
Weder differenzblind noch differenzfixiert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen¹

Paul Mecheril

Universität Bielefeld

Die nachfolgenden Überlegungen beziehen sich auf die Kritik an einem naiven Gebrauch der Kulturkategorie in der Interkulturellen Pädagogik.

Ich will zunächst kurz den theoretischen Hintergrund beleuchten, vor dem verständlich wird, warum und mit welchem Anliegen die Interkulturelle Pädagogik sich affirmativ auf kulturelle Differenz bezieht. In einem zweiten Schritt werde ich auf Probleme aufmerksam machen, die sich mit der Differenzaffirmation verbinden und will in einem letzten Schritt zwei Aspekte ansprechen, die meines Erachtens aus der Kritik an Kulturalisierungsprozessen für interkulturelles professionelles Handeln folgen.

1. Anerkennung von Differenz

Wenn wir uns die theoretischen Grundkonzepte ansehen, die dem pädagogischen Umgang mit kultureller und ethnischer Differenz zugrunde liegenden, dann können drei Hauptkonzepte idealtypisch unterschieden werden.

Das erste Konzept (Betonung der Assimilationserfordernis) kennzeichnet die sogenannte Ausländerpädagogik; die Konkurrenz zwischen den beiden weiteren Konzepten (Anwendung universeller Gerechtigkeitsmaßstäbe); Anerkennung von Identitäten und Differenzen) kennzeichnet bedeutsame Debatten in der Interkulturellen Pädagogik.

Zunächst zum Konzept, das die Erfordernis der Assimilation, der Angleichung der Fremden betont. Der Assimilationismus ist das dominante Paradigma der frühen, in den 1960er Jahren einsetzenden Beschäftigung der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft mit den Themen „Migration“ und „Interkulturalität“ - prägnant und programmatisch als „Ausländerproblem“ identifiziert und behandelt.

Das Problem der sogenannten Ausländerpädagogik sind die Ausländerkinder, die (noch) nicht in der Lage sind, so zu sein wie „wir“; sie weichen ab und fallen durch ihr Verhalten auf, das durch entsprechende Förderung verändert werden kann. Der Blick der Ausländerpädagogik ist defizitorientiert, die Beziehung, die sie zwischen Ausländerkindern und Pädagogen als gesellschaftlichen Repräsentanten und Mittlern kennt, ist die der vereinnahmenden und entmündigenden Fürsorge. Dies ist in den kritischen Selbstreflexionen der Disziplin hinreichend herausgestellt worden (etwa Auernheimer 1996; Czock 1993; Griesse 1984; Hamburger 1994; Kiesel 1996; Nieke 1995).

¹ Dieser Text besteht im wesentlichen aus Teilen bereits publizierter Texte. Bei Interesse an den Publikationen wenden Sie sich ruhig an mich.

Dem zweiten Konzept geht es um die Herstellung von Gerechtigkeit. Es betont die Notwendigkeit, universelle, also für alle gleichermaßen gültige Gerechtigkeitsmaßstäbe anzuwenden. Das Engagement für die Herstellung von Gerechtigkeit wird von der Einsicht und dem Motiv getragen, dass wir gleiche Rechte, gleiche Partizipationschancen und gleiche Möglichkeiten der Selbstdarstellung für alle schaffen müssen. Das dritte Grundkonzept teilt mit dem zweiten Ansatz die Vorstellung, dass es um Gerechtigkeit gehen muss; allerdings wird hier Gerechtigkeit anders verstanden, nämlich als etwas, was nicht allein durch gleiche Rechte und Möglichkeiten hergestellt werden kann, sondern Unterschiede beachten und diesen Unterschieden entsprechen muss. Angemessen, so sagt das dritte Konzept, sind Ansätze, die Differenzen wahrnehmen und achten, anders ausgedrückt: die Unterschiede anerkennen.

Die Forderung nach Sensibilität für kulturelle Differenzen, die Position, dass es wichtig sei, unterschiedliche kulturelle Identitäten in der pädagogischen Arbeit zu respektieren, ist eine der wichtigsten Grundhaltungen der Interkulturellen Pädagogik. Die Interkulturelle Pädagogik, das macht schon ihr Name deutlich, beschäftigt sich mit kulturellen Differenzen und das tut sie im Wesentlichen, indem sie Unterschiede beachtet. Insofern kann sie auch als ein Ansatz verstanden werden, dem eine Anerkennungstheoretische Grundausrichtung zugrunde liegt.

Anerkennung umfasst immer zwei Momente, das der Identifikation und das der Achtung. An-Erkennung beschreibt eine Art von Achtung, die auf einem Zur-Kennntnis-Nehmen gründet. Um jemanden zu achten, ist es notwendig, ihn und sie zunächst erkannt zu haben. Und jeder Prozess der identifizierenden Wahrnehmung einer Person leitet zu der Frage über, ob die Identifizierte auch respektiert werden soll und kann.

Auf der Ebene sowohl der Identifikation als auch der Achtung kann nun das Verhältnis von Selbst(an)erkennung und (An)Erkennung durch Andere betrachtet werden: Selbsterkennung und Fremderkennung, Selbstanerkennung und Fremdanerkennung sind zwei Dimensionen sozialer Anerkennung. Hierbei ist davon auszugehen, dass Selbst-Anerkennung sich letztlich nur in Strukturen der Anerkennung durch Andere entwickeln kann. Die Anerkennung durch Andere ist der Selbst-Anerkennung vorgelagert. Missachtungsformen wie Vergewaltigung oder Misshandlung als Gegenteil emotionaler Zuwendung, Entrechtung und Ausschließung als Gegenteil kognitiver Achtung sowie Entwürdigung und Beleidigung als Gegenteil sozialer Wertschätzung (Honneth, 1994; insbes. S. 148ff) verhindern die Ausbildung respektvoller Selbstbeziehungen.

Die Identifikation und Achtung, die Anerkennung von Individuen als einem bestimmten sozial-kulturellen Kontext zugehörig, ist nun ein zentraler und wichtiger Ansatz in der Interkulturellen Pädagogik.

Menschen sind soziale Wesen. Im Rahmen sozialer Kontexte entwickeln sie Selbstverständnisse und Praxen der Selbstdarstellung. Die Zugehörigkeit von Individuen zu sozialen Gemeinschaften ist der Hintergrund, vor dem Individuen das werden, was sie sind. Wer im Rahmen eines sozialen Zusammenhangs eine Sprache erlernt, Vorlieben entwickelt oder normative Verständnisse ausbildet, ist darauf angewiesen, will er oder sie diese Sprache, Vorlieben und Verständnisse pflegen, auf diesen Rahmen zurückgreifen zu können. Unter einer Anerkennungstheoretischen Perspektive ist es somit erforderlich, für differenzsensible Strukturen einzutreten, in denen es Individuen möglich ist, ihren sozial-kulturellen Subjekt-Status leben zu können.

Wir sehen hier bereits, dass der Anerkennungsansatz in seinem Bezug auf Differenz ambivalent ist: einerseits ermöglicht er die Berücksichtigung und Respektierung kultureller Unterschiede, andererseits schreibt er Differenzen und Identitäten fest.

Diese Fixierung kultureller Differenz will ich nun etwas genauer beleuchten, indem ich exemplarisch auf das Zauberwort „interkulturelle Kompetenz“ eingehe, um dann über einige Konsequenzen nachzudenken, die sich aus dieser Kritik ergeben.

2. Kulturalisierung

In einem Text von Harald Grosch und Wolf Reiner Leenen findet sich ein Beispiel, das ganz gut das Problem der Kulturalisierung illustriert.

Als Methode, sogenannten Kulturstandards, eigenen wie fremden, auf die Schliche zu kommen, wird die „Analyse kritischer Ereignisse“ eingesetzt. Solche konstruierten, vermeintlich alltagsnahen „kritischen Ereignisse“ werden, so Leenen und Grosch 1998 in einem Beitrag zu „Interkulturelles Training in der Lehrerfortbildung“, unter anderem mit dem Ziel eingesetzt, den Teilnehmerinnen ihre „kulturell determinierten Interpretationen und Erklärungen des Verhaltens Anderer bewusst zu machen“. Schauen wir uns exemplarisch an, wie diese Bewusstmachung konkret aussieht.

Die Episode „Hassan schreibt ab“ soll dem Anliegen der Autoren des Trainings nach ein Beispiel für ein „Kritisches Ereignis“ in einer sogenannten kulturellen Überschneidungssituation zum Ausdruck bringen. Für die an der „interkulturellen Fortbildung“ teilnehmenden Lehrer und Lehrerinnen soll die Reflexion dieses Ereignisses zu einem Stück „Identifikation eigener und fremder Kulturstandards“ beitragen und Ideen zu einem konstruktiven Umgang in kulturellen Überschneidungssituationen anregen.

„Hassan schreibt ab!“²

Frau Dr. Kamphausen:

„Hassan hat während des Tests dauernd auf Dein Heft gesehen!“

Abdullah:

„Wirklich?“

Frau Dr. Kamphausen:

„Ja und er hat tatsächlich einige Deiner Antworten wörtlich abgeschrieben“

Abdullah:

„Vielleicht wusste er die Antwort nicht.“

Frau Dr. Kamphausen:

„In der Tat. Er hat selbst offenbar nicht viel zu den Test-Fragen sagen können.“

Abdullah:

„Dann hat er Glück gehabt, neben mir zu sitzen.“

Die Aufgabe der Lehrerinnen in der Fortbildung würde nun darin bestehen, sich über in dieser Episode relevante Kulturstandards zu verständigen und die „kulturell determinierten Interpretationen und Erklärungen des Verhaltens Anderer bewusst zu machen.

² Aus: Leenen & Grosch (1998, S. 331)

Was passiert hier? Frau Dr. Kamphausen, eine mit kulturellem Kapital ausgestattete und über pädagogische Autorität verfügende Frau, wendet sich an jemanden, den wir als Adressat des pädagogischen Tuns identifizieren. Ihre feststellende Mitteilung hat das Verhalten eines Dritten, Hassan, zum Gegenstand. Sie stellt einen Sachverhalt fest, und unterstellt, dass der Adressat der Feststellung, Abdullah, den Sachverhalt nicht in gebührendem Maße zur Kenntnis genommen hat. Angesichts der sozialen Asymmetrie, die zwischen Lehrerin und Schüler gilt, können wir davon ausgehen, dass die Feststellung mit einer Aufforderung zu einer bestimmten Handlung und/oder einer Sanktion verbunden ist. Zugleich handelt es sich bei der Mitteilung der Pädagogin um eine Vertraulichkeit, um ein Insvertrauenziehen, das jedoch um den Preis der Denunziation des Dritten erkaufte wird. Für Abdullah ergibt sich eine paradoxe Situation: Einerseits wird er für die Unangemessenheit seiner Wahrnehmung und seines Handelns gemäßregelt, andererseits wird ihm von einer statushöheren Person eine Vertraulichkeitsofferte gemacht. Was soll er tun?

Zunächst erwirkt er einen Entscheidungsaufschub („Wirklich?“), bietet dann eine Erklärung für das Ereignis an („Vielleicht wusste er die Antwort nicht“), um in einer Art Solidaritätsbekundung die unentschiedene Situation zugunsten einer Art Verbrüderung mit dem Statusgleichen und implizit gegen die Statushöhere aufzuheben.

Ist das nun ein Kulturkonflikt?

Wohl eher eine nicht unübliche Lehrerinnen-Schüler-Interaktion. Aber genau diese Lesart, dass die Interaktion den durch den sozialen Kontext nahegelegten Rollenvorgaben entspricht, wird durch den Kontext der „interkulturellen,“ Fortbildungssituation nicht nahegelegt, sie wird vielmehr erschwert durch ethnifizierende oder kulturalisierende Markierungen.

Die Autoren verstehen die Hassan-Episode als Beispiel für etwas, das sie Kulturdialog nennen, ein Dialog, in dem kulturelle Differenzen aufeinanderstoßen, ohne dass dies den Dialogteilnehmern bewusst sein muss. Und auf die Differenz von Lern- und Lehrstile, die vermeintlich kulturell geprägt sind, soll - so die Autoren - die beschriebene Episode aufmerksam machen.

„Diese Darstellungsform von kritischen Ereignissen bezeichnen wir als ‚Kulturdialog‘: Kulturdialoge sind kurze Gespräche zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen, in denen unterschiedliche Auffassungen, Annahmen oder Wertvorstellungen aufeinanderstoßen. Daß ein solcher ‚Kulturzusammenstoß‘ vorliegt, kann der Aufmerksamkeit der Dialogpartner/innen völlig entgehen oder ihnen nur am Rande bewusst sein. Mit Kulturdialogen werden typischerweise Missverständnisse und Irritationen abgebildet, bei denen die Gesprächspartner/innen ihre kulturelle Sicht völlig selbstverständlich und aus sich heraus einleuchtend finden und der Dissens im Hintergrund lauert. ‚Hassan schreibt ab‘ lässt sich z. B. gut als Einstieg in das Thema ‚kulturspezifische Lehr- und Lernstile‘ einsetzen“ (Leenen & Grosch 1998, S. 332).

Wir haben es hier – so suggerieren die Fremdheit indizierenden Markierungen Abdullah und Hassan – mit einer interkulturellen Kommunikationssituation und einem interkulturellen Kommunikationsproblem zu tun, möglicherweise sogar mit den Anfängen eines ethnischen und eben nicht eines Lehrerinnen-Schüler Konfliktes. Die Dynamik der Interaktionssituation wird vermeintlich durch die Diskrepanz zwischen den relevanten, sogenannten Kulturstandards aufgeklärt. Andere Erklärungsansätze und Lesarten werden behindert.

Der Bezug auf „kulturelle Differenz“ ist gefährdet – so könnte die Kommentierung der Episode „Hassan schreibt ab“ heuristisch verallgemeinert werden – eine Kulturalisierung der Verhältnisse zwischen sozialer Mehrheit und Minderheiten vorzunehmen.

Insgesamt ist es bei kulturalisierenden Tendenzen so, dass sie um so vordergründiger werden, je handlungsbezogener und konkreter die Ausführungen zu interkultureller Kompetenz werden.

Je handlungsbezogener die Beschäftigung mit interkultureller Kompetenz wird, desto eher finden sich Stereotype, den und die „Andere“ erzeugende, ethnifizierende und kulturalisierende Tendenz. Vier Aspekte will ich hervorheben.

„Essentialisierung und Reduktion“

In den Publikationen zu interkultureller Kompetenz finden sich fast durchgängig Hinweise auf die Unklarheit und Schwierigkeit der - wie es zumeist heißt - „Definition“ von Kultur. Kultur sei heterogen und dürfe nicht als Phänomen individueller Determinierung verstanden werden. Sobald aber die Auseinandersetzung sich konkreter auf interkulturelles Handeln und deren Reflexion bezieht, besteht die Tendenz, „Kultur“ zu einer sich reproduzierenden Einheit zu stilisieren.

Der Bezug auf kulturelle Differenz bewirkt mithin eine Binnenhomogenisierung und das Herausstellen von Unterschieden auf der Ebene des Interkulturellen. Er geht mit der Gefahr einher, das Schema zu intensivieren, das zwischen Identität und Nicht-Identität in einer Weise unterscheidet, die Identität als Phänomen des Innen denkt, und Nicht-Identität Außen verortet.

Ein Zitat aus dem 1999 erschienen Buch *Interkulturelle Kommunikative Kompetenz* von Sigrid Luchtenberg illustriert diese Tendenz: „Kommunikative Akte“, schreibt sie, „sind eingebettet in Situationen, für die jeweils von einer kulturellen Gruppe *festgelegte* Verhaltensmuster gelten“. (Hervorhebung von mir) Die Verengung auf „kulturelle Differenz“ tendiert dazu, diesen Differenzaspekt zu überbetonen. Die Komplexität der Beschaffenheit des gesellschaftlichen Raumes, in dem einzelne sich verorten und verortet werden, wird simplifiziert.

Mit Blick auf etwas, was als mehrdimensionaler Raum gesellschaftlicher Ungleichheit bezeichnet werden könnte, in dem sich in wechselnden Formationen Identität konstituiert, stellt die politische Philosophin und Sozialtheoretikerin Nancy Fraser (1995, S. 91) heraus, dass gender, race, class und sexuality als Axen der Ungerechtigkeit das Interesse und die Identität einer jeden Person berühren. Diese multiaxiale Konstitution des Raumes gesellschaftlicher Gleichheit und Ungleichheit bleibt in den Ansätzen zu „Interkulturellem Handeln“ oft unterbelichtet. Dadurch schafft die Verwendung des Ausdrucks „kulturelle Differenz“ ein einseitiges Bild und leistet dem Eindruck Vorschub, „Kultur“ könne alle Unterschiede aufklären. „Kulturelle Differenz“ lenkt dann von strukturellen Bedingungen der Ungleichheit ab, wenn mit dem Blick auf sozusagen horizontale Differenzen sich das Absehen von der vertikalen Dimension, von Verhältnissen der Diskriminierung, verbindet.

„Schleichende Gleichsetzung mit national-ethnischer Zugehörigkeit“

Obschon in den einführenden Worten zu Konzepten interkultureller Kompetenz häufig davon die Rede ist, dass Kultur nicht umstandslos mit Nation und Ethnizität assoziiert werden darf, findet sich in den meisten Konzepten ausnahmslos eine Auseinandersetzung mit internationalen und interethnischen Situationen. Je handlungsrelevanter die Ausführungen werden, desto eher wird der Kulturbegriff in einer unmittelbaren Verknüpfung mit Nationalität und Ethnizität gebraucht. Kulturelle Zugehörigkeit wird über national-ethnische Zugehörigkeit definiert, wodurch die Problematik der kulturalistischen Reduktion besonders virulent wird.

Mit dem Gebrauch ethnischer und nationaler Bezeichnungen, mit dem Bezug auf Nationalität und Ethnizität findet häufig eine Fokussierung der so genannten Herkunftskultur von Menschen mit Migrationshintergrund statt. Herkunftskultur wird zum Mittelpunkt ihrer „anderen“ Kultur. Hier kehrt letztlich in nunmehr landeskulturell informierterer Weise und dadurch maskiert die Rede von Ausländern und Ausländerinnen zurück. Türken kommen aus der Türkei und nicht aus Kreuzberg oder aus Detmold, und diese Herkunft, so suggeriert die Bezeichnung, bestimme ihre Identität.

„Fest-Stellung des und der Anderen“

Der Andere wird damit in Konzepten interkultureller Kompetenz tendenziell als ethnisch-national Anderer festgelegt. Diese Festlegung des und der Anderen stiftet eine doppelte (vermeintliche) Klarheit. Erstens: In einer interkulturellen Situation ist zunächst eindeutig, wer die je Anderen sind, es sind jeweils die, die nicht zu meiner national-ethnischen "Kultur" gehören, die Türkinnen, Italiener, Algerierinnen usw. Phänomene der Fremdheit und Andersheit innerhalb der eigenen Kultur werden eher nicht beachtet. Zweitens: Bei den Anderen, die im Rahmen von interkulturellen Kompetenzangeboten zum Thema werden, handelt es sich fast ausnahmslos um Minderheitenangehörige. Nahezu alle Konzepte interkultureller Kompetenz wenden sich nicht nur ausschließlich an Mehrheitsangehörige, sie scheinen auch keinen Anlass zu sehen, diese der Egalitätshypothese widersprechende Nicht-Berücksichtigung zu thematisieren und reproduzieren letztlich die aus den ausländerpädagogischen Ansätzen bekannte Beziehungsfigur, in der Minderheitenangehörige lediglich als Objekte des Handelns von Nicht-Ausländern zugelassen sind.

„Der Ort des Handelns bleibt außerhalb des Blickes“

Eine Tendenz vieler Ansätze zu interkulturellem Handeln ist es, vor dem Hintergrund einer instrumentellen Beschränkung auf die Bewältigung interkultureller Kommunikationsprobleme, Eigenschaften des Kontextes interkulturellen Handelns unberücksichtigt zu lassen. Die gesellschaftliche, institutionelle und auch interaktive Rahmung und Hervorbringung der interkulturellen Situation bleibt in interkulturellen Trainings weitgehend unthematisiert. Dies korrespondiert dem implizit universalistischen, kontextunspezifischen Vorgehen vieler Ansätze: Es interessiert nicht so sehr, wie in einem bestimmten sozialen Raum vor dem Hintergrund gesellschaftlicher, institutioneller und kultureller Vorgaben „kulturelle Differenz“ interaktiv erzeugt wird, sondern Differenz ist als gleichsam immer schon vorhandene von Interesse. Differenz

gilt abgelöst von kontextspezifischen Bedingungen seiner Produktion als – um einen terminologisch klärenden Vorschlag aus der Geschlechterforschung aufzugreifen, als Unterschied und nicht als Unterscheidungsleistung sozialer Akteure.

Zugleich findet im Zuge dieser Ausblendung häufig eine versteckte Überhöhung und Aufblähung der Möglichkeiten „interkulturell kompetent“ Handelnder statt. Indem die für interkulturelles Handeln zum Teil restriktiven gesellschaftlichen, institutionellen und kulturellen Bedingungen nicht oder nur am Rande in den Blick kommen, entfaltet sich die technologische Suggestionskraft interkultureller Kompetenz. Sie verspricht implizit eine Handlungsfähigkeit, die an Voraussetzungen gebunden ist, welche in den Fort- und Weiterbildungen aber nicht systematisch zum Thema werden.

Soweit in gebotener Kürze die Skizze einiger kritischer Einwände zu einigen problematischen Tendenzen interkultureller Kompetenz.

Eine naheliegende Konsequenz könnte nun darin bestehen, nicht nur auf Konzepte interkultureller Kompetenz, sondern auf den Kulturbegriff überhaupt zu verzichten. Ich denke aber, dass der Verzicht auf die Kulturkategorie überzogen wäre, weil man sozusagen das Kind mit dem Bade ausschütten würde.

„Kultur“ ist nicht nur - unter bestimmten terminologischen und theoretischen Klärungen - eine fruchtbare Analysedimension. Es ist zudem auch so, dass wenn wir von dem Begriff "Kultur" absehen, wir zugleich auch eine wesentliche Dimension des Selbstverständnisses und der Erfahrungen derer ignorieren, die an pädagogischen Handlungssituationen beteiligt sind.

Das Wissen um die Schwierigkeiten von Differenzkategorien sollte meines Erachtens somit den Kontext kennzeichnen, in dem das Nachdenken über „kulturelle Differenz“ stattfindet. Ein insofern reflexives oder wir könnten auch sagen: kulturskeptisches Verständnis von „Kultur“ und „Inter-Kultur“ verstehe ich bereits als Grundlage einer Handlungsbefähigung in Zusammenhängen, in denen „kulturelle Differenz“ vermeintlich eine Rolle spielt.

Konsequenzen

Beobachtung des Gebrauchs von „Kultur“

Eine der zentralen Aufgaben professionellen, interkulturellen Handelns besteht in der Beobachtung von Kultur. Wenn wir im Zuge eines gewissermaßen konstruktivistischen und essentialismuskritischen Verständnisses von „Kultur“ „Kultur“ als Deutungs- und Interpretationsmuster verstehen, die spezifische Handlungen nahe legen und soziale Wirkungen haben, dann betrachten wir „Kultur“ als eine soziale Praktik. Diese Praktik findet sich sowohl in Selbst- und Fremdbeschreibungen alltagsweltlicher Handlungssubjekte und in denen der professionellen interkulturellen Pädagogin als auch in wissenschaftlichen Erklärungsangeboten. Unter einer Perspektive, die Kultur als wissenschaftliche, alltagsweltliche und professionelle Konstruktion versteht, wird es möglich, über die Angemessenheit dieser Perspektive, die Angemessenheit ihrer Wirkungen und Funktionen in gesellschaftlich und institutionell gerahmten Interaktionssituationen nachzudenken. „Kultur“ ist ein theoretisches Werkzeug, das den Blick auf soziale Zusammenhänge in spezifischer Weise präformiert. Wo dieser instrumentelle Charakter von Begrifflichkeiten unbeachtet bleibt, droht die Reinfizierung sozialer Strukturen und Verhältnisse. Wenn wir uns nicht klarmachen, dass die Begriffe, die wir benutzen, Werkzeuge des Begreifens sind, dann verwechseln wir

unsere Beschreibungen von Wirklichkeit mit „der Wirklichkeit“ selbst. (Selbst-)Beobachtungskompetenz für Begriffsverwendung ist hier als professionelles Vermögen gefragt. Es geht darum, zum Thema zu machen, unter welchen Bedingungen die Praktik „Kultur“ zum Einsatz kommt.

Die entscheidende Frage heißt also nicht: Gibt es kulturelle Unterschiede? Die bedeutsamere Frage lautet vielmehr: Unter welchen Bedingungen benutzt wer mit welchen Wirkungen „Kultur“?

Professionelles Handeln unter interkultureller Hinsicht, so es nicht ein naiv realistisches Verständnis von „Kultur“ zum Ausgangspunkt wählt, umfasst das Vermögen, sich reflexiv und beobachtend auf die im professionellen Feld anzutreffende Weise zu beziehen, in der von Klientinnen, von Kollegen, der Beratungsinstitution und nicht zuletzt von der professionell handelnden Person selbst die Kategorie „Kultur“ gebraucht wird. Hierbei geht es nicht um die Kontrolle des „richtigen“ Gebrauchs von Kultur, sondern um eine reflexive Haltung, die auch eine Abschätzung der Folgen des pädagogischen Handelns ermöglicht. Etwa: Unter welchen Bedingungen greifen Alltagssubjekte auf das pädagogisch und sozialwissenschaftlich zur Verfügung gestellte Deutungsangebot des „Kulturkonfliktes“ zur Beschreibung von intra- und interpersonellen Phänomenen in interkulturellen Zusammenhängen zurück? Reflexive Vorgehensweisen können zwar nicht dominante Differenzschemata abschaffen, aber sie tragen über Inhalte, vor allem aber über Interaktionsformen zur Pluralisierung und Diversifizierung von Selbst- und Fremdverständnissen bei.

Wichtig ist hierbei, dass die Frage nach den Bedingungen, unter denen wer mit welchen Wirkungen „Kultur“ benutzt, nicht als normatives Instrument eines kulturkritisch belehrten Ansatzes daherkommt. Es geht hier nicht um ein Beobachtungsvermögen, das dem Gebrauch von „Kultur“ eine falsche, naive oder schwärmerische Verwendungsweise nachweisen und ihn insofern kontrollieren will. Wenn beobachtet wird, wo wer die Kulturkategorie wie einsetzt, dann unterstellt die Beobachtung, dass es in dieser Verwendungssituation aus der Perspektive des Akteurs oder der Akteure sinnvoll ist, „Kultur“ zu verwenden. Die entscheidende Frage lautet mithin: Welchen Sinn macht es für wen auf die Kulturkategorie zurückzugreifen? Wenn beispielsweise Teilnehmer und Teilnehmerinnen an Fortbildungs- oder Supervisionsangeboten „Information über die andere Kultur“ als notwendig für kompetentes Handeln erachten, schreibt Annita Kalpaka (1998, S. 37), „und diese als Lerninhalt von Fortbildungsmaßnahmen einklagen, kann man anhand der Analyse ihres konkreten Handelns an die Frage heran kommen, was die konkrete Person genau meint, aus welchem Bedürfnis und welcher Interpretation der Situation heraus dies als fehlende Kompetenz definiert wird. In einer allgemeinen Diskussion darüber ist es oft dagegen so, dass solche Forderungen z. B. nach Landeskunde und Kultur der Herkunftsländer als Kulturalisierung entlarvt und somit zwar soziologisch eingeordnet werden können, aber man weiß nicht viel über die Bedeutung für denjenigen, der sich davon eine Erweiterung seiner Kompetenz verspricht.“

Als Konsequenz aus dieser Perspektive, die den Kulturgebrauch nicht deshalb untersagt, weil er sich sozialwissenschaftlich als „unhaltbar“ erwiesen hat, geht es hier also um ein Verständnis von interkultureller Kompetenz, in dem das Vermögen im Zentrum steht, den jeweiligen Sinn kontextspezifischer Gebrauchsweisen der „Kultur“-Praktik zu erkennen.

Dominanzsensibilität

So es in dem je konkreten Fall Hinweise gibt, dass die "kulturelle" Eingebundenheit in normative, ästhetische, symbolische oder praktische Orientierungssysteme bedeutsam für das Verständnis eines Problems, einer Schwierigkeit, eines Konfliktes etc. ist, dann spricht nicht nur nichts dagegen, sondern ist es erforderlich, dass Professionelle sich Wissen über die bedeutsamen Orientierungssysteme aneignen. Eine tentative und dialogische Aneignung von Wissen über "kulturelle Eingebundenheiten" scheint mir hierbei die geeignetste Form des Wissenserwerbs zu sein.

Gegenüber diesen Wissensinhalten will ich hier aber einen anderen Inhalt in den Vordergrund stellen, der Lebenssituationen in interkulturellen Kontexten als solche versteht, die durch Macht-, Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse gekennzeichnet sind. Migrantinnen erscheinen unter dieser Perspektive in erster Linie nicht als "die Anderen" und die „Fremden“, die aufgrund eines Wissens um "Andersheit" behandelt werden, sondern vielmehr als Individuen, denen in spezifischer Weise Partizipation und Handlungsfähigkeit verwehrt wird und die sich in diesen Strukturen der Dominanz als Subjekt entwerfen.

Angesichts der Kulturalisierungsgefahr im Rahmen interkultureller Arbeit scheint es bedeutsam, eine alltagsweltliche Dimension der Lebenssituation von Menschen mit Migrationshintergrund in den Vordergrund zu rücken, nämlich den Umstand, dass diese Lebenssituationen in Strukturen der Dominanz hervorgebracht werden. Dominanzstrukturen sind im Rahmen interkultureller Professionalität auf drei analytisch unterscheidbaren Ebenen bedeutsam. Zunächst auf der Ebene der Erfahrungsrealität der Klientinnen (formelle und informelle Diskriminierung; institutionelle und alltagsweltliche Diskriminierung), zweitens auf der Ebene der pädagogischen Institution und drittens der professionellen Beziehung.

Mit Birgit Rommelspacher (1995) können wir das in der Bundesrepublik Deutschland geltende Verhältnis zwischen national-kultureller Mehrheit und Minderheiten als eines verstehen, welches von einer Kultur der Dominanz geprägt ist. Dominanzkultur "bedeutet, daß unsere ganze Lebensweise, unsere Selbstinterpretationen sowie die Bilder, die wir von anderen entwerfen, in Kategorien der Über- und Unterordnung gefaßt sind" (Rommelspacher, 1995, S. 22).

Konzepte und Praxen der Über- und Unterordnung sind Kennzeichen des Alltags der Klienten und zugleich Kennzeichen der professionellen Interaktionssituation selbst. Interkulturelle Professionalität gründet nun in einem Wissen um die eigenen - kontextabhängigen - Positionen im Feld der "Kategorien der Über- und Unterordnung" welches das Vermögen fördert, diese und ihnen komplementäre Positionen in der professionellen Handlungssituation, aber auch in Supervision und kollegialer Beratung zu thematisieren.

Dominanzsensibilität verweist also auf ein Wissen, das Erfahrung und Habitus der Klienten und Klientinnen als ein in Strukturen der ungleichen Verteilung von Macht und Ressourcen entwickeltes Phänomen versteht und zugleich auch die eigene Position und das eigene Handeln als in solchen Strukturen profiliertes und solche Strukturen aktualisierendes begreift.