

Annita Kalpaka

# Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz<sup>1</sup>

*„Dass alle Leute außerhalb Mitteleuropas für ihre Handlungen keine Gründe, sondern Kultur haben sollen ...“, sinniert der Privatdetektiv Kayankaya, als er mit der Erklärung seines Auftraggebers Weidenbusch konfrontiert wird, es würde wohl an der Kultur von Sri Dao, einer Frau thailändischer Herkunft, liegen, dass sie auf dessen Heiratsantrag hin den Kopf geschüttelt habe und später sogar wütend wurde.<sup>2</sup>*

Dieses Zitat aus einem Kriminalroman von Jakob Arjouni habe ich vor etwa zehn Jahren benutzt. Die darin wiedergegebene Szene beschreibt, wie ein Angehöriger der Mehrheitsgesellschaft namens Weidenbusch bei Menschen, die er in einer ‚anderen Kultur‘ verortet, keine eigenen Handlungsgründe wahrnimmt. Und wir ahnen, dass dieser Weidenbusch mit jenem Deutungsversuch zugleich auch seine eigenen Anteile, die ein Grund für die Ablehnung des Heiratswunsches sind, ausblendet. Dankenswerterweise führt uns der Privatdetektiv Kayankaya hier auf die richtige Spur, er deckt auf, zeigt, was eigentlich passiert. Das Analysebemühen von Kayankaya und der Inhalt der kurzen Szene passten sehr gut zu meinen eigenen Erfahrungen, Beobachtungen und Anliegen. Auf das Zitat konnte ich damals den Satz folgen lassen: ‚Kultur‘ als Erklärungsmuster für das So-Sein bzw. für das Handeln von Migrant\_innen begegnet uns regelmäßig im Alltagsgespräch, aber auch im Kontext pädagogischer Praxis.

---

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine veränderte Fassung des Aufsatzes „Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in der Beratung“, der an anderer Stelle erscheinen ist (vgl. Radice/Wogau/Eimmermacher/Lanfranchi 2004).

2 Aus einem Krimi von Jakob Arjouni: Ein Mann, ein Mord. Zürich 1991, 39.

Dies ist nun, wie gesagt, fast zehn Jahre her, und als Professionelle in der Bildungsarbeit habe ich den Eindruck, dass Zitat und Satz immer noch notwendig und aktuell sind. Dies ist ein merkwürdiges Gefühl: Wenig hat sich diesbezüglich im Alltag und in der pädagogischen Praxis verändert. In den Fachdiskursen selbst sieht dies zwar etwas anders aus. So gibt es auch heute immer noch eine Diskussion um interkulturelle Arbeit, u. a. unter dem Stichwort interkulturelle Kompetenz, die es erforderlich macht, sich mit dem Kulturbegriff und mit seinen Implikationen für die Praxis auseinanderzusetzen. Doch neben Ansätzen, die stets aufs Neue mit eher statischen, auf Nationalkultur reduzierten und deterministischen Vorstellungen arbeiten, gibt es zum einen zunehmend Versuche, zwar an einem interkulturellen Ansatz festzuhalten, gleichzeitig jedoch eine Perspektive einzunehmen, die Prozessen von Kulturalisierung kritisch gegenübersteht (vgl. z. B. Eppenstein/Kiesel 2008). Zum anderen ist die Kritik gegenüber Kulturalisierung breiter geworden und lässt sich (jedenfalls auf der Ebene von Texten und fachlicher Auseinandersetzung) eine umfassendere kritische Debatte feststellen (vgl. z. B. Terkessidis 2010). Dies bedeutet allerdings nicht, dass im Alltag der Migrationsgesellschaft und in der pädagogischen Praxis sich das Gespräch zu ‚Kultur‘, die Erklärungsmuster mithilfe von ‚Kultur‘ oder die Zuschreibungsmuster entlang von ‚Kultur‘ grundsätzlich verändert haben. Die Themen und die dazu benutzten Gruppenkonstruktionen sind teilweise anders geworden, die Bedeutungsmacht von Diskursen, Zuschreibungen und Erklärungen mit ‚Kultur‘ ist jedoch nach wie vor sehr groß, und die Logiken, Konstruktionsprinzipien und Mechanismen sind unverändert.

Es lohnt sich deshalb, ja es ist geradezu unverzichtbar, sich auch heute noch dem Thema über folgende Fragen anzunähern: Wie begegnet uns das Thema ‚Kultur‘ in der Praxisreflexion, in der Supervision und in der Fort- und Weiterbildung mit und für Menschen in (sozial-) pädagogischen Arbeitsfeldern? Welche Verständnisse von ‚Kultur‘ werden sichtbar und welche Konsequenzen folgen jeweils daraus in der konkreten Praxis? Welche Bedeutung für Professionelle und Adressat\_innen kann das Erklärungsmuster ‚Kultur‘ jeweils haben?

## **„Andere Kulturen verstehen“ – Erwartungen von Professionellen**

In der Bildungsarbeit und in Angeboten zur Vermittlung interkultureller Kompetenz wird meist der Wunsch geäußert, über ‚die Kultur‘, ‚die kulturellen Hintergründe‘ von Migrant\_innen etwas zu erfahren. Gefragt danach, wie die Teilnehmer\_innen auf diesen Wunsch kommen und was sie sich davon versprechen würden, kommen Antworten, wie: *„Weil ich es wichtig finde, möglichst viel über andere Kulturen zu erfahren, um Vorurteile/Ängste abzubauen“*; *„weil ich einer zunehmenden Zahl von ausländischen Schülerinnen gegenüberstehe“*; *„weil ich viel mit anderen Kulturen zu tun habe“*; *„weil meine Klientel oft einen Migrationshintergrund hat“*; *„wenn ich die Klienten besser verstehe, kann ich auf sie besser eingehen“*; *„wenn man andere Kulturen kennt, kann man lernen, die Menschen aus diesen Kulturen zu akzeptieren“*; oder *„wenn meine Schüler mehr über andere Kulturen erfahren, kann rassistischen Tendenzen entgegengewirkt werden“*.

Es ist viel und vielfältig, was Kulturen und das Kennenlernen derselben leisten können sollen. Große Erwartungen werden daran geknüpft.

In der Praxisreflexion fällt auf, dass das Erklärungsmuster ‚Kulturunterschiede‘ oder ‚Kulturprobleme‘ fast immer das erste ist, was auf der Hand zu liegen scheint, wenn problematische Praxissituationen z. B. aus der Schule oder der Beratungstätigkeit in der (Schul-)Sozialarbeit dargestellt werden. So stellt eine Kollegin vom Gesundheitsamt, die an TBC erkrankte Familien betreut, fest, dass sie es fast ausschließlich mit türkischen Familien zu tun hätte. Auf Nachfrage nach vermuteten Hintergründen, weshalb türkische Familien überrepräsentiert wären, erwähnt sie im Nebensatz, dass es kein Wunder sei, sie hätten so schlechte Wohnungen, die feucht wären, im Souterrain lägen u.Ä. Als Unterstützung wünscht sie sich von mir bzw. von der Fortbildung Hintergründe über ‚die Kultur‘ und Religion dieser Klient\_innen zu erfahren, damit sie besser mit ihnen umgehen könne. Ihr Rückgriff auf ‚Kultur‘ löst zwar nicht das Problem der Familien, aber es scheint eine Hilfe für die Professionelle zu sein, das durch eigene Arbeit ‚machbar‘ Erscheinende anzupacken, statt das ‚fernliegende‘ Politische (Skandalisierung und Veränderung schlechter Wohnverhältnisse) anzugehen.

An diesen Fragen und Beispielen wird deutlich, dass ‚Kultur‘ fast als ‚Natur‘

der Menschen gedacht wird, etwas, was einem anhaftet und das Handeln determiniert. Kultur ist die Frage und die Antwort zugleich: Die Antwort darauf, warum Menschen so sind oder so handeln, wenn den Professionellen das Handeln fremd bzw. problematisch erscheint, und die Frage, wie ist diese ‚Kultur‘ denn genau, die zu diesem Handeln führte. Die Kulturbegriffe, die meistens implizit in Konzepten (sozial-)pädagogischer Arbeit verwendet werden, sind oft reduktionistisch und statisch, dem Alltagsverständnis sehr nah.

Im Folgenden stelle ich einen Zugang zum Kulturbegriff vor, der in der deutschen Fachliteratur nur vereinzelt Eingang gefunden hat und nur wenig auf die pädagogische und psychosoziale Praxis Einfluss nehmen konnte.

## Einblick in Kontext und Hintergrund der britischen Cultural Studies

Seit mehr als fünf Jahrzehnten stellen die britischen Cultural Studies (CS) einen wichtigen Ansatz einer ‚sich einmischenden Forschung‘ dar. Im deutschsprachigen Raum wurde ihre Rezeption lange Zeit vernachlässigt. Am bekanntesten ist in diesem Zusammenhang das Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) geworden, dessen Gründung 1964 eine Institutionalisierung der CS bedeutete. Innerhalb dieser Forschungsrichtung gibt es unterschiedliche Paradigmen und Formationen, auf die hier nicht im Einzelnen eingegangen werden kann (vgl. Hall 1999). Es lassen sich jedoch einige übergreifende Charakteristika zusammenfassen:

CS widmen sich der Analyse und Kritik kultureller Praxen. Sie sind eine engagierte Form der Gesellschaftsanalyse, die soziale Ungleichheiten und gesellschaftliche Auseinandersetzungen in den Mittelpunkt stellen (vgl. Hörning/Winter 1999, 8 ff.). Die CS lehnen monolithische Konzeptionen von Macht und Herrschaft ab. Stattdessen arbeiten sie das Potenzial für kulturelle Konflikte heraus, analysieren das Verhältnis von Macht und Widerstand und beschäftigen sich mit den vielfältigen widerspenstigen und kreativen Praktiken der Gegenwart. Die in der Soziologie dominierende Auffassung, die ‚Kultur‘ in erster Linie nach der Gemeinsamkeit von Werten und Bedeutungen befragt und als integrativen ‚Kitt‘ der Gesellschaft vereinnahmt, weisen sie zurück. Dagegen zeigen die Vertreter\_innen der CS immer wieder das Aufbrechen oder das Fehlen eines Konsenses

in Wert- und Bedeutungsfragen und die zugrunde liegenden Konflikte auf, indem sie die durch die Machtverhältnisse bestimmten und nach Lebensform, Klasse, Geschlecht, Alter und ethnischer Zugehörigkeit differenzierten und hierarchisierten Gesellschaften der globalen Spätmoderne untersuchen und so die Vorstellungen einer einheitlichen Kultur als Trugbild entlarven.

Die CS rücken den Begriff des Kontextes in den Mittelpunkt. Sie verstehen die kulturellen Praktiken immer kontextuell, d. h. eingebettet in historisch spezifische und sozial strukturierte Zusammenhänge. Daher beschäftigen sie sich immer mit bestimmten kulturellen Prozessen, die sich an einem bestimmten Ort und in einer bestimmten Zeit ereignen und zu einem spezifischen Zweck analysiert werden. Es geht ihnen in den Gesellschaften der Gegenwart um die kontextuell unterschiedlichen Prozesse der Bedeutungsproduktion, die durch Enttraditionalisierung, Vermischung, Wandel und Konflikt gekennzeichnet sind. Ausgangspunkt sind die sozialen Alltagspraktiken, die ‚Kulturen‘ schaffen und soziale Wirklichkeiten hervorbringen (ebd., 9).

Kultur wird von den Vertreter\_innen der CS in Untersuchungen als das Medium analysiert, in dem zum einen Macht sowie soziale Ungleichheit repräsentiert werden, zum anderen sich die verschiedenen sozialen Gruppierungen ausdrücken und versuchen, ihre Unterschiede durch Abgrenzungsprozesse hervorzuheben und zu behaupten. Auf diese Weise wird ‚Kultur‘ als ein polyphoner, stets umstrittener und komplexer Prozess der Konstruktion von soziokulturellen Bedeutungen und Identitäten sichtbar (ebd., 10).

Stuart Hall als ein prominenter Vertreter und Mitbegründer der CS denkt – wie andere Vertreter\_innen auch – vom Standpunkt der ethnischen Minderheiten, der Marginalisierten aus. Seine Theoriebildung ist deshalb auch an den Widersprüchen innerhalb der marginalisierten Gruppen interessiert. Hall arbeitet existierende Widerstandsformen heraus und prüft ihre Verallgemeinerbarkeit. Am meisten bekannt sind im deutschsprachigen Raum seine Ausführungen zum Konzept der „neuen Ethnizitäten“ und der „Hybridität“ (Hall 1994a).

Ein weiteres wichtiges Merkmal ist die ‚Disziplinungebundenheit‘ der CS: Sie nutzen disziplinäres Wissen, verfolgen jedoch eine „kontradisziplinäre Logik“, lassen sich nicht in die bestehenden Wissensenteilungen einreihen (Hörning/Winter 1999, 75). Es ist vermutlich auch diese Ungebundenheit und ihr klarer

politischer Akzent, der die wissenschaftliche Wahrnehmung hierzulande erschwert (vgl. Göttlich/Winter 1999, 27f).

## Kultur als umkämpftes Feld

Ein im Rahmen des Centre for Contemporary Cultural Studies in Birmingham erarbeiteter Kulturbegriff erscheint mir nützlich und umfassend. Dabei wird betont, dass die ‚Kultur‘ einer Gruppe oder Klasse die „Lebensweise dieser Gruppe oder Klasse (umfasst), die Bedeutungen, Werte und Ideen, wie sie in den Institutionen, in den gesellschaftlichen Beziehungen, in Glaubenssystemen, in Sitten und Bräuchen, im Gebrauch der Objekte und im materiellen Leben verkörpert sind. Kultur ist die besondere Gestalt, in der dieses Material und diese gesellschaftliche Organisation des Lebens Ausdruck findet. Eine Kultur enthält die ‚Landkarten der Bedeutung‘, welche die Dinge für ihre Mitglieder verstehbar machen“ (Clarke et al. 1979, 41).

Dabei sind diese „Landkarten der Bedeutung“ nicht einfach nur in den Köpfen, sondern „sie sind in den Formen der gesellschaftlichen Organisation und Beziehungen objektiviert, durch die das Individuum zu einem ‚gesellschaftlichen Individuum‘ wird. Kultur ist die Art, wie die sozialen Beziehungen einer Gruppe strukturiert und geformt sind; aber sie ist auch die Art, wie diese Formen erfahren, verstanden und interpretiert werden. (...) Männer und Frauen werden daher durch Gesellschaft, Kultur und Geschichte geformt und formen sich selbst. So bilden die bestehenden kulturellen Muster eine Art historisches Reservoir – ein vorab konstituiertes ‚Feld der Möglichkeiten‘ –, das die Gruppen aufgreifen, transformieren und weiterentwickeln. Jede Gruppe macht irgendetwas aus ihren Ausgangsbedingungen, und durch dieses ‚Machen‘, durch diese Praxis wird Kultur reproduziert und vermittelt. Aber diese Praxis findet nur in dem gegebenen Feld der Möglichkeiten und Zwänge statt.“ (ebd., 41 f.)

‚Kultur‘ als die besondere Lebensweise von Gruppen oder Klassen wird hier im Gegensatz zu den eingangs angesprochenen Vorstellungen als dynamisch und prozesshaft begriffen. Allerdings ist sie nicht beliebig veränderbar bzw. gestaltbar, denn sie wird im jeweils gegebenen geschichtlich und gesellschaftlich bestimmten ‚Feld der Möglichkeiten und Zwänge‘ entwickelt. Die ‚Landkar-

ten der Bedeutung', die in den jeweiligen ‚Kulturen‘ mitenthaltend sind, geben den Dingen einen Sinn. Wesentliche Funktionen von ‚Kultur‘ sind demnach Sinnkonstitution und Identitätsbildung für die Gruppe und für die Einzelnen.

Das ‚Machen‘ ist hier ein zentraler Aspekt. Er verweist auf eine bestimmte Form, wie man Individuen sehen kann, nämlich als aktiv handelnde Subjekte, die ihre Bedingungen zwar vorfinden, aber auch mitgestalten, und nicht als passive Empfänger\_innen oder Opfer der Verhältnisse. Denn implizit werden in den Kulturbegriffen z. B. im Alltagsverständnis immer auch Menschenbilder und Theorien über das Subjekt mitverhandelt und selten expliziert: „Ähnlich wie verschiedene Gruppen und Klassen im Verhältnis zueinander, nach Maßgabe ihrer Reproduktionsbeziehungen, ihres Reichtums und ihrer Macht in ungleicher Rangfolge stehen, so stehen auch ‚Kulturen‘ in einer Stufenfolge und in Opposition zueinander – in Herrschafts- und Unterordnungsbeziehungen – auf der Skala der kulturellen Macht. Die Definitionen der Welt, die ‚Landkarten der Bedeutung‘, welche die Lebenssituation jener Gruppen, die das Machtmonopol in der Gesellschaft innehaben, zum Ausdruck bringen, besitzen das größte Gewicht und den meisten Einfluss, sie erzeugen die stärkste Legitimität.“ (ebd., 42)<sup>3</sup>

Diese Definition lässt keine ‚multikulturelle Euphorie‘ aufkommen bzw. die ‚bunte Vielfalt‘ feiern, denn sie macht deutlich, dass die Beziehungen von ‚Kulturen‘ untereinander durch Dominanz- und Machtverhältnisse geprägt sind. ‚Kultur‘ ist demnach ein von verschiedenen Gruppen umkämpftes Feld, die sich entlang verschiedener Aspekte definieren, z. B. nach Geschlecht, Klassenzugehörigkeit, Zugang zu Bildung, Migrationshintergrund, Alter, sexueller Orientierung etc. Meistens fallen mehrere dieser Kategorisierungen zusammen, so dass sich das Individuum im Schnittpunkt mehrerer Kategorien seine Zugehörigkeiten erarbeiten muss.<sup>4</sup> Aufgrund dieser Sichtweise könnte man jede Interaktion zwischen Individuen und jede Intervention als eine interkulturelle auffassen.

---

3 Die Diskussion über eine schärfere Trennung zwischen Kultur (als das Selbstzweckhafte/Selbstvergesellschaftung) und Ideologie (das Ideologische/Fremdvergesellschaftung) kann ich hier nicht ausführen. In anderen Schriften (z. B. bei Hall) wird das Verhältnis von Kultur und Ideologie deutlicher herausgearbeitet (vgl. Hall 1989 und 1994b).

4 Vgl. hierzu den Beitrag von Rudolf Leiprecht und Helma Lutz im vorliegenden Handbuch.

## Unterschiede, die einen Unterschied machen

Während die CS in der interkulturellen (sozial-)pädagogischen Praxis hierzulande eher marginal sind, haben Konzepte wie das der „Kulturstandards“ (Thomas 1993) und der „Kulturkomponenten“ (Hofstede 1993) in vielen interkulturellen Trainings Eingang gefunden. Sie sind fast nahtlos an ein weit verbreitetes Alltagsverständnis von ‚Kultur‘ anchlussfähig und können diesem Alltagsverständnis eine wissenschaftliche Legitimation verleihen. Verbindungen und Verknüpfungen von ‚Kulturen‘ werden genauso vernachlässigt wie Widersprüche und Gruppenkulturen innerhalb einer Gesellschaft. Auch wird ein möglicher flexibler Umgang mit kulturellen Vorgaben kaum thematisiert. Informationen über Kulturstandards in der anderen Kultur erscheinen dann als das Mittel, Missverständnisse zu vermeiden und Vorurteile abzubauen. Aber Dominanzverhältnisse sind kein (kulturelles) Missverständnis. Solche Informationen gehen oft mit der Produktion nationaler oder kultureller Stereotypen einher, die auch stigmatisierend wirken können (zur Kritik vgl. auch Leiprecht 2008).

Besondere Aufmerksamkeit gilt in solchen Konzepten der Differenz zwischen den ‚Kulturen‘, während bei dem Begriff der CS der Schwerpunkt auf Machtungleichgewichte und Transformation liegt. Aus wessen Perspektive werden die (relevanten) Unterschiede in solchen Konzepten definiert?

Gegenüber dem Konzept der „Kulturstandards“ (Thomas) und der „Kulturkomponenten“ (Hofstede) hat der CCCS-Begriff deutliche Vorteile, da er wesentliche Dimensionen des Lebens mit einbezieht und von den Subjekten und ihrem Tun ausgeht. Dadurch können Subjekte als solche gesehen werden, die ‚Kultur‘ nicht nur erleiden, sondern auch machen. Die Komplexität des Kulturbegriffs des CCCS wird oft als nachteilig angesehen, da er nicht so leicht operationalisierbar ist und teilweise quer zum common sense liegt. Kulturstandards scheinen hingegen etwas Feststehendes und Einheitliches zu sein und in diesem Sinne orientierend und auch erlernbar. Beim Begriff des CCCS gibt es mehr Fragen als Antworten, und die Reduktion von Komplexität, die für das Handeln in der Praxis oft notwendig erscheint, wird dadurch nicht erleichtert.

Anhand der Auseinandersetzung mit diesem Kulturverständnis wird z. B. deutlich, dass ‚Kultur‘ als ungeschlossen anzusehen ist. Es ist notwendig, die



aktuellen Bedingungen, unter denen Menschen ihre kulturellen Lebensformen entwickeln, näher zu untersuchen, will man diese als Antworten auf aktuelle Lebenslagen und nicht als im Koffer mitgebrachte Traditionen verstehen. Auf diese Weise können die sehr unterschiedlichen Aus-, Abgrenzungs- und Syntheseprozesse, die Menschen in der Migration erleben und vollbringen, in den Blick genommen werden. Dadurch kann die verbreitete statische Sichtweise von ‚Kultur‘ ins Wanken geraten und ein anderes Sehen und Erkennen ermöglicht werden.

Folgt man diesem Kulturbegriff, so wird auch die Unbrauchbarkeit der ‚Kulturkonflikt-These‘ deutlich, genauso wie die Unbrauchbarkeit der Vorstellung der ‚Bewahrung von kultureller Identität‘: zweier Postulate, die sich seit über 30 Jahren halten. Nicht zuletzt die damit einhergehenden Konzepte von Multikulturalität lassen sich durch die CS kritisch beleuchten.

Auch die Forderung nach Akzeptanz verschiedener ‚Kulturen‘, sofern sie als feste und homogene Blöcke, z. B. als ethnische oder nationale ‚Kulturen‘ verstanden werden, unterstützt die Vorstellung eines monolithischen Kulturverständnisses. Kritisch ließe sich mit CS auch die theoretische Folie des „Dritten Stuhls“ (Badawia 2002) betrachten: Sie wird zwar von Betroffenen selbst formuliert, bleibt aber defensiv bzw. zu sehr in der Logik der Blöcke verfangen und erweitert die Vorgaben nur geringfügig.<sup>5</sup>

## Kultur als ein Platzhalter für ‚Rasse‘

Das Reden über ‚Kulturdivergenz‘ und Akzeptanz der Unterschiedlichkeit von ‚Kulturen‘ ist bzw. kann gut in rechte und rechtsextreme Diskurse eingebunden werden. ‚Kultur‘ als Natureigenschaft von Menschen, als Nationalkultur und als statisch und unveränderbar gedacht, dient oft als Begründung für eine ‚Rückführung‘ von Migrant\_innen zum Schutz ‚beider Seiten‘ oder z. B. für die

---

5 Zwar ist es der Versuch, eine Alternative zur postulierten Zerrissenheit, des ‚zwischen den Stühlen‘, aufzuzeigen, bleibt aber als eine ‚neue Identitätsposition durch den Umgang mit zwei Kulturen‘ bei dem Verständnis der ‚zwei‘ als homogene Blöcke gedachten Kulturen. Auch das Bild des Stuhls kommt mir einengend vor (warum einen Stuhl und nicht Sessel oder Sofa oder ...?). Die Zeit wird kommen bzw. sie ist für viele schon da, in der statt einer Antwort (‚ich bin beides‘) die Frage von den Adressat\_innen als unverständlich zurückgewiesen wird.

Absenkung des Nachzugsalters für Familienangehörige.<sup>6</sup> Rassistisch sind solche Argumentationen insofern, als sie äußerlich wahrnehmbare Unterschiede mit innerlichen Entsprechungen verknüpfen, diese wiederum (ab-)werten und von der Unveränderbarkeit ‚der Kulturen‘ ausgehen.<sup>7</sup> Aus der behaupteten Unverträglichkeit der ‚fremden Kulturen‘ mit der ‚deutschen Kultur‘ wird die Forderung nach Rückführung in die Heimatländer abgeleitet (Kalpaka/Räthzel 1990, 15).

Neue Formen des Rassismus argumentieren ‚kulturalistisch‘, indem sie unterschiedliche kulturelle Traditionen als inkompatibel ansehen. Solche Formen bezeichnet Etienne Balibar in Anlehnung an Pierre-André Taquieff als „differentialistischen Rassismus“ (Balibar 1990, 28). Der Begriff ‚Kultur‘ ersetzt dabei den Begriff ‚Rasse‘: Die ‚Anderen‘ werden entlang des Kriteriums ‚kulturelle Identität‘ erkennbar, ebenso an Haar- und Hautfarbe wie an Sprache, Kleidung und Auftreten, und in verschiedene Kategorien unterteilt, denen eine scheinbar neutral bestimmbare Differenz zur ‚deutschen Kultur‘ zugeschrieben wird. Gemessen an dieser ‚kulturellen Differenz‘ werden die ‚Angehörigen fremder Kulturen‘ bis heute als integrationsfähige, nützliche Mitarbeiter oder aber als nicht-integrationsfähige Belastung klassifiziert, die den inneren Frieden des ‚deutschen‘ Gemeinwesens gefährden. Zu schützen gilt nicht mehr die „rassische Reinheit“, sondern eine authentische „kulturelle Identität“ (Balibar 1990, 28; Morgenstern 2002, 112; 478). Die Brisanz solcher Positionen, aber auch ihre Verankerung im Alltagsverständnis wurde an der ‚Leitkulturdebatte‘ deutlich.<sup>8</sup>

---

6 In Alltags- und in politischen Diskursen begegnen uns verschiedene Varianten der Argumentation: Eine biologistische, naturalisierende nach dem Motto ‚sie können nicht anders, weil ihre Kultur so ist‘, die sich manchmal auch tolerant gibt: ‚man soll sie so lassen, wie sie sind‘ oder aber den ‚Fremden‘ Integrationschancen einräumen: ‚Wenn sie früh genug kommen, können sie sich integrieren‘, bis hin zu einer aggressiven Variante: ‚Sie sind so, können sich nicht verändern, wir passen nicht zusammen, sie müssen gehen‘.

7 Zum Rassismusbegriff vgl. den Beitrag von Rudolf Leiprecht im vorliegenden Handbuch.

8 Der Begriff ‚Leitkultur‘ – ursprünglich 1998 durch den Politologen Bassam Tibi eingeführt mit dem Ziel, grundlegende gesellschaftliche Werte wie Demokratie, Laizismus, Aufklärung und Menschenrechte zu beschreiben – wurde nicht zuletzt über seine Erweiterung in ‚deutsche Leitkultur‘ und die Einbindung in den Wahlkampf im Jahr 2000 zu einem Politikum. Friedrich Merz (damaliger Vorsitzender der CDU/CSU-Bundestagsfraktion) brachte den Begriff als ein Gegenmodell zur ‚multikulturellen Gesellschaft‘ in die politische Debatte um Integration ein: „Zwingend ist, dass sie Deutsch lernen und unsere Sitten, Gebräuche und Gewohnheiten akzeptieren.“ (s. Spiegel-Online 2.12.2000) Die Debatte bzw. ihr ‚Geist‘ fanden Eingang in

Nicht zuletzt deshalb ist es wichtig, sich sowohl mit möglichen Konsequenzen eines statischen Kulturbegriffs als auch mit dessen politischen und ideologischen Implikationen auseinanderzusetzen. Denn „wir formulieren unsere Absichten innerhalb von Ideologien“ (Hall 1989, 151 f.) und können unbeabsichtigt diese ideologischen Diskurse auch stützen. Deshalb ist es gut, sie zumindest zu kennen, denn sie sind dann am wirksamsten, wenn uns die ideologischen Prämissen nicht bewusst sind und wenn es so aussieht, als seien unsere Formulierungen schlichte Beschreibungen dessen, wie die Dinge sind (vgl. ebd.).

Anhand von Beispielen aus der Praxis werde ich im Folgenden Effekte einer kulturalisierenden Sichtweise aufzeigen und die Notwendigkeit eines differenzierten und dynamischen Kulturverständnisses herausarbeiten.

## Effekte eines statischen Kulturbegriffs

### Beispiel ‚interkulturelles Frühstück‘<sup>9</sup>

Die Klassenlehrerin und die angehende Schulsozialarbeiterin möchten im Rahmen eines interkulturellen Projektes in der Klasse den Kindern die Vielfalt der Kulturen nahebringen (Stichwort: fremde Kulturen kennenlernen, Toleranz fördern, und zwar lebensnah) und sie fordern alle Kinder auf, am nächsten Morgen „das in ihren Herkunftsländern typische Frühstück“ mitzubringen. Es soll gemeinsam gefrühstückt und über die Frühstücksgewohnheiten der in der Klasse vertretenen Länder geredet werden, so die Vorstellung der Lehrerin. Das Frühstück wird liebevoll vorbereitet, alle haben sich bemüht, die Stimmung ist gut. Die Lehrerin ist mit dem Ergebnis zufrieden.

Der Blick von außen durch meine Hospitation und die anschließenden Ge-

---

das 2005 verabschiedete Zuwanderungs(begrenzungs)gesetz und sind nach wie vor Bestandteil aktueller politischer Auseinandersetzungen im Kontext von Migration. Die einzelnen Aspekte, die die ‚Bringschuld‘ von Migrant\_innen definieren, sind darüber hinaus in den Vorstellungen im Alltag vielfältig verankert und bilden eine Grundlage für die Legitimierung rassistischer Ausgrenzungen und Einteilungen in ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘.

9 Ein ähnliches Beispiel habe ich in älteren Veröffentlichungen diskutiert (vgl. Kalpaka 1997). Würden mir nicht wiederholt sehr ähnliche, ja fast identische Beispiele aus der Praxis berichtet, hätte ich es eher für überholt gehalten. Migrant\_innen als ‚Kulturexpert\_innen ihrer Herkunftskultur‘ – das ist leider eine immer noch weit verbreitete Denkfigur.

sprache mit einzelnen Kindern, mit der Lehrerin und der Berufspraktikantin werfen ein anderes Licht auf das Geschehen: Es stellte sich heraus, dass mehrere der Kinder diese Herkunftsländer, als deren Vertreter\_innen sie für die Lehrerin und z. T. auch für die Mitschüler\_innen gelten, gar nicht kennen bzw. nur aus einzelnen Urlaubserlebnissen. Ferner berichten zwei Kinder, dass weder sie selbst, noch die Eltern noch ihre Oma (im Herkunftsland der Eltern) frühstücken würden. Sie würden selbst nicht frühstücken, um morgens eine Viertelstunde länger zu schlafen. Allerdings führe dies immer wieder zum Streit zwischen ihnen und der Mutter, da sie ohne zu frühstücken in die Schule wollten. Für den interkulturellen Unterricht hätten sie Schafkäse und Oliven mitgebracht. Sie wollten nicht ohne etwas dastehen, wenn alle etwas mitbringen und wenn die Lehrerin es so gerne möchte. Auch die Neue (die Berufspraktikantin) sei so nett zu ihnen, dass sie ihr den Wunsch nicht abschlagen wollten. Außerdem hätte es allen geschmeckt.

In der gemeinsamen Nachbereitung konnten wir das, was auf den ersten Blick als gelungener interkultureller Unterricht gedeutet wurde, umformulieren in: Umgang von Kindern mit interkulturellen Bemühungen bzw. Umgang mit ethnischen und kulturellen Zuschreibungen von Pädagog\_innen. Die ethnischen bzw. nationalen Zuschreibungen der Lehrerin habe ich u. a. deshalb als problematisch empfunden, da Vertreter\_innen von Nationalitätengruppen und kaum die einzelnen Kinder angesprochen waren. Durch diese Reflexion wurde es möglich, die jeweiligen Verhaltensweisen der Kinder *nicht* als bloß in ihrer vermeintlichen ‚Kultur‘ begründete zu verstehen, sondern auch als mögliche Strategien, die sie als ‚Empfänger‘ solcher Zuschreibungen entwickeln. Es wurde auch möglich, die Kompetenzen und Ambivalenzen der Kinder, die darin liegen, zu erkennen: Die Kinder antizipieren die an sie gestellten Erwartungen und lernen, mit Fremdefinitionen umzugehen, allerdings manchmal in Form von/um den Preis der Unterwerfung unter diese. Sie besitzen ein Wissen und ein Gespür dafür, dass sie sich ständig im Feld der Zuschreibungen bewegen. Zugleich nutzen sie auch die Spielräume.

Eine angemessene Formulierung des Auftrags könnte lauten: Was frühstückt ihr zu Hause? Bringt morgen etwas davon in die Schule mit. Durch einen solchen Auftrag würde das angesprochen, was sie tatsächlich *tun* und nicht das,

was sie als Vertreter\_innen einer Nation erwartungsgemäß tun sollen.<sup>10</sup> Vielleicht hätte solch ein Auftrag die Möglichkeit eröffnet, über die jeweils eigenen Frühstücksgewohnheiten und ihren Hintergrund zu reden. Darüber wäre es auch möglich, zu den Frühstücksgewohnheiten anderer Menschen, die z. B. Schicht arbeiten o. Ä., sowie zu den Gewohnheiten in anderen Ländern zu kommen. Über diesen Weg hätte eventuell auch der Konflikt der Kinder mit der Mutter bzgl. des Frühstücksbrots einen Platz in dieser Diskussion gefunden.

### Beispiel: Das Kopftuch der Honorarkraft

Im Team fragt eine Kollegin die neue Mitarbeiterin mit sogenanntem türkischen Migrationshintergrund zum Kopftuch aus mit Fragen und Bemerkungen wie: *„Wie ist es denn bei euch mit dem Kopftuch? Müsst ihr das immer tragen? Ich habe gehört, dass es verschiedene Auslegungen des Islam gibt. Es wäre gut, wenn du uns ein bisschen darüber aufklärst. Wir wissen einfach zu wenig darüber, weißt du!“* Darauf reagiert die Mitarbeiterin stinksauer und sagt, dass sie es satt hätte, immer Erklärungen über ihre Kultur/Religion liefern zu müssen und im Übrigen sei sie nicht als Fortbildnerin, sondern als Honorarkraft für Kinderbetreuung eingestellt worden.

Die Kolleginnen fanden ihre Antwort *„ziemlich unpassend“*, empfanden die Honorarkraft als *„überempfindlich“* und *„zickig“* und bestätigten die fragende Kollegin in ihrem Gefühl, sich persönlich gekränkt und zurückgewiesen zu fühlen, wo sie eigentlich nur etwas Gutes wollte, nämlich *„der Neuen eine Brücke bauen“*. Dieser Vorfall war Thema in der Teamsitzung, bei der ich als Supervisorin dabei war.

Auch in diesem Beispiel geht es nicht um das Subjekt und sein Tun, sondern um die ‚Kopftuchtürkin‘ als Teil eines Kollektivs. Während die Mitarbeiterinnen ohne sogenannten Migrationshintergrund die ‚Kultur‘ ihrer Kollegin thematisieren, fokussiert die Migrantin die aus ihrer Perspektive zentralen, aber dethematisierten Fragen, die mit ihrem Status zu tun haben [sie ist die einzige Migrantin im Team und hat einen Honorarjob, und zwar in einer Stadtteilrichtung, die überwiegend von Migrant\_innen frequentiert wird].

---

10 Im Übrigen: Würde ich aufgefordert werden, deutsches Frühstück zu beschreiben oder mitzubringen, wüsste ich nicht so richtig, ob ich Schrippen (Wecken, Brötchen?) oder Schwarzbrot hätte nennen sollen, ob es Aufschnitt, Wurst, Käse, Marmelade, Cornflakes oder lieber Müsli sein sollte oder, oder? (So viel zur Homogenität ‚deutscher‘ Frühstücksgewohnheiten.)

An diesen Beispielen sind verschiedene Aspekte angesprochen, die ich im Folgenden einordnen möchte.

## Reden über Kultur und Schweigen über Struktur: Simplifizieren als Hindernis der Professionalisierung

Das ‚Ordnen‘ komplexer Situationen durch kulturelle Zuschreibungen ist eine Simplifizierung, die Professionellen Sicherheiten zu schaffen scheint (Kulturalisierung als eine Form des Verstehen-Wollens). Gleichzeitig verhindert diese Form der Reduktion, die konkreten Subjekte und ihre Handlungsgründe differenziert wahrzunehmen.

Wird das Handeln monokausal auf Eigenschaften, ‚Kultur‘ oder Charakter der Person zurückgeführt, wird dadurch meistens verhindert, das Handeln als Antwort auf erlebte Widersprüche aufzufassen und weitere Fragen bezüglich der erlebten Widersprüche zu stellen, so dass bedeutsame Lebensbedingungen zum Teil unerkannt bleiben.<sup>11</sup> Dass Lebensbedingungen unerkannt bleiben, bietet gleichzeitig einen Schutz, weil Professionelle an diese Bedingungen, die kurzfristig nicht zu verändern sind, nicht herangehen müssen. Allerdings macht dies oft wiederum das Aussichtslose von Interventionen aus, die an der Veränderung des Individuums orientiert sind, während die Rahmenbedingungen des Handelns unangetastet bleiben.

Im ersten Beispiel wird die Definitionsmacht der Lehrerin nicht (offen) infrage gestellt. Die Beteiligten bewegen sich im vorgegebenen kulturalisierten/ethnisierten Diskurs und legen dabei unterschiedliche Strategien an den Tag. Im zweiten Beispiel wird der vorgegebene Diskurs selbst zum Thema: Am Beispiel der Fokussierung auf das Kopftuch der Honorarkraft hatte das Reden über ‚Kultur‘ die Funktion, über Struktur zu schweigen. Die Vorgabe, über das

---

<sup>11</sup> Solche Widersprüche wären z. B. im Frühstücksbispiel die nationalitätenspezifische Zuschreibung für Kinder, die hier geboren wurden und sich primär über andere Dinge definieren: ein nicht nur privater Widerspruch, sondern ein öffentlicher Diskurs; im zweiten Beispiel verschiedene Widersprüche, wie z. B. ein erst in Deutschland aufgesetztes Kopftuch, was weniger mit dem Islam und mehr mit mangelnden Teilhabemöglichkeiten hier, neue Zugehörigkeiten zu entwickeln, zu tun haben kann, also ein Verweis auf hiesige Verhältnisse u. ä.

Kopftuch reden zu wollen, hätte nicht zum Eklat geführt, wenn die als türkische Migrantin identifizierte Kollegin darauf eingegangen wäre. Dies ist übrigens oft der Fall. Sie hat aber ein anderes Thema in die Runde geworfen, was aus ihrer Perspektive wichtiger war. Sie hat sich also in doppeltem Sinne nicht konform verhalten: Sie hat sich nicht an das vorgegebene Thema gehalten und dadurch den herrschenden Diskurs nicht akzeptiert (wer stellt die Fragen, wer gibt die Themen vor, wer ist die Fremde?). Durch ihre Antwort hat sie ein Thema auf den Tisch gebracht, welches die Machtstrukturen offenlegte (Streit darüber, welche Differenz ist hier relevant – die Differenz im Status und Bezahlung oder die vermeintliche kulturelle Differenz? Die eigene Eingebundenheit in Machtstrukturen wurde aufgezeigt und die vermeintliche Gleichheit in Frage gestellt).

In den Beispielen blenden die Fragenden aus, dass sie in einer bestimmten Funktion den Befragten gegenüber auftreten und dass sie in herrschende Diskurse eingebunden sind (vgl. auch Weiß 1998). Die jeweiligen Antworten spiegeln es ganz gut wider. Wenn die Chance genützt wird, über ein mögliches Beleidigtsein hinauszukommen, was eigentlich von Professionellen zu erwarten ist und was in den beschriebenen Beispielen möglich war, und das Ganze nicht als Missverständnis einfach beiseite geschoben wird, bieten solche Handlungssequenzen gute Chancen zu lernen und sich darin zu professionalisieren.

Resümierend möchte ich festhalten, dass es sinnvoll ist und für Professionalität unerlässlich, statt von der vermeintlichen ‚Kultur‘ von dem Tun der Menschen unter bestimmten Lebensbedingungen auszugehen. Eine Herangehensweise, die in den Cultural Studies zum Selbstverständlichen gehört. Dieses *Tun* ist oft durch verschiedene Formen der Diskriminierung bestimmt, was sich allerdings der Wahrnehmung der Professionellen manchmal entzieht. Das Handeln spiegelt meistens Antworten und (Überlebens-)Strategien der Menschen wider, die ihnen im ‚Feld der Möglichkeiten und Zwänge‘ sinnvoll und machbar erscheinen. Es kann als ihre jeweilige Verarbeitungsform bzw. Bewältigungsstrategie, als ihr handelnder Umgang mit vorgefundenen restriktiven Bedingungen oder als ihr Umgang mit Angst, potenziell Opfer von Gewalt werden zu können u. ä. verstanden werden. Selbstverständlich gehen auch kulturelle Elemente in diese Verarbeitungsformen ein. Um solche Zusammenhänge zu erkennen, ist es nötig, ethnisierende bzw. kulturalisierende Deutungen zu hinterfragen, u. a.

auch eine nicht-defizitorientierte Sichtweise zu entwickeln und von handelnden Subjekten auszugehen.

## **‚Wir‘ und die ‚Anderen‘ – Einblick in unterschiedliche Positionierungen**

Fasst man ‚Kulturen‘ als die Art und Weise auf, in der sich Individuen ihre Lebenswelt aneignen, und versteht man ‚das Kulturelle‘ als Bestandteil *jeder* Praxis, als den Versuch, dem eigenen Leben einen Sinn zu geben, dann wird deutlich, dass ‚Kultur‘ eine Frage ist, die alle angeht. Aber nicht alle befassen sich gleichermaßen damit.

Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund können Kulturzuschreibungen nicht entkommen. Sie müssen sich dazu positionieren. Da im deutschen Kontext, anders als im angelsächsischen Raum, die Auseinandersetzung mit dem Weiß-Sein<sup>12</sup> immer noch als marginal bezeichnet werden kann, können sich Zugehörige der Dominanzkultur aussuchen, ob und in welcher Form sie sich mit dem Thema befassen. Insofern können sich manche die Themen aussuchen, mit denen sie sich beschäftigen möchten, während andere von den Themen regelrecht ‚heimgesucht‘ werden.

Auch wenn ‚Kultur‘ ein auf verschiedenen Ebenen relevantes Thema ist, steht im herrschenden Diskurs<sup>13</sup> ‚die Kultur der Anderen‘ im Mittelpunkt. Weder die eigene noch ‚die Kultur der Einrichtung‘ noch die ‚Leitkultur‘ oder die Dominanzkultur und auch nicht der eigene Blick auf ‚die andere Kultur‘ sind die vorherrschenden Themen.

Neben dem schon aufgezeigten Effekt, den dies oft hat, nämlich, dass das Reden über ‚die andere Kultur‘ oft das Schweigen über Struktur organisiert, besteht

---

12 Die weiße Hautfarbe (und andere phänotypische Kennzeichen) gilt weiterhin als die quasi unmarkierte unproblematische nicht-ethnische Sprecherposition. Diese ist dazu autorisiert, ‚Anderer‘ zu beschreiben und zu beurteilen. Dieser Prozess wird im angelsächsischen Kontext als ‚Othering‘ beschrieben (vgl. Lutz 2001, 221; Wachendorfer 1998). Vgl. dazu auch den Beitrag von Rudolf Leiprecht im vorliegenden Handbuch.

13 Im politischen und im Alltagsdiskurs, aber auch in der (sozial-)pädagogischen Arbeit bilden kulturelle bzw. ethnische Kategorisierungen die Grundlage für Ein- und Ausschließung. Entsprechende Gesetze institutionalisieren diese Praxis.



ein weiterer in der Verfestigung von ‚Wir‘-, ‚Die‘-Dichotomien. Dabei wird eine Homogenisierung der jeweiligen Gruppe betrieben. Wer sind *wir* eigentlich?

Trotz oder auch wegen solcher Vorgaben positionieren sich die ‚Anderen‘ zu Fragen von Zugehörigkeit jeweils sehr unterschiedlich. Diese Positionierungen sind vielfältig, allerdings nicht beliebig, denn auch sie finden – wie gesagt – im vorgegebenen „Feld der Möglichkeiten“ und Behinderungen statt und basieren auf den jeweiligen „Landkarten der Bedeutung“ (Clarke et al. 1979, 41 f.).

Eine dieser möglichen Positionierungen begegnet uns als Selbstethnisierung bzw. Selbstkulturalisierung in der pädagogischen Praxis, wenn z. B. Eltern oder Schüler\_innen sich gegen Ethnisierung und Kulturalisierung nicht nur nicht wehren, sondern ihre Selbstdefinition und die Ursachen für ihre Probleme und schwierigen Lebenslagen im Kontext von Selbstethnisierung und Selbstkulturalisierung suchen. So stimmen teilweise die Analyseschemata der Professionellen und die Kategorien der Adressat\_innen sogar überein. Von beiden Seiten werden die selbsttätigen Leistungen, die in Form von Anpassung und Widerstand, von Entwicklung neuer Lebensformen, von kreativen Syntheseprozessen u. a. m. gekennzeichnet sind, nicht erkannt und als solche gewürdigt und ins Bewusstsein gehoben, um diese weiterentwickeln zu können. Für beide Seiten ist dieser Zugang zwar unterschiedlich funktional und verspricht eine, wenn auch begrenzte Handlungsfähigkeit. Allerdings fällt es mir schwer, dies als kompetentes interkulturelles Handeln zu verbuchen. Denn weder die handelnden Praktiker\_innen erweitern ihren Horizont noch die Adressat\_innen bekommen von ihnen diejenige Unterstützung und Kategorien, die ihnen helfen würden, ihre Erfahrungen aus anderen Blickwinkeln zu betrachten und ihre Situation handelnd zu verändern. Die angebotenen Analyseschemata, auf die beide Seiten zurückgreifen, sind zwar Angebote, die nahegelegt werden (sie sind im Alltagsverständnis, aber auch im wissenschaftlichen Diskurs und in der Fachliteratur verankert), bleiben jedoch oft hinter den Erfahrungen zurück, die Marginalisierte mit dem Leben hier machen. So behalten Erklärungsansätze, wie z. B. der des ‚Kulturkonflikts‘ und des ‚Lebens zwischen den Stühlen‘ im Sinne einer vordergründigen Erklärung ihre Gültigkeit.

Selbstethnisierung bzw. Selbstkulturalisierung wird oft gedeutet als ein Übernehmen und Verfestigen der Logik herrschender Diskurse. Aber es ist nicht nur

ein Zeichen von Integration, es ist komplexer: Wie die o. g. Beispiele aufgezeigt haben, sind solche Positionierungen ein Verweis auf vorgefundene Verhältnisse und Spielregeln. Die Spielregeln werden im eigenen Interesse eingesetzt (mit welchen Konsequenzen, ist eine Frage, die nur im Konkreten zu untersuchen wäre; dazu helfen die CS). Helma Lutz bringt einen ähnlichen Gedanken auf den Punkt, wenn sie sagt: „Kultur‘ ist zum Verhandlungsobjekt, zum Spielball von Interessen geworden. Der Mehrheit werden Zugeständnisse abgerungen, indem Eingewanderte das eigene Anderssein betonen. In einer solchen Situation muss geradezu das Anderssein ‚kultiviert‘ werden. Auch dadurch wird Kultur zu einer Konstruktion, die ständig reproduziert wird, auch – und gerade – von den darauf angewiesenen Sprecher\_innen. Die Spielregeln sind gesetzt durch die ‚Eingeborenen‘ – jedenfalls durch die, die die Macht und die Mittel verteilen. Und diese Spielregeln werden weitgehend befürwortet durch die restliche Mehrheit. Diejenigen unter den Eingewanderten, die sich nicht von vornherein auf die Verliererrolle beschränken wollen, können sich eigentlich nur retten, indem sie die Spielregeln für sich selbst einsetzen, sprich – ihre Kultur zum Kapital machen. Solange unsere Gesellschaft nicht in der Lage ist, die Eingewanderten an dem Aufstellen der Spielregeln zu beteiligen, wird sich daran wohl auch nichts ändern. Erfolgreich sind dann nämlich diejenigen, die dem Schicksal ein Schnippchen schlagen, indem sie sich dieses Schicksals bedienen.“ (Lutz 1992, 60)

Selbstethnisierung ist aber nur *eine* der Möglichkeiten. Uns begegnen in der Praxis auch andere Umgangsweisen, die andere Kategorien und andere Fragestellungen brauchen, damit sie gesehen werden. Paul Mecheril (1994) beschreibt z. B. unterschiedliche Positionierungen von „anderen Deutschen“ bezüglich des Differenzdilemmas, auch Netzwerke wie Kanak-Attak entwerfen eine andere Perspektive von Zugehörigkeiten etc. (vgl. [www.kanak-attak.de](http://www.kanak-attak.de)).

Die Herangehensweisen der CS bieten Möglichkeiten, solche Positionierungen zu kontextualisieren und einzuordnen und auch die verschiedenen Aspekte und Widersprüche zu analysieren (vgl. Hall 1994a). So kann z. B. sichtbar werden, dass die Betonung von Differenz aus der Perspektive von Marginalisierten eine andere Sprache spricht, eine Form für Marginalisierte sein kann, um für sich zu sprechen, eine Form des Widerstands gegen Marginalisierung.

Die Stärke der CS besteht darin, diese Widersprüche erfassen zu können:

Die Perspektive ihres Forschungsansatzes ist die Verstärkung der widerständigen Elemente und die kritische Auseinandersetzung mit den herrschafts- und machtabstabilisierenden Elementen<sup>14</sup> bzw. mit den teils auch unintendierten Effekten, allerdings nicht aus einem Außenstandpunkt, wie es in der Diskussion in Deutschland immer noch gang und gäbe ist.

## Andere Fragen

Aber auch in der Diskussion hierzulande werden zunehmend andere Fragen gestellt: „Was bringt jemanden dazu, das Spektrum seiner kollektiven Zugehörigkeiten – wie z. B. Mitgliedschaft in einer Gewerkschaft, in einer politischen Partei (...), aber auch als Angehöriger einer spezifischen Schicht, einer Glaubensgemeinschaft oder eines Familienclans – einer national-ethnischen Identifikation unterzuordnen?“ fragen z. B. Clemens Dannenbeck et al. (1999) in ihrer Untersuchung über Zugehörigkeiten von Jugendlichen in München.

Ein weiterer Aspekt: Die Auswahl der ‚kulturellen Differenz‘ ist gewissermaßen willkürlich. Es gibt mehr Differenzlinien<sup>15</sup>, die relevant wären, jedoch in Forschung und Praxis bzw. in der Reflexion derselben nicht miteinander verschränkt werden. Manchmal wird nur verwiesen bzw. vereinzelt finden sich Verknüpfungen zwischen Gender, Klasse und Ethnizität. Solche Untersuchungen bzw. Fragestellungen haben bisher kaum Eingang gefunden in die Diskussion um interkulturelle Kompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern – es sind immer noch getrennte Territorien.

Aber auch solche Fragestellungen laufen Gefahr, den Fokus auf den ‚Anderen‘ zu belassen. Würde man die Herangehensweisen der CS auf die ‚Kultur‘ der Professionellen anwenden, könnten oft unterbelichtete Fragen in den Vordergrund rücken: Welche (kulturellen) Selbstverständlichkeiten gehen in die Praxen

---

14 Die Notwendigkeit, die Existenzberechtigung der ethnischen Gruppe zu verteidigen, verfestigt oft Machtverhältnisse innerhalb der jeweiligen Gruppe (z. B. zwischen den Geschlechtern oder den Generationen innerhalb einer ethnischen Community). Diese Herrschaftsverhältnisse werden dadurch zur verteidigungswerten ‚Kultur‘. Auf diese Weise werden nicht nur Befreiungsprozesse der marginalisierten Gruppen erschwert, sondern auch die Weiterentwicklung kultureller Lebensformen.

15 Vgl. Lutz/Wenning 2001, 20 ff. und auch den Beitrag von Rudolf Leiprecht und Helma Lutz im vorliegenden Handbuch.

der Professionellen ein? Wie beeinflusst ‚die Kultur der Professionellen‘, der Einrichtung etc. die Interaktion? Würde der Fokus auf Fragen von ‚Kulturen‘ auch den selbstreflexiven Diskurs auf ‚die eigene (Dominanz-) Kultur‘, ihre Anforderungen, Erlaubnisse und Zwänge beinhalten, würden gesellschaftliche Strukturen als Erklärungszusammenhänge möglicherweise weniger ausgeblendet.

Die Lehrerin hätte beispielsweise vor Augen, wie träge sich ‚die dominante Kultur‘ allein im Hinblick auf sprachliche Pluralität verhält: Sich zweier Sprachen zu bedienen – in derselben Rede also fließend zu wechseln zwischen dominanter und Minderheitensprache – wird von Einsprachigen [also den Sprecher\_innen der Mehrheitskultur] nicht selten als Angriff auf die selbstverständliche Einsprachigkeit in der dominanten Sprache erlebt. Mit dem Blick, der auf die Anderen und ihr mögliches Defizit ausgerichtet ist, erklären sich Einsprachige solch einen ‚Zwischenfall‘ mit Aussagen wie: „*Spricht eben kein richtiges Deutsch*“ ... „*ist doppelseitig halbsprachig*“ ... „*spricht Geheimsprache, um mich zu beleidigen, mir etwas vorzuenthalten*“. Da in der hiesigen Alltagssprachkultur der Mehrheit der fließende Sprachwechsel weitgehend unbekannt ist, gilt er als Abweichung, als Zumutung, da er vermeintlich allgemeingültige Verabredungen (hier: einsprachig deutsch zu reden) durchbricht.<sup>16</sup>

## Ausblicke: Kontextualisierung und (Selbst-)Reflexivität

In den Beispielen und anhand der Herangehensweisen der CS habe ich versucht, die Dysfunktionalität und Problematik eines statischen Kulturverständnisses aufzuzeigen sowie den Nutzen von Entkulturalisierung bzw. Kontextualisierung von ‚Kultur‘ deutlich zu machen. Ein Weg im (sozial-)pädagogischen oder beratenden Zusammenhang ist es daher, kulturelle Praxen zu *kontextualisieren* und jeweils im Konkreten die Relevanz zu prüfen, die sie in Handlungssituationen haben oder bekommen. Es geht mir darum, den Blick auf Fragen zu richten, wie und wozu die an der Interaktion Beteiligten die Hervorhebung oder Leugnung von Differenzen jeweils brauchen.

---

16 Vgl. hierzu die Beiträge im Kapitel zu „Mehrsprachigkeit und Schule“ im vorliegenden Handbuch.

Diese Ausführungen verweisen exemplarisch auf Aspekte, die Professionelle berücksichtigen müssten, auf Aspekte, die Professionalität in der Migrationsgesellschaft bzw. in heterogenen Gesellschaften mit ausmachen.

Die Operationalisierung von Forschungserkenntnissen für die Praxis steht noch aus. Theorie- und Forschungsergebnisse wie die hier exemplarisch diskutierten haben bisher nur punktuell in die Aus- und Weiterbildung für psychosoziale und pädagogische Berufe Eingang gefunden. Insbesondere vermisse ich jedoch angemessene Ansätze im Rahmen von Praxisreflexion. Reflexionssettings als Orte des Lernens und Um-Lernens wären m. E. deshalb wichtige Orte, weil dort andere Fragen und Kategorien zur Analyse konkreter Handlungssituationen eingebracht werden können, die eine differenziertere Wahrnehmung erlauben und den Blick für andere Handlungsmöglichkeiten öffnen können. In Reflexionssettings kann gefragt werden, wofür und für wen z. B. Kulturalisierungen funktional bzw. dysfunktional sein können, statt diese zu reproduzieren. Es kann auch gefragt werden, welchen Blick Professionelle auf ‚die andere Kultur‘ richten, und auch, welchen Einfluss ihre jeweils ‚eigene Kultur‘ auf die Interaktion hat. Verbreitet sind in Reflexionssettings jedoch Ausblendungen und kulturalisierende Kategorien (vgl. auch Frey/Kalpaka 2002; Castro Varela 1998; Rommelspacher 1995; Mecheril 1994).

Als Professionelle und Professioneller muss man sich klar machen, dass ‚Kultur‘ immer mit Macht verknüpft ist und eine nicht im Voraus bestimmbare Rolle spielt: Ob es um ‚das Kulturelle‘ als Zuschreibung oder als Selbstbeschreibung und -verortung geht, ob es um ‚Kultur‘ als Kampf um Bedeutungen oder Kulturalisierung als Bewältigungsstrategie von Professionellen geht ... – die Auseinandersetzung damit ist ein Bestandteil von Professionalität.

Damit ist der Kontext skizziert, in den ich die Auseinandersetzung mit Fragen von ‚Kultur‘ eingebettet wissen möchte, um ein *interkulturell kompetentes Handeln* von Professionellen in der Migrationsgesellschaft zu unterstützen. Gegen das allgemeine landeskundliche Wissen über andere Länder ist nichts einzuwenden, solange es den eigenen Wissenshorizont erweitert, solange es nicht zu einem Herrschaftswissen gegen die Betroffenen wird und solange dies nicht mit der Illusion einhergeht, Verhalten von Menschen wäre durch dieses Wissen, ohne Kenntnis ihrer aktuellen Lebensbedingungen und abstrahiert von diesen

voraussagbar. Denn solches ‚Wissen‘ kann, wenn es nicht reflexiv ist, das Sehen und Analysieren einer konkreten Situation sogar verhindern.

Wir brauchen andere Kategorien, um Praxis anders lesen, um Unterschiede kontextualisieren zu können und veränderndes professionelles Handeln anzudenken. Das Entwickeln solcher Kategorien für die Reflexion kommt nur zögerlich voran. Grenzen ergeben sich durch die Funktionalität, die kulturalistische und reduktionistische Kategorien für Professionelle in den gegebenen Institutionen haben. Das Verständnis der Institutionen von ‚den Anderen‘ spiegelt wiederum das herrschende Verständnis der (vermeintlich) homogenen Nation und ihrer ‚Kultur‘ wider und stellt dieses auch immer aufs Neue her. Wir kommen deshalb nicht um die Beantwortung der Frage herum: Wer hat Interesse an einem Paradigmenwechsel?

Auch pädagogische und psychosoziale Praxis muss sich in diesem Kontext die Frage stellen, ob und wie sie durch kulturelle Zuschreibungen den herrschenden Diskurs (re-)produziert, wie sie ‚Leitkultur‘ macht. Ein verändertes, dynamisches Verständnis von ‚Kultur‘ würde sowohl Professionellen als auch Eltern und Schüler\_innen erweiterte Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Dies erfordert allerdings die Bereitschaft, den Konsens zu stören, sich dem hegemonialen Diskurs zu widersetzen.

## Literatur

- Arjouni, Jakob (1991): Ein Mann, ein Mord. Zürich.
- Auernheimer, Georg (1996): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt.
- Badawia, Tarek (2002): Der Dritte Stuhl. Frankfurt/M.
- Balibar, Etienne (1990): Gibt es einen ‚Neo-Rassismus‘? In: Balibar, E./Wallerstein, I.: Rasse Klasse Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg, S. 23-38.
- Bromley, Roger/Göttlich, Udo/Winter, Rainer (Hrsg.) (1999): Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung. Lüneburg.
- Castro-Varela, Maria/Vogelmann, Sylvia/Schulze, Silvia/Weiß, Anja (Hrsg.) (1998): Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie. Tübingen.
- Clarke, John/Hall, Stuart/Jefferson, Thomas/Roberts, Brian (1979): Subkulturen, Kulturen und Klasse. In: Clarke, J. et al. (Hrsg.): Jugendkultur als Widerstand. Frankfurt/M., S. 39-131.
- Dannenbeck, Clemens/Eßer, F./Lösch, H. (1999): Herkunft (er-)zählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher. Münster.

- Eppenstein, Thomas/Kiesel, Doron (2008): Soziale Arbeit interkulturell. Theorien – Spannungsfelder – reflexive Praxis. Stuttgart.
- Frey, Sibylle/Kalpaka, Annita (2002): Potenziale und Hindernisse auf dem Weg zur Interkulturellen Öffnung in der Aus- und Weiterbildung: Schlaglichter auf die ‚normale‘ Weiterbildung im Bereich Supervision. *Supervision* 4, S. 26-37.
- Göttlich, Udo/Winter, Rainer (1999): Wessen Cultural Studies? Die Rezeption der Cultural Studies im deutschsprachigen Raum. In: Bromley, R., Göttlich, U./Winter, C. (Hrsg.): *Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung*. Lüneburg, S. 25-39.
- Hall, Stuart (1989): *Ausgewählte Schriften. Ideologie, Kultur, Medien, Neue Rechte, Rassismus*. Berlin/Hamburg.
- Hall, Stuart (1994a): Alte und neue Identitäten, alte und neue Ethnizitäten. In: Hall, Stuart. *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg, S. 66-88.
- Hall, Stuart (1994b): Kulturelle Identität und Diaspora. In: Hall, Stuart: *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg, S. 26-43.
- Hall, Stuart (1999): Die zwei Paradigmen der Cultural Studies. In: Hörning, K.-H./Winter, R. (Hrsg.): *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*. Frankfurt/M., S. 13-42.
- Hörning, Karl-Heinz/Winter, Rainer (Hg.) (1999): *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*. Frankfurt/M.
- Hofstede, Geert (1993): *Interkulturelle Zusammenarbeit: Kultur – Organisation – Management*. Wiesbaden.
- Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (1986/1990<sup>11</sup>): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Leer.
- Kalpaka, Annita/Wilkening, Christiane (1997): *Multikulturelle Lerngruppen. Veränderte Anforderungen an das pädagogische Handeln. Ein Seminar-konzept*. Lübeck.
- Kalpaka, Annita (2002): Heterogenität und Homogenisierungsdruck – Anforderungen an das professionelle Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. In: *Supervision* 4, S. 38-43.
- Kalpaka, Annita (2004): Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in der Beratung. In: Radice v. Wogau, J./Eimmermacher, H./Lanfranchi, A. (Hrsg.): *Therapie und Beratung von Migranten. Systemisch-interkulturell denken und handeln – Praxishandbuch*. Weinheim.
- Kanak Attak (1998): *Manifesto* (<http://www.kanak-attak.de>).
- Leiprecht, Rudolf (2008): Kulturalisierungen vermeiden – Zum Kulturbegriff Interkultureller Pädagogik. In: Rosen, Lisa/Farrokhzad, Schahrzad (Hrsg.): *Macht – Kultur – Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer*. Münster, S. 129-146.
- Lutter, Christina/Reisenleitner, Markus (1998): *Cultural Studies – Eine Einführung*. Wien.
- Lutz, Helma (2001): Differenz als Rechenaufgabe: Über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 215-230.
- Lutz, Helma (1992): Ist Kultur Schicksal? Über die gesellschaftliche Konstruktion von Kultur und Migration. In: Leiprecht, R. (Hrsg.): *Unter Anderen*. Duisburg, S. 43-62.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.) (2001): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen.
- Mecheril, Paul (1994): Die Lebenssituation anderer Deutscher. In: Mecheril, P./Teo, Th. (Hg.): *Andere Deutsche*. Berlin, S. 57-93.
- Morgenstern, Christine (2002): *Rassismus – Konturen einer Ideologie*. Hamburg.

- Neubert, Stefan/Roth, Hans-Joachim/Yildiz, Erol (2002): Multikulturalität in der Diskussion. Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept. Opladen.
- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin.
- Terkessidis, Mark (2010): Interkultur. Berlin.
- Thomas, Alexander (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Thomas, A. (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. Göttingen, S. 377-424.
- Wachendorfer, Ursula (1998): Soziale Konstruktion von Weiß-Sein. Zum Selbstverständnis Weißer TherapeutInnen und BeraterInnen. In: Castro Varela, M./Vogelmann, S./Schulze, S./Weiß, A. (Hrsg.): Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie. Tübingen, S. 49-60.
- Weiß, Anja (1988): Antirassistisches Engagement und strukturelle Dominanz. Was macht weißen Deutschen die Auseinandersetzung mit Rassismus so schwer? In: Castro Varela, M./Vogelmann, S./Schulze, S./Weiß, A. (Hrsg.): Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie. Tübingen, S. 275-285.
- AG gegen Rassismus und Antisemitismus in der psychosozialen Versorgung (1995): Thesen zur psychosozialen Arbeit in einer pluralen Gesellschaft. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, Heft 4.