen und 2 Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung*. Hamburg, 1981.

Schulz von Thun, Friedemann/ Dagmar Kumbier (Hrsg.). *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*. 2. Auflage. Hamburg, 2008.

Schneewind, Klaus A./ Martin Schmidt. „Systemtheorie in der Sozialpsychologie“ in: Frey, Dieter/ Martin Irle (Hrsg.). *Theorien der Sozialpsychologie*. Band I-III. 2. Auflage. Bern, 2002. S. 126-156.

Schwingel, Markus. *Pierre Bourdieu – zur Einführung*. Hamburg, 1995.

Sievers, Isabel. *Individuelle Wahrnehmung, nationale Denkmuster. Einstellungen deutscher und*

- französischer Lehrkräfte zu Heterogenität im Unterricht*. Frankfurt am Main, 2009.
- Sievers, Isabell. „Diversity Education im Übergang von der KiTa zur Grundschule – Am Beispiel eines Modellprojekts“ in: Hauenschild, Katrin/ Steffi Robak/ Isabel Sievers (Hrsg.). *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt am Main, 2013. S. 266-287
- Six, Bernd. „Theorien ideologischer Systeme: Autoritarismus und Soziale Dominanz“ in: Frey, Dieter/ Martin Irle (Hrsg.). *Theorien der Sozialpsychologie Band III: Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern, 2002.
- Spitzmüller, Jürgen/ Ingo H. Warnke. *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin/ Boston, 2011.
- Spitzberg, Brian H./ Gabrielle Changnon. „Conceptualizing Intercultural Competence“ in: Deardorff, Darla K. (Hrsg.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, 2009. S. 2-52
- Stangl, Werner. „Werner Stangls Arbeitsblätter“
<http://www.stangltaller.at/ARBEITSBLAETTER/PSYCHOLOGIEENTWICKLUNG/Identitaet.shtml>
(15.04.2011)
- Stangl, Werner. „Werner Stangls Arbeitsblätter - Selbst- und Fremdwahrnehmung“.
<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/Joharifenster.shtml> (13.01.2012)
- Statista GmbH. „Anteile der Schulformen bei Schülern (10-20 Jahre) mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland im Jahre 2008“. <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/156911/umfrage/schueler-mit-und-ohne-migrationshintergrund-2008-schulform/> (15.03.2013)
- Statistisches Bundesamt. *Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2011*. Wiesbaden, 2012.
- Stolz, Marlies. „Reformbedarf des Bildungssystems“ In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.). *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*. Bonn, 2008.
- Straub, Jürgen. „Geschichten erzählen, Geschichte bilden – Grundzüge einer narrativen Psychologie historischer Sinnbildung“ In: Straub, Jürgen (Hrsg.). *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein – Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte Identität 1*. Frankfurt am Main, 1998. S. 81-169
- Straub, Jürgen. *Handlung, Interpretation. Kritik. Grundzüge einer interpretativen Handlungs- und Kulturpsychologie*. Berlin, 1998.
- Straub, Jürgen. „Kultur“ in: Straub, Jürgen/ Arne Weidemann/ Doris Weidemann (Hrsg.). *Handbuch*

- interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, 2007. S. 13 ff.
- Straub, Jürgen. „Kompetenz“ in: Straub, Jürgen/ Arne Weidemann/ Doris Weidemann (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, 2007. S.35-46
- Straub, Jürgen. „Lerntheoretische Grundlagen“ in: Weidemann, Arne/ Jürgen Straub/ Steffi Nothnagel (Hrsg.). *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Bielefeld, 2010. S. 31-98
- Terkessidis, Mark. *Interkultur*. Berlin, 2010.
- Thomas, Alexander. „Kultur und Kulturstandards“ in: Thomas, Alexander/ Eva-Ulrike Kinast/ Sylvia Schroll-Machl (Hrsg.). *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen, 2003.
- Tomasello, Michael. *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt am Main, 2002.
- Vaughan, Mark (Hrsg.). *Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Deutsch von Ines Boban/ Andreas Hinz. Halle-Wittenberg, 2003.
- Waldenfels, Bernhard. *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt am Main, 2006.
- Wang, Lei. „Wenn Konfuzius Schulz von Thun trifft... Kommunikationspsychologie aus Sicht einer Chinesin“ in: Schulz von Thun, Friedemann/ Dagmar Kumbier (Hrsg.). *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*. 2. Auflage. Hamburg, 2008. S. 187-205
- Walzer, Michael. *Über Toleranz – Von der Zivilisierung der Differenz*. Hamburg, 1998.
- Weidemann, Arne/ Jürgen Straub/ Steffi Nothnagel (Hrsg.) *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Bielefeld, 2010.
- Welsch, Wolfgang. *Transkulturalität*. Magdeburg/Stanford, 1994.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.) *Das Fremde und das Eigene – Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München, 1985.
- Wentura, Dirk/ Werner Greve/ Thomas Klauer. „Theorien der Bewältigung“ In: Frey, Dieter/ Martin Irle (Hrsg.). *Theorien der Sozialpsychologie*. Band I-III. 2. Auflage. Bern, 2002. S.101-125
- Yildiz, Safiye. *Interkulturelle Erziehung und Pädagogik- Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses*. Wiesbaden, 2009.
- Yousefi, Hamid Reza. „Phänomenologie des Eigenen und des Fremden“ in: *Wege zur Kultur*.

Gemeinsamkeiten – Differenzen – Interdisziplinäre Dimensionen. Yousefi, Hamid Reza/ Klaus Fischer/ Ina Braun/ Peter Gerdson (Hrsg.). Nordhausen, 2008. S. 25-52.

Zimbardo, Philip G. *Psychologie.* Deutsche Bearbeiter und Hrsg. Siegfried Hoppe-Graff/ Barbara Keller/ Irma Engel. 6., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/Heidelberg/New York, 1995.

Wissenschaftlicher und beruflicher Werdegang

1990	Ricarda-Huch-Schule Hannover <i>Abschluss:</i> Abitur
1990 - 1992	Ausbildung Stadtparkasse Hannover <i>Abschluss:</i> Sparkassenkauffrau
1992 – 1998	Studium der Anglistik und Germanistik bzw. der Fächer Englisch und Deutsch an der Universität Hannover. <i>Abschlüsse:</i> Magister Artium, erstes Staatsexamen Lehramt Gymnasium mit Zusatzqualifikation DaF
1994-1995	Studium an der University of North Carolina at Chapel Hill (DAAD-Stipendium)
1998- 2001	Referendariat Lehramt Gymnasium am StS III in Hannover <i>Abschluss:</i> Zweites Staatsexamen Lehramt Gymnasium
2001-2010	Pädagogische Mitarbeit im Nds. Landesamt für Schulentwicklung und Lehrerbildung (NiLS, heute NLQ)
2002-2015	Tätigkeit als Lehrerin (seit 2004 Studienrätin) an hannoverschem Gymnasium
2010-2015	Moderatorin im Projekt DaZNet (Deutsch als Zweit- und Bildungssprache, Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung)
2014-2015	Mitarbeit im Projekt „Umbrüche Gestalten“ (Sprachförderung und –bildung als integrale Bestandteile innovativer Lehrerbildung in Niedersachsen) an der Leibniz Universität Hannover
2010-2011	FörMig-Weiterqualifizierung am Institut für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg. <i>Abschluss:</i> Beraterin für sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache
seit 09.2015	Koordination des Sprachbildungszentrums Hannover-Stadt

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und die benutzten Hilfsmittel vollständig angegeben habe sowie dass die Arbeit nicht schon als Prüfungsarbeit verwendet wurde.

Ina Baumann

Anhang

1. Glossar definierter Ausdrücke

2. Baumann, Ina/ Claudia Schanz. „Checkliste interkulturelle Bildung“. Hannover, 2011.

Glossar definierter Ausdrücke

Akkulturation	Zweitkulturerwerb. Teilweise bewusstes kulturelles Lernen in einer als fremd empfundenen Kultur. (2.3.1)
Attribution	Diskursive, wertende Bedeutungszuweisung zu einem Träger, wodurch ein Zeichen/ intersubjektiver Konsens entsteht. Die tatsächliche, realisierte Bedeutung geht schon allein durch situative Bezüge immer über diese Konvention hinaus. (2.2.1)
Bedeutung	Existiert im tatsächlichen, konkreten <i>Zeichengebrauch</i> , nicht im Kopf, auch als Zeichenprozess zu bezeichnen. Kulturelle Bedeutung ist nicht zusätzlich zu syntaktischer, semantischer, pragmatischer Bedeutung zu sehen, sondern liegt in der Qualität und Stärke deren normativer Kraft. Kann mehrere Zeichen umfassen, also komplex sein. (2.2.1)
kulturelles Axiom = Kulturelle Konvention	→ Attribution Aktueller Zeichengebrauch (→ Bedeutung) bezieht sich auf Axiom als Erwartung/Normalität. Axiome sind unterschiedlich diskursensibel und haben im Diskurs unterschiedlich starkes Gewicht. Es können Schlüsselaxiome und periphere Axiome unterschieden werden. (2.2.2)
Bildung	Bildung ist die geplante Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten zwecks Befähigung des Individuums zum Aufbau eines reflektierten und fundierten Verhältnisses zu sich und zu seiner Umwelt sowie zum zielführenden Umgang mit ihr. (4.1.1) → kulturelle Bildung → interkulturelle Bildung
Differenzdimension	Interkulturalität wirkt in drei Dimensionen auf die Kommunikation ein. I. Primäre Interkulturalität 1. die aufgetretene Bedeutungsdifferenz selbst 2. der Verweis auf die Möglichkeit weiterer Bedeutungsdifferenzen durch unterschiedliche diskursive Bezüge. II. Sekundäre Interkulturalität 3. Aktivierung/Akzentuierung der kulturellen Identität. Möglichkeit der bewussten Beeinflussung des Fremdbilds anderer von eigenen Kulturen oder sozialen Gruppen und von der eigenen kulturellen und sozialen Orientierung. (3.1.3)
Differenzlinie	Soziale Gruppenbildung und häufig Ungleichbehandlung aufgrund der Bildung von Kulturmustern um Dualismen (vgl. auch Krüger-Potratz/ Lutz 2002) (2.2.1)
Diskurs	Wiederholung von Zeichenprozessen (nicht nur sprachlicher Art) in ähnlichen Sinnzusammenhängen. Immer in Wandlung bzw. Verhandlung begriffen. Verknüpfte Diskurse bilden eine Diskursformation und konstituieren damit Gruppen sowie eine zusammenhängende → Kultur. Soziale Dominanz äußert sich darin, dass eigene Diskurse etabliert bzw. die eigene Position innerhalb von Diskursen durchgesetzt werden kann. Der Einzelne innerhalb einer Gruppe ist gezwungen, sich zu ihren Diskursen zu verhalten. (2.2.2)
Enkulturation	Oft unbewusste Annahme und Bejahung einer Kultur durch ein Individuum. Ziel der Erziehung. (2.3.1)
Erziehung	Vermittlung von Werten und Verhaltensnormen sowie Einforderung des gewünschten Verhaltens mit dem Ziel der erfolgreichen Sozialisation (4.2.1)

Fähigkeit	Vermögen, etwas Bestimmtes zu tun bzw. Potential, etwas Bestimmtes zu leisten. Ist angeboren, kann aber durch Lernen optimiert werden. (4.1.1)
Fertigkeit	→ Fähigkeit, die vornehmlich auf manuell-praktischer Ebene liegt. (4.1.1)
Fremdes, Fremd(heits)erleben	Steht subjektiv außerhalb der eigenen Ordnung, ist potentiell ‚chaotisierend‘ und macht Eigenes als solches teilweise erst wahrnehmbar. Affektive Reaktionen beinhalten zum einen unmittelbare Emotionen und zum anderen eine Haltung. Die Intensität des affektiven Erlebens hängt ab von der Quantität der Eindrücke, der eigenen Persönlichkeit und von der Nähe zum Fremden. Kognitive Reaktionen beinhalten bei Überforderung häufig unsicherheitsreduzierende, meist verzerrende und verkürzende Attributierungen. Anzustreben ist eine trotz der unmittelbaren Reaktionen vorläufig neutrale Haltung, die Unterschiede und Fremdheit ohne vorschnelles Deuten oder Urteilen aushält und stehen lässt. (3.2.1)
Haltung	Das affektive Verhältnis eines Menschen zu einem spezifischen Objekt seiner Umwelt. Gehört nicht zu den allgemeinen, stabilen Persönlichkeitsfaktoren, sondern kann sich bei veränderter Einschätzung der Situation, des Objekts oder bei veränderter eigener Interessenslage ändern. Sie kann zu Bewusstsein gebracht, willentlich beeinflusst und kritisch reflektiert werden. (3.2.1)
Hochkultur	Ästhetische Werte, die die Kultur in besonderem Maße repräsentieren und zur Entfaltung bringen und denen im Diskurs besondere Wertschätzung entgegengebracht wird. Oft benutzt als Sammelbezeichnung für die Träger dieser Werte, also für Kulturgüter , die ästhetischen und handwerklichen Normen in besonderem Maße entsprechen bzw. diese sogar prägen. (2.2.1)
Interkulturalität	Liegt vor, wenn in einem Verstehensprozess konventionelles Verstehen durch Bezugnahme auf unterschiedliche kulturelle Axiome objektiv behindert wird. Beginnt bei Antizipation der Kommunikation und endet, wenn der Prozess abgebrochen wird oder die benötigten gemeinsamen Bedeutungen entstanden sind. Dauer des Prozesses sowie Art und Menge der betroffenen Axiome können sehr unterschiedlich sein. Interkulturalität wirkt auf drei → Differenzdimensionen. Interkulturalität kann durch äußere Faktoren nicht zweifelsfrei identifiziert werden, es sind bei dichter Situationsbeschreibung jedoch begründete Annahmen möglich. Z. B. ist in internationalen Kontakten wahrscheinlicher, umfassender und wird subjektiv bewusster wahrgenommen, während bei intranationaler Kommunikation eher sogar soziale Konflikte kulturalisiert werden. Subjektive Wahrnehmung ist kein zuverlässiger Indikator für das Vorliegen von I., denn es kann neben kulturell Unbekanntem auch kulturell Unerkanntes vorliegen. (3.1.3) Es gibt zudem keine klare Grenzlinie zwischen einer Kommunikation, für deren Verlauf Interkulturalität entscheidend ist und einer, bei der dies nicht der Fall ist. (3.1.2.)
Interkulturelle Bildung	Vermittlung notwendiger Kenntnisse und Fähigkeiten für den Aufbau eines sachlich fundierten und reflexiven Verhältnisses zu Verständigungsprozessen, in denen konventionelles Verstehen durch Bezugnahme auf unterschiedliche kulturelle Axiome objektiv behindert wird, und für den zielführenden Umgang mit ihr. (4.2.1)

Interkulturelle Erziehung	Vermittlung und Durchsetzung von Werten und Verhaltensnormen, die interkulturelle Verständigung befördern. (4.2.1)
Interkulturelle Kompetenz	Das Potential, in Verständigungssituationen mit der Referenz auf unterschiedliche Kulturen zielführend umgehen zu können. (4.2.1)
(erweiterte) Kommunikationskompetenz	Potential, zur Gestaltung jeglicher persönlicher und medialer Verständigungssituation so beizutragen, dass dieser Beitrag von allen Beteiligten als angemessen wahrgenommen wird und die Effektivität der Kommunikation fördert. (4.2.1)
Kompetenz	Das Potenzial zu einem zielführenden, strategischen Handeln in bestimmten wiederkehrenden Anforderungsbereichen, welche situativ so stark variieren, dass zur jeweiligen Bewältigung aus einem bestimmten Repertoire verschiedener Kenntnisse und Fähigkeiten sowie situativen Affekten ausgewählt und strategisch kombiniert werden muss. Dazu sind Anforderungen an alle kognitiven Einzelschritte der Situationen zu erfüllen (vgl. Komponentenmodell). (4.1.1)
Kompetenzdimensionen	Die einzelnen Anforderungsbereiche für jegliche Kompetenz erstrecken sich in verschiedener Gewichtung über die Kompetenzdimensionen des Sozialen, des Selbst und der jeweiligen Sachgebiete. (4.1.1.)
Kultiviert	Bezeichnung für einen Menschen, dessen Wissen und Reflexionsgrad über, Verständnis von und Interesse für die Hochkultur das erwartete Maß übersteigen. (2.2.1)
Kultur	Gesamtheit der aufeinander bezogenen Konventionen innerhalb einer Gruppe, die unterschiedliches normatives Gewicht für die Gruppe besitzen. Im Einzelnen sind dies Attributionen, Normen und Werte . Produkt und zugleich Grundlage von → Diskursen. Dient der Sicherung und Förderung der Existenz der Gruppe durch erleichterte Verständigung (→ Attributionen), abgestimmtes Handeln (→ Normen) und Legitimation bzw. Zielausrichtung (→ Werte). Jede Diskursformation (und damit jede soziale Gruppe) bildet genau eine Kultur aus, die von Individuen wahrgenommen, angenommen oder abgelehnt werden kann. Man kann unterscheiden zwischen verschiedenen → Kulturformen. (2.2.3)
Kulturalisierung	Individuelles Verhalten wird als kulturell bedingt gedeutet. Eigenschaften von Kulturen werden also direkt auf Mitglieder der entsprechenden sozialen Gruppe übertragen. Der Mensch wird dargestellt als geprägt und determiniert durch seine Kultur, individuelle Abweichungen werden nicht in Betracht gezogen. (3.2.3)
Kulturelle Bildung	Vermittlung notwendiger Kenntnisse und Fähigkeiten für den Aufbau eines sachlich fundierten und reflexiven Verhältnisses zu einer Kultur sowie für den zielführenden Umgang mit ihr. (4.2.1)
Kulturelle Identität	Die Summe und semantische Verbundenheit der Vorstellungen, die eine Person sich von ihrer eigenen Beziehung zu bestimmten Kultur(en) und von ihrer eigenen kulturelle Orientierung macht. Nicht zu trennender Aspekt der Identität als ganzer, die nicht in Teile aufspaltbar ist. Identität als Ganze ist das Selbstbild der Person bezüglich ihrer Abgrenzung von anderen hinsichtlich individueller Aspekte (persönliche Identität), Gruppenzugehörigkeit und Stellung innerhalb der Gruppen (soziale Identität)

	sowie hinsichtlich der → kulturellen Orientierung (kulturelle Identität). Wird nicht vor der Adoleszenz erworben. (2.3.2)
Kulturelles Lernen	Allgemeine Bezeichnung für den Erwerb von kulturellen Kenntnissen und →Fähigkeiten. Der Lernerfolg kann auch dann gegeben sein, wenn eine ablehnende und kritische Haltung gegenüber den erlernten Konventionen eingenommen wird. Bessere Alternative zum Begriff des ‚ Kulturerwerbs ‘, der eher deterministisch klingt (2.3.1)
Kulturelle Modelle	Die Vorstellung, die sich ein Subjekt von einem kulturellen Axiom macht. Deutungsmodelle bilden Attributionen ab, Wertemodelle Werte und Ereignismodelle Normen und Schemata. (2.3.1)
Kulturelle Mündigkeit	Selbstverantwortlicher und eigenständiger Umgang mit kulturellen Konventionen, der u. a. zu einer von sozialen Differenzlinien bzw. Gruppenzugehörigkeiten emanzipierten Lebensführung beitragen kann. Bestandteil einer allgemeinen Mündigkeit. (4.2.1)
Kulturelle Orientierung	Entsteht dadurch, dass Individuum bestimmte kulturelle Konventionen für sich als positiv wertet und annimmt, während es andere für sich ablehnt. Dies schließt nicht aus, dass es sich dennoch nach den abgelehnten Konventionen richtet, wenn es das für nötig hält (→ Kulturkompetenz). (2.3.2.)
Kulturelle Prägung	Manifestation des valorativen Charakters von Kultur im Subjekt als Emotion, so dass die - meist unbewusst angenommenen - kulturellen Begriffe einen unmittelbaren und starken Einfluss auf Denken und Verhalten der Person ausüben. Mit Vorsicht zu benutzender Begriff, da leicht so misszuverstehen, dass der Mensch passiv Kultur ‚erwerbe‘ und durch sie determiniert sei. (2.3.2)
Kulturelle Transmission	Geplante oder ungeplante, bewusste oder unbewusste Weitergabe kultureller Konventionen einer oder mehrerer Kulturen an Einzelne oder Gruppen. (2.3.1)
Kulturelle Universalien	Angeborene menschliche Verhaltensweisen, z. B. Gefühlsausdruck. (2.2.2)
Kulturenorientierte Bildung	Bezeichnung für diejenigen Bildungsbereiche, die gemeinsam die kulturelle Mündigkeit fördern und zu erweiterter Kommunikationskompetenz beitragen. (4.2.1)
Kulturenorientierung	Ausrichtung schulischen Handelns am Verständigungsprozess als wichtigstem Wert im Schulleben. Förderung dieses Ziels durch kulturelle und interkulturelle Bildung, einem Primat des Personenverstehens, bewusste Gestaltung einer lebendigen und reflexiven Dialogkultur sowie durch respektvolles Verhalten aller Mitglieder der Schulgemeinschaft. Eine Kulturenorientierung schulischer Bildung kann in andere pädagogische Konzepte integriert werden und ist wichtig für eine erweiterte → Kommunikationskompetenz. (3.3.-4.3.2)
Kulturfähigkeit	Angeborene Fähigkeit von Menschen zu kulturellem Lernen. (2.3.1)
Kulturformen	Entsprechend der Funktion, Beständigkeit, Umfänglichkeit und gesamtgesellschaftlichen Stellung der sozialen Systeme sind auch ihre Kulturen unterschiedlich und beziehen sich aufeinander bzw. ergänzen sich (→ Subkulturen). Man kann unterscheiden zwischen Rahmenkulturen ,

	Umstandskulturen und kleinere Kulturen wie Beziehungs-, Lokal-, Organisations- oder Neigungskulturen. (2.2.2)
Kulturgut	Vgl. → Hochkultur. Sonderfall des → Kulturobjekts. (2.2.1)
Kulturkompetenz	Potenzial, mit einer spezifischen, situativ geltenden Kultur zielführend umgehen zu können. (4.2.1.)
Kulturkreis	Netz mehrerer überwiegend getrennter Diskursformationen, insbesondere → Rahmenkulturen, die über die Betonung von Gemeinsamkeiten, gemeinsame Identität, politische/wirtschaftliche Abkommen und Institutionen miteinander gekoppelt sind. (2.2.2)
Kulturmuster	Cluster von Konventionen, die gemeinsam eine komplexe kulturelle Bedeutung annehmen, indem sie sich semantisch aufeinander beziehen. (2.2.1)
Kulturobjekt	Materielle → Kulturträger (2.2.1)
Kulturträger	Träger kultureller Bedeutung, so dass insgesamt ein Zeichen entsteht. Zuweisung einer kulturellen Bedeutung zu einem beliebigen Träger (z. B. Lautfolge) ist → kulturelle Attribution. (2.2.1)
Kultursymbol	Ein Kulturträger, den ein sich selbst oder andere Systeme beobachtendes soziales System als Symbol für die Gesamtkultur einer Gruppe betrachtet. Kulturobjekte, denen in diesem Sinne besondere Wertschätzung von der Gruppe selbst entgegengebracht wird, werden als Kulturgut bezeichnet, es dient auch der positiven Selbstdarstellung. Häufig definiert eine herrschende Bildungsschicht, was als Kulturgut gilt. (2.2.1)
Mündigkeit	Sein Verhalten insofern umfassend verantworten zu können, als dass es wissensbasiert, vernunftgeleitet und werteorientiert ist. Mündigkeit bleibt nur bestehen, indem der Mensch sich beständig bildet. (4.1.1)
Multikulturalität	Zustandsbeschreibung einer meist langfristigen Situation, in der Menschen miteinander agieren, die für dieselben Interaktionssituationen auf verschiedene teils signifikant unterschiedliche Kulturen referieren. (3.1.1)
Norm	pragmatisch orientierte kulturelle Axiome – beantwortet die Fragen danach, was man (nicht) tut, was (nicht) normal oder (nicht) gut ist. Dazu gehören Gebote, Verbote und komplexere Schemata (Handlungsabläufe). Stellen häufig eine situationsbezogene Konkretisierung von Werten dar. Funktion: Ressourcenfreisetzung durch Routinebildung, soziale Differenzierung. Bei Institutionalisierung werden aus Normen Gesetze und Regeln. (2.2.1)
Othering	Abgrenzung der eigenen Gruppe von anderen oder Ausschluss eines Individuums aus der eigenen Gruppe durch Überbetonung abweichender Eigenschaften wie Herkunft, Kultur oder Aussehen. (3.2.3)
Qualifikation	Eignung für eine ganz bestimmte, meist klar beschriebene berufliche Aufgabe oder ein Aufgabenfeld. Schlüsselqualifikationen sind solche Eignungen, deren Beherrschung in vielen Kontexten vorausgesetzt bzw. notwendig ist. (4.1.1)
Rahmensystem	Komplexe soziale Systeme, die Subsysteme enthalten, z. B. Nationen, Religionen. Jedes Rahmensystem hat eine Rahmenkultur , auf die → Subkulturen referieren. (2.2.2)

Schema	→ Norm
Semiozentrismus	Vom eigenen Zeichensystem (und seinen Bedeutungen) ausgehend, dieses absolut setzen. Unbekannte Kulturträger werden anhand eigener Bedeutungsmodelle interpretiert. Oft verbunden mit der Annahme, die eigene Perspektive sei überlegen. (Alternativbegriff zu Ethnozentrismus und Eurozentrismus.) (3.1.2)
Sozialisation	Hineinwachsen eines Menschen in eine spezifische Gesellschaft. Der Begriff zielt auf gesellschaftliche Eingliederung bzw. gesellschaftlich nützlichem Verhalten des Einzelnen. Neben kulturellen sind auch ökonomische, soziostrukturelle und politische Kenntnisse und Fähigkeiten für eine erfolgreiche Sozialisation wichtig. (2.3.1)
Stereotyp	Diskursiv bestätigte, verfestigte Bilder von bestimmten Gruppen und ihren Mitgliedern. (3.2.3)
Syntegeation	Begriffliche Alternative zu Inklusion und Integration. Systeme interagieren und schaffen dabei gemeinsam neue Bedeutungen, die auf beide Systeme in der Art verändernd zurückwirken, dass sie sich koppeln können. Damit kann ein System langfristig in einen bestehenden Komplex von Rahmen- und Subsystemen integriert werden, der dadurch wiederum tendenziell stabiler und der Umwelt besser angepasst werden kann. (3.2.1)
Subkultur	Eine Gesellschaft (Rahmensystem) bildet in ihrer Diskursformation eine Rahmenkultur aus, auf die sich die Kulturen innerhalb dieser Gesellschaft existierender Gruppen (Subsysteme) beziehen (und umgekehrt), weshalb alle auf eine Rahmenkultur referierenden Kulturen auch dann als Subkultur bezeichnet werden sollten, wenn sie gesellschaftlich dominant sind. (2.2.2)
Vorurteil	Diskursiv bestätigte, wertende Meinung über bestimmte Gruppen und ihre Mitglieder, die meist auf → Stereotypen basieren. (3.2.3)
Wert	Abstrakte, allgemeine und grundlegende Legitimation unseres Tuns, die in ihrer Bezogenheit auf andere Werte einen sinnhaften Gesamtkontext schafft, innerhalb dessen auch auf völlig neue Situationen „angemessen“ reagiert werden kann. Zu den Werten gehören auch Ideale . Innerhalb einer Kultur stellen Werte meist Schlüsselaxiome dar. (2.2.1)
Weltkultur	Wäre erst dann gegeben, wenn bestimmte Diskurse nicht nur in, sondern auch zwischen allen Rahmensystemen geführt würden. Wenn auch Internet, Mode und Angelegenheiten von globalem Interesse dies befördern, so kann man von echter Weltkultur trotzdem noch nicht sprechen. (2.2.2)
Wissen	Oberbegriff für Kenntnisse (savoir) und → Fähigkeiten (savoir faire) (4.1.2.)
Zeichen	Prozess, existiert im Gebrauch/in der Kommunikation. Durch Zeichen (auch Sprache) wird intersubjektive Wirklichkeit nicht abgebildet, sondern perspektiviert und konstituiert. (2.2.1)

Checkliste ‚Qualitätsmerkmale interkultureller Schulentwicklung‘ (Schanz, Claudia/ Ina Baumann 2011)

Qualitätsbereich	Ziele und Anhaltspunkte
1. Ziele und Strategien der Schulentwicklung	<p>Schulprogramm:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Das Schulprogramm besitzt ein interkulturelles Profil in Bezug auf: <ul style="list-style-type: none"> • Schulethos, Verhaltensmaßstäbe und Konsequenzen für Zuwiderhandeln • Integrations- und Sprachbildungskonzept • Unterrichtsinhalte und –methoden • Elternarbeit und Kooperation mit lokalen Institutionen • Personalentwicklung • Planung des Evaluationsprozesses dieses Bereichs - Das Schulprogramm wird veröffentlicht und der Schulöffentlichkeit zugänglich gemacht, möglichst auch mehrsprachig. - Die Planung von Maßnahmen erfolgt systemisch im Rahmen des üblichen Schulentwicklungsprozesses. <p>Beschlüsse und Maßnahmen werden Eltern, Schülerinnen und Schülern und gfs. pädagogischen Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern transparent gemacht (z.B. durch Berichte, Fragebögen, auf Konferenzen, in Arbeitsgruppen etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die beschlossenen Maßnahmen (zum Abbau von Barrieren und zur interkulturellen Öffnung) basieren auf einer Bestandsaufnahme. Ihre Umsetzung wird (z.B. anhand von Fragebögen, Berichten, Elternmeinungen und Schülerbefragungen) im Rahmen eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses überprüft und ggfs. angepasst. - Falls Ausgrenzung, Rassismus und Intoleranz auftreten, wird eine Ursachenanalyse vorgenommen und Maßnahmen dagegen entwickelt (mit gemeinsam festgelegten Sanktionen bei Regelverstößen). <p>Schulleben:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finanzielle Mittel werden gerecht verteilt, um eine gerechte Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler zu verwirklichen. - Sprachliche und kulturelle Vielfalt sind Normalität und werden wertgeschätzt. - Die Wertschätzung der Heterogenität und die vielfältigen sprachlichen und kulturellen Kompetenzen und Hintergründe der Schüler und Eltern werden von der Schule klar verbal und visuell nach außen getragen, z. B. durch Aussagen, Poster, Kunstprojekte, Wandzeitungen und andere Schülerarbeiten sowie durch die Auswahl von Lern- und Lehrmaterialien. - Eine aktive Dialog- und Konfliktkultur spiegelt sich in Unterrichtsinhalten und -methoden, in Konferenzthemen, Klassenlehrerstunden, Projekten u. a. Konflikte werden nicht verdrängt,

sondern angesprochen und gleichberechtigt geklärt. Die Sichtweise der anderen wird von allen genutzt zur Wahrnehmung und Erweiterung der eigenen Perspektive.

- Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern begegnen sich offen. Sie sind bereit zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und den eigenen Haltungen, Vorurteilen, Ängsten.

- An der Schule werden Streitschlichter- und Mediationsprogramme durchgeführt, die auch interkulturelle Konflikte berücksichtigen.

- Die Schule besitzt ein Konzept von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten, um das Verständnis der Schülerinnen und Schüler von lokaler, nationaler und globaler Diversität zu fördern.

- Die Schule achtet darauf, dass das AG-Angebot auch Interessen und Perspektiven von Minderheiten berücksichtigt.

- Neue Mitglieder der Schulgemeinschaft werden besonders willkommen geheißen und gut informiert sowie zur Teilhabe aufgefordert, so dass sie sich aufgenommen und integriert fühlen.

- Das Essensangebot der Schule berücksichtigt die Bedürfnisse von Minderheiten.

- Konferenzen, Ausflüge, Sportaktivitäten und Klassenfahrten werden so gestaltet, dass sie die Werte, Normen und Bedürfnisse aller Gruppen berücksichtigen.

- Religiöse Feiertage der Schüler werden gleichberechtigt gefeiert.

- Gottesdienste werden so gefeiert, dass sie alle vorhandenen Religionsgemeinschaften einbeziehen.

- Die Schulordnung nimmt ausdrücklich Bezug auf diskriminierendes Verhalten aufgrund von Religion, Kultur oder ethnischer Zugehörigkeit und seine Konsequenzen.

- Die Schule unterstützt das Lernen von sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern (z. B. durch Hausaufgabenhilfe, Mentoring).

- Die Schule stellt allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft eine aktuelle Übersicht über Personen (Personal, Eltern) zur Verfügung, die bereit sind zu dolmetschen oder kulturell zu vermitteln.

Schule und Umfeld:

- Informationen über regionale Migrantenorganisationen, interkulturelle Organisationen, Initiativen, Vereine und Migrationssozialdienste sowie Beratungsmöglichkeiten für die Schule sind für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern verfügbar und werden genutzt.

- Vertreter verschiedener Organisationen oder Vereine sowie Menschen aus anderen Ländern tragen zum Schulleben z.B. durch Vorträge, als Mentoren oder als Hilfskräfte bei. Sie werden dazu von der Schule ausdrücklich eingeladen und ermuntert.

	<ul style="list-style-type: none"> - Die Schule kann als öffentlicher Raum im Stadtteil genutzt werden (z. B. Kurs- und Sportangebote, Spielplatz). - - Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler haben durch Ausflüge, Schüleraustausch und Veranstaltungen Gelegenheit, Diversität im Einzugsgebiet, in der Stadt und im weiteren Umfeld zu erfahren. - Die Schule unterstützt die Akzeptanz ihrer interkulturellen Bemühungen durch Öffentlichkeitsarbeit (Presse, Info-Stände, Aktionen). - Alle Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit zu internationalen Kontakten, z.B. durch Austauschprogramme, Email-Korrespondenzen, Comenius-Projekte o. ä. Solche Kontakte werden durch interkulturelle Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler vorbereitet. - Die Schule achtet bei internationalen Partnerschaften und Projekten darauf, dass auch die Länder vertreten sind, aus denen Eltern und Schülerinnen bzw. Schüler zugewandert sind. - Die Schule arbeitet eng mit den abgebenden und aufnehmenden Bildungsinstitutionen in der Region zusammen, um eine Durchgängigkeit des Bildungsprozesses zu gewährleisten. - Die Schule engagiert sich in Bildungsnetzwerken vor Ort. - Es bestehen Partnerschaften mit Unternehmen, und zwar auch mit solchen, die von Angehörigen ethnischer Minderheiten geführt werden bzw. in denen hauptsächlich Angehörige von Minderheiten arbeiten . - Es wird erhoben, ob Schülerinnen und Schüler, die einer Minderheit angehören, die gleichen Gelegenheiten zu Praktika u. ä. bekommen wie andere. Wenn dies nicht der Fall ist, werden entsprechende Maßnahmen ergriffen.
<p>2. Schulgemeinschaft</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Die Diversität der Schulgemeinschaft (Lehrkräfte, Eltern, Schüler) entspricht etwa der im Einzugsgebiet. - Unterrepräsentierte Gruppen erfahren besondere Unterstützung, z. B. in Form von Beratung. - An der Schule gibt es Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. <p>Fortbildung/Unterstützung der Mitarbeiter:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durch Fortbildungen werden wichtige Themen bearbeitet, die relevant für eine höhere Bildungsteilhabe aller Schülerinnen und Schüler sind; z.B. Sprachbildung im Fachunterricht, Verhalten in interkulturellen Kommunikationssituationen, Unterricht in heterogenen Gruppen, kulturelle Sensibilisierung, außerschulische Kooperationsmöglichkeiten (z. B. Beratung, Dolmetscher). - Neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule werden über das Schulprogramm und grundsätzliche Bildungsziele und Maßnahmen eingehend informiert.

- Alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kennen die schulrechtlichen Grundlagen im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und ausländischer Staatsangehörigkeit.

Eltern/ Sorgeberechtigte:

- Die wichtige Rolle der Eltern in der Erziehung und Bildung ihrer Kinder wird gewürdigt, z. B. in in der öffentlichen Präsentation der Schule (Internet etc.).

- Das Schulprogramm sieht vor, dass mindestens ein Elternratsmitglied einen Migrationshintergrund hat.

- Die vielfältigen sprachlichen, kulturellen und auch anderen Kompetenzen der Eltern mit Migrationshintergrund werden ins Schulleben / in den Unterricht einbezogen.

- Eltern sind daran beteiligt, Ziele für ihre Kinder festzulegen.

- Unterrichtsinhalte und Bewertungsmaßstäbe werden den Eltern transparent gemacht. Dabei kommt den Eltern, die Deutsch nicht als Muttersprache sprechen, besondere Aufmerksamkeit zu.

- Eltern beteiligen sich an der Entwicklung, Implementierung und Evaluation der im Schulprogramm festgelegten Strategien und Projekte.

- Alle Eltern und Schüler sind über die Ziele und Strategien unterrichtet und wissen, wo noch Verbesserungs- und Unterstützungsbedarf ist.

- Es gibt ausreichende und atmosphärisch angenehme Möglichkeiten, um Elterngespräche zu führen.

- Neben der schriftlichen Einladung werden die Eltern möglichst auch persönlich eingeladen, ggf. regt die Lehrkraft die Elternvertreter dazu an.

- Eltern mit geringen Deutschkenntnissen werden ermuntert, mit einem Dolmetscher zu kommen.

- Beim Elternabend wird eine persönliche Atmosphäre hergestellt.

- Beim Elternabend werden auch die Erwartungen der Eltern an die Schule thematisiert, Hintergrundinformationen zum Schulsystem und zur pädagogischen Arbeit an der Schule gegeben und über erzieherische Normen und Werte/ Erziehungsziele diskutiert. Ggf. werden dafür mehrsprachige themenbezogen Elternabende angesetzt.

- Für Eltern mit Migrationshintergrund gibt es eine Art Mentorensystem.

- Eltern wird angeboten, im Unterricht zu hospitieren, um die pädagogische Arbeit besser kennen zu lernen.

- Es gibt Deutschkurse für Eltern und mehrsprachige Fortbildungen an der Schule oder in Kooperation mit Partnern.

	<ul style="list-style-type: none"> - Es gibt einen regelmäßigen Treffpunkt für Eltern, ggf. einen Raum für Elternaktivitäten. - Lehrkräfte sind vor Hausbesuchen über kulturelle Gewohnheiten der jeweiligen Gruppe informiert. <p>Schüler:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Neue Schülerinnen und Schüler bekommen Informationsmaterial über Unterstützungs- und Hilfsangebote an der Schule . Das Material ist möglichst in verschiedenen Sprachen verfügbar. - Das Verhältnis von ethnischen, religiösen oder kulturellen Gruppen unter den Mitgliedern in der Schülervvertretung entspricht ihrem Verhältnis in der gesamten Schülerschaft. - Die Schüler helfen einander und gehen respektvoll miteinander um. - Die Schülervvertretung meldet aktiv Probleme bzw. Vorkommnisse im Zusammenhang mit Formen von Diskriminierung, Gewalt oder Mobbing an die Schulleitung oder die Beratungslehrkraft, Diese untersuchen die Probleme und entwickeln Lösungsansätze.. - - Schüler sind an Zielformulierungen und Evaluation von Unterricht beteiligt. - Schüler in Sprachlernklassen werden auf der Basis ihrer individuellen Lernentwicklung und ihrer schulischen Bildung im Herkunftsland an die für sie adäquate Regelklasse überwiesen. Alle Schulformen werden dabei berücksichtigt.
<p>3. Lernen und Lehren</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrkräfte kooperieren eng miteinander. Sie planen, unterrichten und reflektieren im Team. - Die Lernatmosphäre ist geschützt, unterstützend und frei von Diskriminierung. - Die unterschiedlichen Erfahrungen, Interessen, Kenntnisse und Kompetenzen der Kinder werden im Unterricht genutzt, es wird darauf aufgebaut und sie werden erweitert. - Lehrkräfte nutzen die vielfältigen Perspektiven und Kompetenzen (z. B. Sprachen) der Schüler für einen methodisch abwechslungsreichen Unterricht (z. B. gegenseitige Unterstützung der Schüler). Vielfalt wird so von allen als Vorteil erfahren. - Lehrkräfte haben Vertrauen in die Leistungsfähigkeit und –bereitschaft aller Schüler und stellen entsprechend hohe Anforderungen an sie. - Unterrichtsinhalte werden mehrperspektivisch vermittelt, so dass sie den Erfahrungswelten aller Kinder entsprechen. - Im Unterricht werden neue Wahrnehmungen zugelassen und Perspektivwechsel geübt. - Jeder Unterricht berücksichtigt die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. - Der individuelle Lernfortschritt wird beobachtet, dokumentiert und stärker berücksichtigt als die Orientierung an der „Norm“.

- Das Unterstützungskonzept setzt bei den Stärken der Kinder an. Es bezieht auch musisch-kulturelle, sportliche und soziale Bereiche mit ein.
- Im Unterricht wird die Individualität der Schüler gestärkt, ohne sie in religiöser oder kultureller Hinsicht festzulegen.
- Im Unterricht wird dem Entdecken von Gemeinsamkeiten bewusst Raum eingeräumt.
- Im Unterricht wird zu gegenseitiger Offenheit angeregt.
- Im Unterricht wird Konfliktfähigkeit vermittelt und gefördert: Die Kinder werden ermutigt ihre Meinung zu äußern, mit anderen zu diskutieren und gemeinsam Probleme zu lösen, die mit kultureller Diversität und Diskriminierung zu tun haben.
- Die Disziplin in der Klasse beruht auf gegenseitigem Respekt.
- Im Unterricht wird solidarisches Handeln geübt.
- Mobbing und Gewalt werden abgebaut.
- Auftretende Stereotypen (auch in Lernmaterialien) werden thematisiert und hinterfragt.
- Die Angeboten der Medien und der Verleihstellen (Medienzentren) zur interkulturellen Bildung werden genutzt.
- Unterrichtsmaterialien spiegeln die Diversität und sind frei von Diskriminierung.
- Lernmaterialien über die Herkunftsländer, Herkunftssprachen, Religionen und Lebenswelten der Schüler mit Migrationshintergrund bzw. deren Eltern/Großeltern bzw. zu denen der großen Einwanderergruppen sind in der Schule oder Klasse vorhanden.
- (Grundschule) In angeleiteten Spielen werden Situationen geschaffen, in denen eine Auseinandersetzung mit Diversität und Diskriminierung stattfindet. In freiem Spiel werden Gelegenheiten zu solchen Auseinandersetzungen genutzt.
- Die Leistungsbewertung wird so gestaltet, dass die sprachlichen Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache berücksichtigt werden.

Sprachbildung und Mehrsprachigkeit:

- Die Herkunftssprachen der Schüler sind durch Bücher, Plakate u. ä. im Schulgebäude sichtbar.
- Es gibt ein Konzept zur Vermittlung von Bildungssprache.
- Die Vermittlung von Deutsch als Bildungssprache ist Bestandteil aller Fächer und wird konsequent umgesetzt. Sprachlernaktivitäten, inklusive Gruppenarbeit und gemeinsames Lernen, sind fester Bestandteil jeden Unterrichts.

	<ul style="list-style-type: none"> - Die Herkunftssprachen der Kinder werden im Rahmen von Konzepten zur Sprachbewusstheit (language awareness) thematisiert. Die größten Herkunftssprachen werden möglichst als AG oder im Rahmen von herkunftssprachlichem Unterricht angeboten. - Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse, auch bei neu aufgenommenen Schülerinnen und Schülern. - Es gibt ein Sprachförderkonzept für Kinder mit noch geringen Kenntnissen in der deutschen Sprache, das neben einer integrativen Förderung auch die additive Förderung in Kleingruppen beinhaltet. Beide werden eng verzahnt geplant und durchgeführt.. - Es gibt Absprachen, dass DaZ-Förderunterricht proportional nicht häufiger ausfallen dürfen als anderer Unterricht. - Materialien und Medien zur Sprachförderung sind im Klassenraum vorhanden (z. B. Wörterbücher Sprachspiele, Lernprogramme). Zweisprachige Bücher, Wörterbücher, Glossarien und Wortlisten werden benutzt. - Sprachvergleiche und Wortschatzarbeit haben einen festen Platz im Unterricht. - Schülerinnen und Schüler erhalten im Unterricht viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln. - Mitgebrachte sprachliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler werden wertgeschätzt und im Sitzplan sowie bei Gruppenarbeiten berücksichtigt. Andere Sprachen dürfen also im Unterricht genutzt werden. - Es liegen Informationen vor, wo die Schüler ggf. an Herkunftssprachenunterricht teilnehmen können. - Die Eltern werden über die Sprachfördermaßnahmen informiert und einbezogen. - Bei eventuellem Förderbedarf von Kindern mit geringen Deutschkenntnissen wird dieser, wenn möglich, auch in der Muttersprache des Kindes ermittelt. - Alle Schülerinnen und Schüler können im Regelunterricht von den sprachlichen Kompetenzen ihrer mehrsprachigen Mitschüler profitieren.
4. Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Ergriffene Maßnahmen werden evaluiert und ggf. verändert oder ergänzt. - Der Erfolg des Unterrichts wird durch regelmäßiges Schülerfeedback und die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung überprüft. - Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse im Bereich der sprachlichen Bildung, insbesondere Deutsch als Zweitsprache. - Es werden individuelle Maßnahmen ergriffen und Empfehlungen an Schüler innen und Schüler ausgesprochen, die die Leistungserwartungen nicht erfüllen.