

Kultur –
Was ist das eigentlich?

Rudolf Leiprecht

Arbeitspapiere IBKM

Die Reihe Arbeitspapiere IBKM sollen, unabhängig von einer späteren Veröffentlichung in Büchern und Zeitschriften, es ermöglichen, Forschungsergebnisse rasch zugänglich zu machen. Alle Manuskripte, die in dieser Reihe erschienen sind urheberrechtlich geschützt. Sie dürfen ohne vorherige Genehmigung der Verfasserinnen und Verfasser nicht, auch nicht in Auszügen, vervielfältigt werden.

Bestellanschrift: *Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Interdisziplinäres Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM), Postfach 2503 in 26111 Oldenburg.*

ISSN 1438-7794

Heft 7 (Oldenburg 2004)

Rudolf Leiprecht

Kultur - Was ist das eigentlich?¹

1. Kultur - eine erste Annäherung an einen komplexen Begriff

Eine Fußgängerampel bedeutet nicht überall dasselbe. Als ich vor kurzem von Amsterdam nach Münster umzog, passierte es mir immer wieder, dass Passantinnen und Passanten mich mehr oder weniger scharf zurechtwiesen, wenn ich an einer roten Fußgängerampel nicht stehen blieb, sondern, mich vergewissernd, dass von herannahendem Verkehr keine Gefahr drohte, zielstrebig die Straße überquerte. Ich wäre ein schlechtes Vorbild für Kinder, wurde mir hinterher gerufen, und mir sei doch hoffentlich klar, dass, wenn Kinder hier verletzt würden oder zu Tode kämen, ich dafür die Verantwortung zu tragen hätte. Ich erschrak, denn eigentlich hatte ich mich selbst noch nie als eine Gefahr für Kinder gesehen.

Zu Hause war ich es anders gewohnt gewesen. In Amsterdam hatte ich nämlich bereits recht früh lernen müssen, dass rote Signale an Fußgängerampeln eher als Hinweise zu werten sind und nicht als feste Regeln zum Stehenbleiben an einer Straße interpretiert werden sollten. Eine rote Ampel für Fußgänger bedeutet in Amsterdam, auch wenn dies keineswegs die offizielle Rechtslage nach der Straßenverkehrsordnung ist, dass beim Überqueren der Straße zwar besondere Vorsicht geboten ist, das rote Licht aber keineswegs ein absolutes Überquerungsverbot signalisiert. Nähert sich ein Auto, so sollte man besser stehen bleiben und Vorfahrt gewähren. Ist das Auto noch weit genug weg, so überquert man jedoch selbstverständlich die Straße.

Es ist wichtig, Kindern in Amsterdam beizubringen, dass sie beim Überqueren der Straße in *jedem* Fall nach rechts und links schauen müssen und *niemals* irgendwelchen Erwachsenen hinterherlaufen dürfen, ohne selbst die Verkehrslage genau geprüft zu haben. Das oberste Motto muss lauten: 'Folge nicht deinen Reflexen. Sei kein bewusstloses Herdentier. Mitlaufen mit anderen ist gefährlich.'

Ich denke, ich habe hier ein Beispiel präsentiert für ein Element in einem Repertoire von Bedeutungen und Zeichen, das Orientierungsfunktion hat, also ein Beispiel für ein Element von Kultur, und zugleich habe ich einen kulturellen Unterschied vorgestellt, wenn auch aus der Perspektive meiner subjektiven Erfahrung heraus: In Amsterdam erlebe ich einen anderen Umgang mit roten Fußgängerampeln als in Münster.

Gehen wir noch einen Schritt weiter: Angenommen, Sie hätten nun in Vorbereitung auf einen Auslandsaufenthalt an einem interkulturellem Training oder einem interkulturellen Ausreisekurs teilgenommen und Ihnen wären die obigen Informationen zu Fußgängerampeln vermittelt worden. Lassen Sie uns zudem davon ausgehen, dass Sie noch differenziertere Informationen bekommen hätten:

Sie wären vielleicht darauf hingewiesen worden, leider keine Selbstverständlichkeit in solchen interkulturellen Trainings oder Vorbereitungsmaßnahmen, dass das, was vielleicht noch in Amsterdam in Bezug auf Fußgängerampeln gilt, nicht unbedingt in Winterswijk oder Middelburg gelten muss. Innerhalb eines Landes kann es also Unterschiede zwischen Großstadt, Kleinstadt, eher ländlichem Raum, zwischen verschiedenen Regionen usw. in Bezug auf

¹ Für den vorliegenden Text habe ich teilweise Passagen benutzt und überarbeitet, die bereits unter Leiprecht 1996 und Leiprecht 2001 veröffentlicht wurden. Für die Gestaltung und die Vorbereitung der Druckvorlage bedanke ich mich sehr bei Wiebke Scharathow.

die Ausformung und Existenz von kulturellen Elementen geben. Dies wäre also bereits ein erster Hinweis darauf, dass die Behauptung national-kultureller Einheitlichkeit kulturelle Unterschiede innerhalb eines Landes ausblendet.

Bei einem anspruchsvollen Training oder Ausreisekurs - die Betonung liegt hier auf *anspruchsvoll* - wären Sie vielleicht auch noch darüber informiert worden, dass die Umgangsweisen mit roten Signalen an Fußgängerampeln in Amsterdam sowohl bei Alteingesessenen als auch bei Eingewanderten aus Marokko, Surinam, den Antillen und der Türkei selbstverständlich geworden sind. In Amsterdam hat sich in einer Vielfalt von Lebensweisen also eine gemeinsame Verhaltensweise durchgesetzt, und es fällt also aus verschiedenen Gründen schwer, diese Verhaltensweise auf etwas Niederländisches zu reduzieren. Auf einen dieser Gründe habe ich bereits aufmerksam gemacht, als ich auf die Unterschiede zwischen Regionen in einem Land oder die Spezifik eines bestimmten Ortes (hier Amsterdam) hingewiesen habe. Ein anderer Grund ist die Tatsache, dass kulturelle Elemente aus unterschiedlichen Kontexten heraus aufgegriffen, unterstützt, abgewehrt, modifiziert usw. werden können, und die Tatsache der Einwanderung hat in Bezug auf das Zusammenspiel verschiedener kultureller Elemente vor Ort zu einer neuen Konstellation geführt.

Doch zurück zu Ihrem Ausreisekurs: Weiterhin wären Sie beispielsweise darüber unterrichtet worden, dass der spezielle Umgang mit den festen Regeln der Straßenverkehrsordnung in Amsterdam auf eine allgemeinere Haltung verweist, auf eine Haltung, die gegenüber Regelungen der Obrigkeit weit verbreitet ist, die in Amsterdam bereits eine längere Tradition hat und die man vielleicht als *laissez faire* charakterisieren könnte. Ein einzelnes kulturelles Element, so würde an diesem Beispiel also deutlich gemacht, ist mit anderen Elementen verbunden, ja wird unter Umständen auf einer tiefer liegenden Ebene durch andere Elemente getragen oder baut auf diesen Elementen auf. Möglicherweise ist dieses *laissez faire* für Eingewanderte aus solchen Staaten, die eine obrigkeitsstaatliche Tradition haben, in besonderer Weise attraktiv, vielleicht ist auch das Gegenteil der Fall und wirkt eine solche Haltung zusätzlich verunsichernd. Wie dem auch sei: Dieses Netz kultureller Elemente kann in einem Prozess der Sozialisation, in dem alte Gewohnheiten und Traditionen zweifellos eine Rolle spielen, mehr oder weniger stark von den Einzelnen verinnerlicht worden sein; und es muss den Einzelnen nicht unbedingt bewusst sein, kann aber im Prinzip - dies ist sehr wichtig - in einem Prozess der Reflexion bewusst gemacht werden.

Wenn es sich um eine interkulturelle Vorbereitung handelt, die qualitativ besser ist als das, was leider sehr häufig angeboten wird, wird man Sie u.U. zusätzlich darüber informieren, dass die zivilgesellschaftliche Haltung, die von einer Skepsis gegenüber der Obrigkeit bestimmt ist, und ihr Gegenüber, das Gewährenlassen und Dulden von Regelübertretungen seitens der Behörden, ein heftiges Diskussionsthema in den Niederlanden ist. Teilweise wird dabei die Großstadt Amsterdam als ein Gebilde von - je nach Standpunkt - großstädtischer Disziplinlosigkeit und Verderbnis oder weltoffener Toleranz und Freiheit verurteilt oder verteidigt. Teilweise ist diese Debatte aber auch allgemeiner, bezieht sich weniger auf Amsterdam, sondern auf das Verhältnis von Staat und Bürger in den Niederlanden insgesamt. In dieser auf das ganze Land bezogenen und durchaus vielstimmigen Debatte dominieren gegenwärtig eher rechtsliberale und rechtspopulistische Stimmen und hat eine Position die Oberhand bekommen, die davon ausgeht, dass endlich schärfer und konsequenter durchgegriffen werden muss. Ganz gleich was man vom Ergebnis dieser Debatte halten mag: Dies bedeutet für unsere Überlegungen zum Kulturbegriff, dass einzelne kulturelle Elemente offenbar Veränderungen unterliegen und zum Gegenstand öffentlicher Reflexion werden können. Es kann unterschiedliche Standpunkte in solchen Reflexionsprozessen geben und es kommt auf die jeweiligen Kräfteverhältnisse an, welche Standpunkte öffentlich formuliert werden können, gehört werden und sich durchsetzen.

Der wichtigste Hinweis, und ein solcher Hinweis dürfte leider in den meisten Vorbereitungskursen auf einen Auslandsaufenthalt und in den meisten interkulturellen Trainings *nicht* zu finden sein, ist jedoch folgender: Wenn Sie all dies erfahren haben und Ihnen all diese Informationen vermittelt wurden, wissen Sie noch immer sehr wenig über mich, der ich aus Amsterdam komme. Ja, Sie wissen noch nicht einmal genau, wie ich das alles finde, an diesen roten Ampeln. Dazu müssten Sie schon ausführlicher mit mir kommunizieren. Und hoffentlich haben Sie inzwischen kein allzu festes Bild über mich als Niederländer oder Amsterdamer entwickelt, als einen, der womöglich rücksichtslos und auf gefährliche Weise mit Kindern umgeht.

2. 'Kultur' im Unterricht

Ich hoffe, Sie verstehen, dass ich einige Aspekte zum Thema verdeutlichen und dabei mit einem relativ harmlosen Beispiel beginnen wollte. Es gibt mehrere hundert verschiedene Definitionen zum Begriff Kultur, und es ist nicht meine Absicht, all diese Kulturbegriffe hier zu diskutieren. Worauf es mir vor allem ankommt: Es ist sehr wichtig, zu verstehen, wie die Probleme aussehen, die mit der Verwendung von Kulturbegriffen häufig verbunden sind. Deshalb möchte ich zunächst einige dieser Probleme erläutern:

Wo gezielter versucht wird, Stereotypen über nationale und kulturelle Gruppen und Ausgrenzungen entgegen zu treten, überwiegt häufig eine Strategie, die davon ausgeht, vor allem durch Begegnung und das Kennenlernen von und Informieren über fremde Kulturen Vorurteile abzubauen. Ich teile hier die Skepsis von Annita Kalpaka, die davor warnt, in der Absicht, etwas gegen Rassismus unternehmen zu wollen, vor allem Informationen über 'die Kultur der Anderen' zu präsentieren und/oder zu sammeln (Kalpaka 1992, 131 ff.). Unter der Hand wird mit einer solchen Vorgehensweise nicht selten nahegelegt, dass die eigentliche Ursache für die Vorurteile in dem kulturellen Anderssein der Anderen zu suchen sind.

Zudem setzt das Nennen von und Informieren über kulturelle Unterschiedlichkeiten oft kaum aufzuhaltende Assoziationsketten, Denkmuster und Argumentationsweisen in Gang, die fast allesamt mit (anderen, noch nicht genannten) Unterschieden und oft mit negativen Bewertungen zu tun haben. Auch werden auf diese Weise u.U. kulturdeterministische Erklärungsmodelle unterstützt und rigide Sie-Wir-Dichotomien forciert. Die Unterrichtssoziologin Yvonne Leeman verdeutlicht ein Ergebnis ihrer Untersuchung an Schulen in den Niederlanden mit einem typischen Beispiel aus einer Unterrichtsstunde:²

“Die Klasse ist in zwei Gruppen aufgeteilt. Es sollen eine Reihe allgemeiner Fragen über Volk, Rasse und multi-kulturelle Gesellschaft besprochen werden. Die beiden Gruppen haben Julia ('niederländisch') und Mourad ('marokkanisch') als Gesprächsleiter. Ich (also die Untersucherin Yvonne Leeman) gehe mit Julia in eine Gruppe, genauso wie vier 'niederländische' Schüler, die Türkin Sabire, eine Surinamerin und Fabienne ('niederländisch-surinamisch'). Julia nimmt in ihrer Gruppe jeden an die Reihe, um die erste Frage zu beantworten: 'Was ist ein Volk?'.³ Sie fügt dieser Frage sogleich eine eigene hinzu: 'Was sind die Kennzeichen Deines Volkes?' Zwei 'niederländische' Jungs ärgern sie, indem sie 'Hockey spielen' als Kennzeichen nennen. Olga weiß auch nach langem Andringen nichts zu nennen.

² Die Schüler und Schülerinnen im folgenden Beispiel sind zwischen 16 und 17 Jahre alt und besuchen eine Schule, die zu einem Abschluss führt, der in etwa dem Realschulabschluss vergleichbar ist (MAVO). Für die Übersetzung bin ich verantwortlich.

³ Dieser Frage wird übrigens nicht mehr nachgegangen (auch nicht von der Lehrerin).

Fabiënne findet das sehr dumm und sagt zu Olga: 'Ich habe über mein Volk die Neger⁴ viel zu sagen. Neger sind warm und nicht so geschäftlich-nüchtern wie Dein Volk die Niederländer. Sie kommen nie rechtzeitig. Sie sind dick, da sie gutes Essen mögen, und sie können gut tanzen.'

Sabire ist an der Reihe. Sie will keine Kennzeichen von Türken nennen. Sie sagt, dass sie das nicht tun kann, weil sie in den Niederlanden geboren ist. Julia drängt sie:

'Es gibt Unterschiede. Die Niederländer und die Türken unterscheiden sich. Denk zum Beispiel an den anderen Glauben.'

Jan kommt Sabire zu Hilfe:

'Unter uns wohnen Surinamer, und die sind und tun genau dasselbe wie wir. Sie sind nicht anders. Sie wohnen in den Niederlanden.'

Julia und Fabiëne akzeptieren diesen Standpunkt nicht. Fabiënne:

'Türken sind gastfreundlich und können gut kochen.' "

Und so geht es weiter in der Klasse. Nach einer gewissen Zeit beendet die Lehrerin die Gruppenarbeit. Sie fragt allerdings nicht nach einem Bericht über die Gruppenarbeit und leitet eine Reflexionsphase ein, sondern nimmt jetzt ihrerseits die Schülerinnen und Schüler nacheinander an die Reihe, um etwas über " *'ihr eigenes Volk'* " zu sagen. Yvonne Leeman berichtet weiter:

"Die durch die Lehrerin auf 'ihr eigenes Volk' angesprochenen Schülerinnen und Schüler machen zunächst etwas wortkarg mit und scheinen unschlüssig zu sein, allgemeine Aussagen über ihr eigenes Volk zu machen. Die Lehrerin fragt jeden der Reihe nach und sammelt Informationen wie: Türken sind stolz auf ihr eigenes Land (Beitrag Sabires), Marokkaner sind stolz auf ihre Baukunst (Mourad), Niederländer sind stolz auf Yvonne van Gennip⁵ (Brigitta) und auf die Dämme (die Lehrerin). Brigitta sagt noch, dass die Niederländer weniger gastfreundlich sind als die Ausländer. Der chinesische Junge in der Klasse will keine Kennzeichen von Chinesen nennen. Die anderen übernehmen das für ihn:

'Es sind Rechenwunder.'

Die Lehrerin schließt die Stunde ab:

'Ein richtiger Holländer ist jemand, der Kälte und Regen vertragen kann und nicht klagt.'

Ein einzelner grinst. Die Lektion ist beendet.

Die ethnisch-kulturellen Unterschiede wurden in der Klasse festgelegt. Die abweichenden Töne, die ich (also Yvonne Leeman) von Jan und Sabire noch während der Gruppenarbeit gehört hatte, sind verstummt." (Leeman 1994, 199ff.)

Soweit die Beobachtungen von Yvonne Leeman. In dieser Unterrichtseinheit haben die Schülerinnen und Schüler im Wesentlichen gelernt, dass die üblichen Klischees und Eigenschaftszuschreibungen für ganze 'Völker' (Ethnizitäten, Nationalitäten, 'Rassen'...) ⁶ etwas sind, was auch die Lehrerin praktiziert. Sie haben vermutlich auch gelernt, dass es berechtigt und richtig ist, solche Klischees zu benutzen und den einzelnen 'Völkern' die genannten Eigenschaften zuzuschreiben. Die alternativen Stimmen in der Klasse wurden jedenfalls nicht gehört. Gerade von hier aus hätte sich jedoch eine spannende Untersuchung entwickeln können, die auch viele Unterschiede zwischen den Menschen, die von den Jugendlichen einem 'Volk' zuge-

⁴ Der Begriff 'Neger' ist auch im Niederländischen mit negativen Assoziationen verbunden. Im Sprachgebrauch vieler schwarzer Jugendlicher wird der Begriff jedoch auch zur selbstbewußten Kennzeichnung der eigenen Gruppe gebraucht.

⁵ Yvonne van Gennip ist eine bekannte Schlittschuhläuferin, die während der olympischen Winterspiele mehrere Medallien gewann.

⁶ Da unklar bleibt, was genau die Jugendlichen unter 'Volk' verstehen, wissen wir auch nicht, auf welches Konzept sie sich jeweils beziehen.

rechnet werden, zu Tage fördert - und zwar sowohl bei den 'anderen Völkern' als auch beim 'eigenen Volk'. Auf diese Weise hätte zumindest einer strikten Zweiteilung in 'Wir' und 'die Anderen' und einer Vereinheitlichung auf beiden Seiten entgegengewirkt werden können.

Um nicht den Eindruck zu erwecken, solche alltäglichen Lesarten über interkulturelles Lernen und Kultur gebe es nur auf der Ebene von Lehrerinnen und Lehrern, will ich noch ein weiteres Beispiel aus dem schulischen Alltag anführen. Von einer übergeordneten niederländischen Schulbehörde wurde für den Gesellschaftskundeunterricht an Berufsschulen, die im Dienstleistungs-, Sozial- und Gesundheitswesen ausbilden, Lernziele vorgelegt, die ein gleichermaßen kontraproduktives Ergebnis unterstützen dürften (vgl. ARIC 1995, 9ff.). Für den Fachinhalt 'Kulturelle Minderheiten' lauten diese Lernziele:

- *“Der Kandidat muss global Gewohnheiten und Auffassungen innerhalb der islamischen Gemeinschaft beschreiben können und in der Lage sein, dies im Kontakt mit Klienten/Zielgruppen zu berücksichtigen.”*
- *“Der Kandidat muss global Gewohnheiten und Auffassungen anderer kultureller Minderheiten beschreiben können.”*

Legen wir diese vorgegebenen Lernziele neben das Fallbeispiel aus der Unterrichtspraxis, dann ist vorstellbar, dass sich die Lehrerin durchaus an solchen oder ähnlichen Lernzielen orientiert haben könnte.⁷ Es sind Lernziele, die an ein bestimmtes (Alltags-) Verständnis über Kultur und interkulturelles Lernen nahtlos anschließen. Solche Lernziele können leider dazu beitragen, das Bild von *einheitlichen* (islamischen) kulturellen Minderheiten zu (re-) produzieren und überaus stereotypen Vorstellungen Tür und Tor zu öffnen. Es wird suggeriert, dass die globale Kenntnis einiger kultureller (oder religiöser) Gewohnheiten und Auffassungen als Interpretationsgrundlage ausreichen könnte, um im Kontakt mit Klienten /Zielgruppen diese besser zu begreifen. Die Gefahr besteht, dass die Klienten/Zielgruppen von den auf diese Weise ausgebildeten Arzthelferinnen und Arzthelfern, Erzieherinnen und Erziehern usw. nicht mehr als Personen gesehen werden, die in einem *bestimmten Verhältnis* zur eigenen Geschichte und der kulturellen (religiösen) Umgebung stehen, sondern nur noch als Kulturträger, welche völlig durch *die* jeweilige Kultur (und Religion) festgelegt sind. Offenbar, so könnte aus den Lernzielen geschlussfolgert werden, handelt es sich bei Kultur (und Religion) um eine Art Makrostruktur, die die jeweiligen Angehörigen in ihrem Denken und Handeln bestimmt.

3. Das Konzept 'Kulturstandard' in der Praxis

Angesichts dieser Beobachtungen über die Schulpraxis und der Feststellung eines kontraproduktiven Alltagsverständnisses von Kultur und interkulturellem Lernen könnte man geneigt sein, die Wissenschaft zu Rate zu ziehen, um ein angemesseneres Konzept zu entwickeln. Leider ist dies nicht ganz so einfach. Oft liefern die wissenschaftlichen Konzeptionen und Begriffe selbst Anknüpfungspunkte, die eine Praxis nahelegen können, die zu wenig befriedigenden Ergebnissen führt.

⁷ Im angeführten Fall-Beispiel von Yvonne Leeman handelte es sich nicht um eine Berufsschule. Der Lehrerin hat sich also nicht an Lernzielen aus dem Berufsschulwesen orientiert. Wichtig ist hier jedoch, dass sowohl bei der Lehrerin als auch bei der Schulbehörde ein ähnliches Verständnis über interkulturelles Lernen ausschlaggebend gewesen zu sein scheint.

Beleuchten wir unter dieser Perspektive das wissenschaftliche Konzept der ‘Kulturstandards’ von Alexander Thomas.⁸ Ich beziehe mich hier auf dieses Konzept, weil ich davon ausgehe, dass Ausschnitte hieraus oft in (Fort-) Bildungsveranstaltungen an Lehrerinnen und Lehrer, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter usw. vermittelt werden. Im Folgenden geht es mir denn auch weniger um eine Kritik am Ansatz von Alexander Thomas.⁹ Wichtiger erscheint es mir zunächst, sich vorzustellen, wie im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung versucht wird, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine *knappe* und *eingängige* wissenschaftliche Definition nahezubringen. Nehmen wir an, dass das folgende Zitat von Alexander Thomas hierzu benutzt wird:

In “jeder Kultur (sind) spezifische Kulturstandards wirksam. Das Konzept der Kulturstandards besagt, dass zentrale Kulturstandards den Mitgliedern der jeweiligen Kultur eine Orientierung für ihr eigenes Verhalten liefern und ihnen ermöglichen zu entscheiden, welches Verhalten als normal, typisch und noch akzeptabel anzusehen bzw. welches Verhalten abzulehnen ist.” (Thomas 1988, 153)

Stellen wir uns zusätzlich vor, dass dieses Zitat in der Fortbildungsveranstaltung um ein weiteres ergänzt wird, das deutlich machen soll, in welcher Weise das Konzept der Kulturstandards für das interkulturelle Lernen von Nutzen sein soll:

“Wenn die einander begegnenden Partner über die Art der Handlungswirksamkeit zentraler Kulturstandards in der anderen Kultur informiert und sich ihrer eigenen Kulturstandards bewusst sind, dann steigen die Chancen zur Reduktion kulturbedingter Missverständnisse, (...) dann steigt die Fähigkeit zum interkulturellen Verstehen, und es wächst die interkulturelle Handlungskompetenz.” (Thomas 1996, 133)

Denken wir an die obigen Beispiele über ein bestimmtes Alltagsverständnis, so scheint dieses wissenschaftliche Verständnis *fast nahtlos daran anzuschließen*. Kulturstandards scheinen etwas Einheitliches und Festes zu sein, das den Mitgliedern einer Kultur eine klare Orientierung für das Verhalten liefert. Und beim interkulturellen Lernen geht es offenbar um die Bewusstmachung von Kulturstandards und um das Erlernen zentraler Kulturstandards in der anderen Kultur.

Zwar präzisiert Thomas dieses Erlernen von Kulturstandards etwas, in dem er darauf hinweist, dass Informationen “über die Art der Handlungswirksamkeit zentraler Kulturstandards” vermittelt werden müssen. In der Fortbildungspraxis dürfte jedoch diese einschränkende Bemerkung oft übergangen werden (ganz abgesehen davon, dass Alexander Thomas zu dieser Wirksamkeit andere Vorstellungen hat als ich). Die Gefahr besteht, dass aus zentralen Kulturstandards nationale oder kulturelle Stereotype werden und damit das Problem noch verstärkt wird, anstatt zu seiner Lösung beizutragen. Die mit dem Lernen von Kulturstandards oder kulturellen Hintergründen “verbundene Stilisierung kultureller Differenzen birgt” - in den Worten des Pädagogen Bernd Krewers - “eine ... Fehlerquelle in sich, die der Interkulturellen Zusammenarbeit Grenzen setzen kann: Der Partner oder die Partnerin wird nicht mehr als Person erlebt, sondern als Vertreter einer kulturellen Gruppe, und wird entsprechend stereotyp behandelt. Erlernte Kulturstandards werden zu einem Stereotypaster, das den jeweili-

⁸ Alexander Thomas ist Professor für Psychologie an der Universität Regensburg. Seine Arbeitsgebiete sind kulturvergleichende Psychologie und interkulturelle Kommunikation. In Deutschland ist er durch mehrere Veröffentlichungen in diesem Bereich bekannt geworden.

⁹ Dieser Ansatz ist in der Tat umfassender und differenzierter als das Konzept der Kulturstandards und die hier dargestellten Auszüge.

gen Gegenüber zu einem kulturabhängigen Gruppenprototyp erstarren lässt und seiner Individualität und damit auch seiner kommunikativen Kompetenz beraubt.” (Krewer 1994, 147)

4. Problematisches Alltagsverständnis: das Marionettenmodell

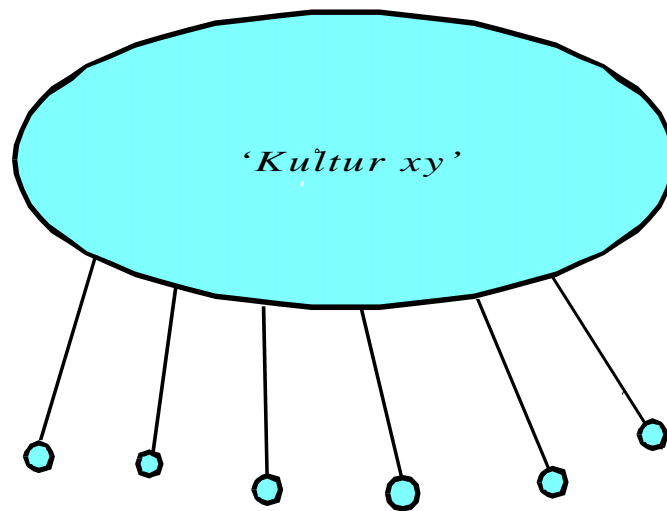
Wie sind nun aber derartige Missverständnisse und nicht-intendierte Effekte zu vermeiden? Ich denke, ein wichtiger Ansatzpunkt muss darin bestehen, das Alltagsverständnis von Kultur und der Wirkung von Kultur zum Ausgangspunkt zu machen, wenn es darum geht, Prozesse interkulturellen Lernens zu initiieren und zu unterstützen. Dieses Alltagsverständnis muss problematisiert und überschritten werden. Dies gilt selbstverständlich auch für die Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen, die solche Projekte anregen und begleiten sollen.

Es ist zu beobachten, dass im Alltag ein ganz bestimmtes Verständnis von ‘Kultur’ verbreitet ist: ‘Kulturen’ werden dabei als eine Art von Großkollektiven¹⁰ betrachtet, deren Synonyme ‘Länder’, ‘Gesellschaften’, ‘Staaten’, ‘Völker’ oder ‘Nationen’ sind. Diese Großkollektive werden zudem als homogen und statisch vorgestellt; und es wird weiterhin davon ausgegangen, dass die *einzelnen* Menschen, die als Angehörige solcher Großkollektive eingeordnet werden, durch diese Zugehörigkeit bestimmte psycho-soziale Eigenschaften und Fähigkeiten aufweisen und in ihrem Denken, Fühlen und Handeln determiniert sind. Mit dem beschriebenen Alltagsverständnis werden *die Anderen* gleichsam als Marionetten, die an den Fäden ihrer Kultur hängen, wahrgenommen (vgl. Leiprecht 1992). Tatsächlich ist der Blick hier stark auf die Anderen gerichtet: Den Angehörigen des anderen Großkollektivs wird, und damit betätigt sich eine Erkenntnis des Sozialpsychologen Henri Tajfel, eher ein gruppentypisches und gruppendedeterminiertes Verhalten unterstellt, während Angehörige der eigenen Gruppe eher als Individuen angesehen werden (vgl. Tajfel 1982).¹¹ Das folgende Schaubild verdeutlicht diese kontraproduktive Vorstellung von ‘Kultur’, die im Alltag sehr verbreitet ist:

¹⁰ Im Fremdwörterbuch findet sich zum Stichwort Kollektiv die folgende Erklärung: “Gruppe, in der Menschen zusammen leben (u. in der die Persönlichkeit des einzelnen von untergeordneter Bedeutung ist)” (Duden Fremdwörterbuch 1982, 402).

¹¹ Diese allgemeine Tendenz dürfte sich auf der Grundlage spezifischer Kollektiverfahrungen und deren Interpretation, die als soziale Präsentationen über bestimmte andere Gruppen im gesellschaftlichen Diskurs zu beobachten sind, verschärfen. Ein Beispiel von Georg Auernheimer: “Wenn wir ... in der Begleitung von Franzosen nach Polen oder Israel fahren, werden wir vermutlich stärker in unserer Volkszugehörigkeit perzipiert als unsere französischen Reisebegleiter.” (Auernheimer 2000, 3)

Kontraproduktives Alltagsverständnis von Kultur



Personen, die der 'Kultur xy' zugeordnet werden

- *Kultur erscheint als statische, einheitliche und verdinglichte Größe;*
- *diejenigen, die der 'Kultur xy' zugeordnet werden, werden als durch die 'Kultur xy' festgelegt betrachtet;*
- *ihre Lebensäußerungen werden auf die Wirkung der 'Kultur xy' reduziert;*
- *Kultur kann auf diese Weise als 'Nationalkultur' oder als 'Rasse' (als naturhafte Größe) konstruiert werden.*

Leider wird in der Theorie und Praxis interkulturellen Lernens ein solches Alltagsverständnis oft nicht in die Überlegungen mit einbezogen und gehen die Konzepte nicht über dieses Alltagsverständnis hinaus.

5. Merkmale eines angemessenen Kulturbegriffs

Der Kulturbegriff steht als eine wichtige Kategorie im Zentrum von Debatten zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik. Deutlich ist, dass dabei meist auf einen sozialwissenschaftlichen Kulturbegriff zurückgegriffen wird. (Theorie-) Diskurse, die Kultur als Gegensatz zu Natur sehen (vgl. hierzu Hansen 2003, 19ff.) oder unter Kultur lediglich eine Art künstlerischer Hoch-Kultur (Oper, Gemälde, Bildhauerei, etc.) verstehen, sind damit nicht gemeint. Mit einem sozialwissenschaftlichen Kulturbegriff wird vielmehr versucht, die *besondere Lebensweise* und die entsprechenden *Bedeutungsmuster und Zeichensysteme* einer Gruppe oder einer Gesellschaft zu fassen, wobei solche Bedeutungsmuster und Zeichensysteme auch in Gegenständen und Strukturen gleichsam 'materialisiert' sein können (vgl. Clarke et al. 1979, 41ff.).

Berücksichtigt man verschiedene Kritikpunkte der Debatten (vgl. hierzu ausführlicher Leiprecht 2002), so lässt sich sagen, dass Kulturen nicht als statische (also unveränderbare)

und einheitliche Gebilde dargestellt werden sollten, sondern ihre (potentiellen) Unabgeschlossenheiten und Prozesshaftigkeiten hervorzuheben sind. Weiterhin sollte davon ausgegangen werden, dass die Grenzen der besonderen Lebensweise einer Gruppe oder einer Gesellschaft keineswegs eindeutig, sondern eher diffus sind. Kulturen sind als für Veränderungen, Anpassungen und Überlagerungen offene Systeme zu betrachten. Dementsprechend lassen sich die folgenden Begriffsmerkmale darstellen:¹²

- a) Kultur wird im sozial- und erziehungswissenschaftlichen Sinne definiert als ein bestimmtes Repertoire von Bedeutungsmustern und Zeichensystemen (Werte, Normen, Bräuche und andere Verhaltensregeln, allgemeine Wissensbestände und 'Selbstverständlichkeiten', Traditionen, Rituale, Routinen, Glaubensvorstellungen, Mythen usw.), über das Gruppen oder Gesellschaften verfügen. Dieses Repertoire hat Orientierungsfunktionen. Es macht das gesellschaftliche Leben verstehbar und verleiht ihm zugleich eine *besondere* Bedeutung. Da dies so ist, können Kulturen auch als *besondere Lebensweisen* unterschieden werden.
- b) Allerdings sollte man sich *nicht* dazu verleiten lassen, Kultur auf Nationalkultur zu reduzieren. Innerhalb einer nationalen Gesellschaft existieren stets sehr verschiedene kulturelle Bedeutungsmuster/Zeichensysteme und Lebensweisen (verschiedene Subkulturen, Jugendkulturen, Klassenkulturen, Regionalkulturen, Einwandererkulturen, städtische und bäuerliche Kulturen usw.) (vgl. Hall 1994, 99ff.).
- c) Trotz dieser unverzichtbaren Differenzierungen wird man in Gruppen und/oder Gesellschaften immer wieder auch *dominierende* Formen feststellen können. Die Frage, was genau in einer Gruppe und/oder Gesellschaft als 'normal' zu gelten hat und was nicht, hat einen normativen Aspekt und kann mit Macht, Unterwerfung und Normalisierungszwang verbunden sein.
- d) Bedeutungsmuster und Zeichensysteme können - sehr allgemein gesprochen - als Antworten auf spezifische Lebensbedingungen, die spezifische Orientierungsanforderungen setzen, verstanden werden. Wichtig ist hierbei ein aktives Moment. Die Menschen *machen* sich in sozialen Zusammenhängen Vorstellungen über ihr Verhältnis zur Natur, über ihr Verhältnis untereinander und über sich selbst. Bedeutungsmuster und Zeichensysteme können ihre Orientierungsfunktionen nur behalten, wenn sie sich mit der Veränderung der Lebensverhältnisse verändern.
- e) Die bestehenden kulturellen Bedeutungsmuster und Zeichensysteme bilden eine Art historisches Reservoir, das Menschen aufgreifen, transformieren und weiterentwickeln, aber auch verdrängen oder uminterpretieren können. Menschen werden also nicht nur beeinflusst durch kulturelle Bedeutungsmuster, sie *beeinflussen* diese auch selbst und tragen zu ihrer Veränderung und Erneuerung bei.
- f) Die Wirksamkeit kultureller Kontexte gegenüber den einzelnen Menschen darf auch nicht als bloße Determination interpretiert werden, da sonst weder Erneuerung noch Veränderung noch alternative oder widerständige Entwicklungen erklärbar sind.
- g) Kulturelle Bedeutungsmuster und Zeichensysteme sind keineswegs immer klar, eindeutig oder widerspruchsfrei. Im Gegenteil: Sie lassen Raum für verschiedene Deutungen und Interpretationen. Solche Deutungen und Interpretationen können umstritten und umkämpft sein.

¹² Die Darstellung bezieht sich stark auf die Arbeiten des ehemaligen *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) an der Universität Birmingham (vgl. Clarke et al. 1979, 41ff.). In der Bundesrepublik Deutschland wird dieses Konzept seit den 1980er Jahren besonders im Bereich der *Pädagogik* und der *Jugendforschung* rezipiert (vgl. hierzu Lindner 1994, 56ff.). Für die *neuere Rassismusforschung* wurde der Kulturbegriff der *Cultural Studies* beispielsweise von Annita Kalpaka und Nora Räthzel (1986/1990^{II}) und für die *Interkulturelle Pädagogik* beispielsweise von Georg Auernheimer (1990/2003^{II}) in die bundesdeutsche Diskussion gebracht.

h) Einen interessanten Aspekt von Kultur stellt in diesem Zusammenhang das *kollektive Gedächtnis* einer Gruppe und/oder Gesellschaft dar. Beispielsweise können mit dem Hinweis auf die verschiedenen Formen der Erinnerungskultur in Deutschland (incl. des Nicht-Erinnerns, Verschweigens oder Ignorierens) zu Perioden der Geschichte, die mit Kolonialismus, Faschismus oder stalinistischer Diktatur verbunden waren, auch die dominierenden und dominierten Formen thematisiert werden. Sich *nicht* mit 'eigener Kultur' und Formen der Erinnerungskultur auseinander zu setzen, kann heißen, die Verbindung mit der Geschichte der Gesellschaft und der Familie und das eigene Verhältnis dazu *nicht* wahrnehmen zu wollen (vgl. hierzu auch Attia 1997).

i) Elemente einer Kultur können in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich benutzt werden. Zudem verstehen die Menschen es oft, die eigenen kulturellen Bedeutungsmuster flexibel auf unterschiedliche Situationen und Kontexte einzustellen und zu verändern. Auch können sich die Menschen gleichzeitig durchaus als Angehörige verschiedener kultureller Gruppen verstehen. Es gibt so etwas wie eine *kulturelle Flexibilität*: 'Hier gehört sich das zwar nicht, aber dort kann ich es tun, und ich tue es auch sehr gerne, weil es mir hier Spaß macht.' Und es gibt so etwas wie einen Transport neuer Bedeutungen: In den Bewegungen zwischen verschiedenen Kulturen werden stets auch neue Elemente in eine bestehende Kultur eingebracht und alte Elemente verändert.

j) In Situationen interkultureller und internationaler Begegnung muss mit wechselseitigen Zuschreibungen (Selbst- und Fremdzuschreibungen) gerechnet werden. Die Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gruppe kann nicht nur über deren Eigenheiten definiert werden, sondern auch in der Abgrenzung von anderen kulturellen Gruppen. Zudem können mit Hilfe von Zuschreibungen und Abgrenzungen Konflikte innerhalb einer kulturellen Gruppe geleugnet und eine Einheitlichkeit und Festigkeit erzwungen werden, die alle Unterschiede innerhalb der Gruppe auszublenden sucht.

Aus den obigen Überlegungen zum Kulturbegriff ergeben sich wichtige Konsequenzen für die Arbeit in pädagogischen Bereichen. Die einzelnen Menschen - und ich hoffe, dies durch das beschriebene Marionettenmodell, welches ein bestimmtes (kontraproduktives) Alltagsverständnis prägt, deutlich gemacht zu haben - sind durch ihren jeweiligen kulturellen Kontext in ihrem Denken und Handeln *nicht* völlig festgelegt. Aber sie stehen in einem bestimmten *Verhältnis* zu diesem Kontext. Dieses spezifische Verhältnis darf *nicht* einfach aus der Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft oder einer gesellschaftlichen Gruppe *abgeleitet* werden (vgl. Lutz/Leiprecht 2003, 121). Man weiß über die einzelnen Angehörigen von Kulturen oder kulturellen Gruppen noch sehr wenig, wenn man lediglich über die kulturelle Herkunft informiert ist. Gerade in pädagogischen Arbeitsfeldern kommt es darauf an, das *besondere Verhältnis* der Individuen zu ihrer Geschichte, ihren Zugehörigkeiten zu möglicherweise verschiedenen kulturellen Gruppen, ihren kulturellen Hintergründen usw. ernst zu nehmen. Es wäre völlig verfehlt, die einzelnen Menschen mit *dem inhaltlichen Bild* und/oder mit *dem Modell*, das man u.U. über eine andere Kultur und/oder über die Wirkung von Kultur im Kopf hat (ich denke dabei an das Marionettenmodell) festlegen zu wollen.

Literatur:

Attia, Iman. (1997). Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In: Mecheril, Paul & Teo, Thomas (Hg.). *Psychologie und Rassismus*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S.259-285.

Auernheimer, Georg (1990/2003^{III}). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Clarke, John & Hall, Stuart & Jefferson, Tony & Roberts, Brian. (1979). Subkulturen, Kulturen und Klasse. In: Clarke et al. (Hg.). *In Deutschland* hrsg. von Honneth, Axel (Hg.). *Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen*. Frankfurt a.M.: Syndikat. S.39-132.

Hall, Stuart (1992/1994). Die Frage der kulturellen Identität. In: Hall, Stuart (1994). *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hrsg. von Mehlem, Ulrich & Bohle, Dorothee & Gutsche, Joachim & Oberg, Matthias & Schrage, Dominik. Hamburg: Argument. S.180-222.

Hansen, Klaus P. (1995/2003^{III}). *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen/Basel: A. Francke.

Kalpaka, Annita & Rätzzel, Nora (1986/1990^{II}). *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*. Leer: Mundo.

Krewer, Bernd (1994). *Interkulturelle Trainingsprogramme. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Vortrag im Rahmen der Fachtagung 'La communication interculturelle' vom September 1993 in Grenoble (veranstaltet von DAAD, ESC und Goethe-Institut). In: *Nouveaux cahiers d'allemand*, 12, 2. S.139-149.

Leiprecht, Rudolf (1992). "Pech, dass Ausländer mehr auffallen" Zum Reden über die Kultur der 'Anderen' und auf der Suche nach angemessenen Begriffen und Ansätzen für eine antirassistische Praxis (nicht nur) mit Jugendlichen. In: Leiprecht, Rudolf (Hg.). *Unter Anderen - Rassismus und Jugendarbeit*. Duisburg: DISS. S.93-130.

Leiprecht, Rudolf (1996). *Rassismen und die Macht der Zuschreibung: Die 'Frage nach der Jugend' und die 'Frage nach der Kultur' (Anmerkungen aus der Rassismusforschung)*. In: Dracklé, Dorle (Hg.). *Jung und wild. Zur kulturellen Konstruktion von Kindheit und Jugend*. Berlin: Dietrich Reimer. S.240-272.

Leiprecht, Rudolf (2001). *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden*. Münster: Waxmann (in der Reihe 'Interkulturelle Bildungsforschung', herausgegeben von Gogolin/Krüger-Potratz).

Leiprecht, Rudolf (2002). *Förderung interkultureller und antirassistischer Kompetenz*. In: Leiprecht, Rudolf & Riegel, Christine & Held, Josef & Wiemeyer, Gabriele (Hg.). *International Lernen - Lokal Handeln*. Frankfurt a.M.: IKO. S. 17-46.

Lindner, Rolf (1994). *Cultural Studies in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Rezeptionsgeschichte*. In: Institut für Kulturstudien (Hg.). *IKUS Lectures*, 3.Jg., Heft 17/18. S.50-58.

Lutz, Helma & Leiprecht, Rudolf (2003). *Heterogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung*. In: Gogolin, Ingrid & Helmchen, Jürgen & Lutz, Helma & Schmidt, Gerlind (Hg.) (2003). *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik*. Münster: Waxmann. S.115-128.

Tajfel, Henri (1982). *Gruppenkonflikt und Vorurteil - Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen*. Bern.

Thomas, Alexander (1988). Untersuchungen zur Entwicklung eines interkulturellen Handlungstrainings in der Managerausbildung. In: Psychologische Beiträge, Band 30, Heft 1-2. S.147-165.

Thomas, Alexander (1996). Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Thomas, Alexander (Hg.). Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen: Hogrefe. S.107-135.

Berichte aus dem interdisziplinären Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM)
--

Heft 1

Sigrid Luchtenberg: On Language Learning in Multicultural Education. Oldenburg 1999.

Heft 2

Aigul Bishkenowa: Zum Problem der Entstehung von Gattungswörtern auf Grundlage von Eigennamen im gegenwärtigen Deutsch. Oldenburg 2000.

Heft 3

Sigrid Luchtenberg: Intercultural Awareness: Welchen Beitrag leisten die Medien? Oldenburg 2000.

Heft 4

Sigrid Luchtenberg: Migration, Multikulturalismus, Mehrsprachigkeit in den Medien: Text und diskursanalytische Überlegungen. Oldenburg 2000.

Heft 5

Michael Fritsche: Kollektivsymbolik in den Nationalbewegungen des 19. und 20. Jh. - Ein Vergleich zwischen Deutschland und Südosteuropa. Oldenburg 2001.

Heft 6

Sigrid Luchtenberg: Zum Verhältnis von Interkulturellem Lernen und europäischer Dimension im Fremdsprachenunterricht. Oldenburg 2001.

Heft 7

Rudolf Leiprecht: Kultur - Was ist das eigentlich? Oldenburg 2004.