

Prof. Dr. Margit Ostertag

Verstehen ist nicht alles. Perspektiven interkultureller Pädagogik



Prof. Dr. phil. Margit Ostertag
Dipl.-Päd., Supervisorin (DGSv), Coach (DGfC), Professorin für Soziale Arbeit an der Evangelischen Hochschule Nürnberg, Bärenschanzstraße 4, 90429 Nürnberg; margit.ostertag@evhn.de

1. Zur Ausgangssituation

Überlegungen zur interkulturellen Pädagogik anzustellen, setzt zunächst einmal voraus, die eigene pädagogische Perspektive auszuweisen. Der pädagogische Zugang des vorliegenden Gedankengangs verdankt sich wesentlich der intensiven Auseinandersetzung mit der „Pädagogik der Kommunikation“ von Klaus Schaller sowie der „Pädagogik der Autonomie“ von Paulo Freire. Vor diesem Hintergrund lässt sich pädagogisches Denken und Handeln beschreiben als Begründung und Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen, die notwendig in ihrer jeweiligen geschichtlichen und gesellschaftlichen Situation zu verorten sind. *Interkulturelle Pädagogik* kann in diesem Sinne verstanden werden als pädagogische Antwort auf das Neben-, Mit- oder auch Gegeneinander unterschiedlicher Kulturen in unserer Gesellschaft.

Migrationsprozesse, Prozesse der (Ein- und Aus-)Wanderung, haben das Zusammenleben von Menschen schon immer geprägt und beeinflusst. Spätestens seit dem Ende des 20. Jahrhunderts kann in deren Folge auch unsere bundesrepublikanische Gesellschaft als multikulturell bezeichnet werden. Mit der Änderung des Staatsangehörigkeitsrechts zum 01.01.2000, dem am 01.01.2005 in Kraft getretenen Zuwanderungsgesetz sowie dem nationalen Integrationsplan vom 12.07.2007 wurde diese Tatsache – wengleich erstaunlich spät – durch die Bundesregierung offiziell anerkannt: „Heute leben in Deutschland rund fünfzehn Millionen Menschen, die einen Migrationshintergrund haben. (...) Mehr als die Hälfte der Menschen mit Migrationshintergrund besitzt die deutsche Staatsangehörigkeit. Viele sind in Deutschland geboren.“¹

Die Integrationspolitik in Deutschland trägt allerdings – so Paul Mecheril – deutlich ökonomistische Züge: „Die Instrumentalisierung von Migrant/innen unter einer ökonomischen Verwertungsperspektive bewirkt, dass sie ihre Anwesenheit durch gesellschaftliche Erträge legitimieren müssen.“²

Migranten werden häufig primär unter dem Blickwinkel ihrer Arbeitskraft gesehen, wie es bereits in dem Begriff „Gastarbeiter“ zum Ausdruck gekommen war. Dabei sind die Lebenssituationen und Beweggründe von Migranten höchst unterschiedlich.

Mecheril und María do Mar Castro Varela identifizieren idealtypisch vier Wanderungsmodelle: „Aus- und Übersiedlung, Arbeitsmigration, irreguläre Migration und Flucht.“³ In ähnlicher Weise spricht Franz Hamburger von Handlungsmotiven bzw. **Migrationsursachen** und skizziert fünf Gruppen:

1. Naturkatastrophen
2. Wirtschaftliche Not, Arbeitslosigkeit und materielle Verelendung
3. Politische und religiöse Verfolgung
4. Soziale Gründe wie Familienzusammenführung oder Verbesserung der sozialen, wirtschaftlichen oder beruflichen Situation
5. Individuelle Motive wie Neugier und Abenteuerlust.⁴

Lebenssituationen und Lebensentwürfe von Migranten sind mehr als vielfältig, werden in der politischen und gesellschaftlichen Diskussion jedoch immer wieder auf die Dimension der „Kultur“ verkürzt. Damit verbunden ist die Gefahr, soziale und politische Probleme kulturell zu verschleiern. Hamburger fordert in der Konsequenz den „Abschied von der Interkulturellen Pädagogik“, während Mecheril versucht, dieser Gefahr mit dem Begriff und dem Konzept der Migrationsgesellschaft sowie der Migrationspädagogik zu begegnen.

Die hier im Text verfolgte Alternative hält an den Begriffen „multikulturelle Gesellschaft“ und „interkulturelle Pädagogik“ fest, orientiert sich dabei jedoch an einem Kulturbegriff, der nicht einseitig auf nationale oder ethnische Zugehörigkeit engführt, sondern lebensweltlich fundiert ist. Dafür spricht: Die Vielfalt und die damit verbundene Konkurrenz von Handlungs- und Wertorientierungen in unserem Alltag lassen sich weder auf den Aspekt der Kultur noch auf den der Migration reduzieren, vielmehr sind beide Elemente in dem Begriff der „Lebenswelt“ aufgehoben.

2. Annäherungen an einen lebensweltorientierten Kulturbegriff

In der gesellschaftlichen Diskussion wird zumeist ein Kulturbegriff herangezogen, dem eine irreführende Gleichsetzung von Nationalität bzw. Ethnie und Kultur zugrunde liegt. Frühzeitig und sehr eindringlich hat Wolfgang Welsch dargelegt, dass die-

¹ Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – neue Chancen, S. 12

² Mecheril, Paul/do Mar Castro Varela, María/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel, S. 10

³ S. o. A., S. 26

⁴ Vgl. Hamburger, Franz (2012): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik: Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim und Basel, S. 16

ser Kulturbegriff drei Momente impliziert, die an der Wirklichkeit vorbeigehen und zugleich gefährlich sind: „ethnische Fundierung, soziale Homogenisierung und interkulturelle Abgrenzung“.⁵ Die Rede von den Türken, den Deutschen etc. suggeriert, dass kulturelle Lebensweisen innerhalb einer Nation homogen und gegenüber anderen Nationen eindeutig abgrenzbar seien. Da der Rückgriff auf dieses veraltete Kulturkonzept letztlich auch normativen Charakter annimmt, befördert er Tendenzen der Abgrenzung und steht Möglichkeiten der Verständigung entgegen. Alle interkulturellen Bemühungen können auf der Basis eines solchen Kulturverständnisses immer erst auf einer nachrangigen Ebene ansetzen, indem sie versuchen, Kulturen miteinander in Kontakt zu bringen, die im ersten Schritt als isoliert beschrieben worden sind. Mit seinem Konzept der Transkulturalität entwirft Welsch „ein anderes Bild vom Verhältnis der Kulturen. Nicht eines der Isolierung und des Konflikts, sondern eines der Verflechtung, Durchmischung und Gemeinsamkeit“.⁶



In diesem Konzept aufgehoben sind **intrakulturelle Heterogenität** und zugleich **interkulturelle Homogenität**, wie sie auch in einem unvoreingenommenen Zugang zu unserem gegenwärtigen, gesellschaftlichen Zusammenleben zu erleben sind.⁷

So ist beispielsweise die deutsche Kultur in sich alles andere als homogen, vielmehr weist sie vielfältige Differenzierungen auf zwischen jungen und alten Menschen, Ost- und Westdeutschen, städtischen und ländlichen, konservativen und alternativen Lebenszusammenhängen usw. Intrakulturelle Heterogenität zeigt sich darüber hinaus darin, dass die Lebenswelten und Lebensweisen von Migranten alles andere als deckungsgleich sind mit den Kulturen ihrer Herkunftsländer – sei es, dass sich die Herkunftskultur in der Ferne verfestigt und deutsche Aussiedler quasi deutscher sind als die Mitbürger, auf die sie in der Bundesrepublik treffen; sei es dass Migrantenkulturen sich von der Herkunftskultur entfernt und Elemente anderer Kulturen aufgenommen oder auch ganz eigene kulturelle Muster entwickelt haben.

Interkulturelle Homogenität wiederum wird dort wahrnehmbar, wo sich Lebensweisen über Ländergrenzen hinweg in ähnlicher Weise entwickelt haben. So hat die Lebenswelt eines deutschen Jugendlichen möglicherweise mehr Gemeinsamkeiten mit der Lebenswelt eines englischen Jugendlichen als mit der eines deutschen Rentners. Die Zuordnung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden anhand eines statischen Kulturbegriffs ist offensichtlich wenig zielführend.

Entscheidend erweitert wurde der Blickwinkel durch eine Definition, die Wolfgang Nieke in die Diskussion eingeführt hat: „Kultur ist die Gesamtheit der kollektiven Deutungsmuster einer Lebenswelt (einschließlich materieller Manifestationen).“⁸ Mit diesem **lebensweltorientierten Kulturbegriff** gelingt es, die einseitige Orientierung an der national-ethnischen Zugehörigkeit zu überwinden und den Blick zu weiten für ganz verschiedene Faktoren, die unsere Lebenszusammenhänge beeinflussen und prägen. So weist Hamburger seit Jahren darauf hin, dass die Bedeutung von kultureller Differenz überschätzt und mit dieser Kategorie das Thema soziale Ungleichheit kaschiert wird: „In Wirklichkeit verliert der ‚Migrationshintergrund‘ aber an Erklärungskraft. Er verschwindet nach den Analysen des Mikrozensus 2005 hinter den Bedingungen sozioökonomischer Ungleichheit.“⁹

Angezeigt und mit dem lebensweltorientierten Kulturbegriff eröffnet ist mithin der Blick über den kulturellen Horizont hinaus auf die konkrete Lebenswelt und alle Dimensionen, die diese konstituieren.

⁵ Welsch, Wolfgang (1994): Transkulturalität – die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. In: Stiftung Weimarer Klassik und Deutsche Genossenschaftsbank (Hrsg.): Sichtweisen. Die Vielfalt in der Einheit. Frankfurt am Main, S. 86 f. S. o. A., S. 110

⁷ Vgl. dazu auch Ostertag, Margit (2001): Kommunikative Pädagogik und multikulturelle Gesellschaft. Eine Studie zur systematischen Begründung Interkultureller Pädagogik durch eine kommunikative Bildungstheorie. Opladen, S. 73ff. und S. 103ff.

⁸ Nieke, Wolfgang (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden, S. 50

⁹ Hamburger, Franz (2012): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik: Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim und Basel, S. 190



3. Vom kulturellen Verstehen zur Verständigung

Zahlreiche Ansätze interkultureller Pädagogik entwickeln ihr Denken und Handeln entlang der Kategorie der kulturellen Differenz. In bester Absicht werden interkulturelle Begegnungen initiiert, die dem gegenseitigen Verstehen dienen sollen. Wiewohl kulturelle Unterschiede weder nivelliert noch geleugnet werden sollen, spricht einiges dagegen, sie zum Ausgangspunkt interkultureller Pädagogik zu erklären.

Bereits ausgeführt wurde, dass der gängige Kulturbegriff die konkreten Lebenswelten nur unzureichend erfasst. Darüber hinaus führt der Rückgriff auf kulturelle Unterschiede in vielen Fällen zur kontraproduktiven Verfestigung von kulturalistischen Zuschreibungen und (vermeintlichen) Kulturstandards. Ausgehend von einem statischen Kulturbegriff werden zudem Individuen zu Repräsentanten ihrer Kultur degradiert, indem ihr Verhalten und Handeln einseitig als kulturell motiviert gedeutet wird.

Als problematisch erweist sich jedoch nicht nur der kulturell verkürzende Bezug, der hergestellt wird, sondern darüber hinaus jeder Zugang, der den anderen verstehend vollständig zu erfassen meint. Jegliches Verstehen stellt einen Zugriff auf den anderen dar, der diesen zum Objekt meines Verstehens macht.¹⁰

Vor dem Hintergrund dieser **Kritik des Verstehens** sind zwei Konsequenzen angezeigt: zum einen die Anerkennung des Nicht-Verstehens, zum anderen der Übergang vom gegenseitigen Verstehen hin zur Verständigung.

Den anderen vollständig zu verstehen ist weder möglich noch notwendig. Vielmehr gilt es eine Haltung der Offenheit, der Bescheidenheit einzunehmen und einzuüben, wie sie Käte Meyer-Drawe eindrücklich beschrieben hat. „Es ist die Toleranz des Andersseins, die uns darüber belehren kann, daß wir etwas nicht verstehen, nicht weil der andere außerstande ist, sich verständlich zu machen, sondern weil wir versagen im Hinblick auf eine Frage, die dem anderen eine Antwort allererst möglich macht.“¹¹ Nicht-Verstehen bedeutet in diesem Zusammenhang nicht eine persönliche Unfähigkeit, sondern eine prinzipielle Grenze des Verstehens. Diese Grenze anzuerkennen zeigt sich positiv gewendet darin, den anderen als Subjekt wahr- und ernst zu nehmen.

Sich zu verständigen heißt auf dieser Basis, die Dynamik von Verstehen und Nicht-Verstehen zu akzeptieren und sich auf eine **gemeinsame Suche nach möglicher Handlungsorientierung** einzulassen. Während sich beim gegenseitigen Verstehen Kulturen respektive Lebenswelten mehr oder weniger statisch gegenüberstehen, wird in

¹⁰ Vgl. Ostertag, Margit (2001): Kommunikative Pädagogik und multikulturelle Gesellschaft. Eine Studie zur systematischen Begründung Interkultureller Pädagogik durch eine kommunikative Bildungstheorie. Opladen, S. 126ff. sowie 133f.
¹¹ Meyer-Drawe, Käte (1996): Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. Klaus Schaller zum siebzigsten Geburtstag. In: Borrelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band II. Baltmannsweiler, S. 97f.

Verständigungsprozessen neue Wert- und Handlungsorientierung gemeinsam hervorgebracht und ausgehandelt.

Ziel ist nicht ein allgemein gültiges Ergebnis, sondern eine situationsbezogene Verbindlichkeit, der sich alle Beteiligten verpflichtet fühlen.

Dass Verständigung in dieser Weise möglich ist, lässt sich mit Klaus Schaller phänomenologisch begründen. „Die Erfahrung des primordialen Mit-Anderen-in-der-Welt-Seins ist keinem Menschenkind verschlossen. (...) Pädagogische Kommunikation, die humane Handlungsorientierung für Menschen verbindlich machen will, hat permanent an jenen Logos primordialer Sozialität als Fundament menschlicher Existenz zu erinnern.“¹²

Neben der Begründung der Möglichkeit von Verständigung geht aus dieser existenziellen Erfahrung „primordialer Sozialität“ eine Maßgabe hervor, an der Verständigungsprozesse und -ergebnisse zu orientieren sind, nämlich die Achtsamkeit auf andere und anderes.¹³ Mit diesem Kriterium kann sowohl relativistische Beliebigkeit vermieden als auch die notwendige Offenheit für die jeweiligen situativen Gegebenheiten gewahrt werden.

Eine in diesem Sinn verständigungsorientierte, interkulturelle Pädagogik richtet ihr Augenmerk konsequenterweise darauf, auch und gerade im Alltäglichen durch die Ausrichtung auf gemeinsame Themen kooperatives Handeln zu ermöglichen. Kooperation lebt davon, dass jeder seinen je eigenen Teil einbringen und – unter Wahrung der Individualität der Beteiligten – etwas Neues entstehen kann.

In diesem Sinn etwas Neues hervorgebracht haben beispielsweise die im Inter Action Council zusammengeschlossenen ehemaligen Staats- und Regierungschefs. Diese haben die festgefahrene Diskussion um die scheinbare Unvereinbarkeit von abendländischem Individualismus und der eher kollektivistischen Orientierung etwa asiatischer Kulturräume überschritten, indem sie zwar an der verbindlichen Geltung der Menschenrechte festhalten, diese aber um sogenannte „Menschenpflichten“ ergänzt haben.¹⁴ In dieser Erweiterung

der Menschenrechte um Menschenpflichten wird deutlich, dass individuelle Rechte und kollektive Pflichten sich nicht ausschließen, sondern gerade in ihrer Komplementarität sowohl individualistische als auch kollektivistische Auswüchse und Fehlentwicklungen unterbinden können.

4. Zur politischen Dimension interkultureller Pädagogik

Für die weitere Entfaltung des politischen Selbstverständnisses interkultureller Pädagogik bietet sich die Rückbesinnung auf die Pädagogik Paulo Freires an. Zentrales Element dieser sich dialogisch verstehenden Pädagogik ist das **Konzept der „generativen Themen“** – Themen, in denen die „Ideen, Werte, Konzepte und Hoffnungen, aber auch die Hindernisse, die sich der vollen Humanisierung des Menschen in den Weg stellen“¹⁵ zum Ausdruck kommen. Diese Themen gilt es im konkreten Lebensalltag mit den Beteiligten zu entdecken und in ihre vielfältigen Aspekte und Ebenen hinein zu untersuchen.

Das Themenfeld „Arbeit“ etwa beinhaltet Hoffnungen und Ideen im Blick auf Berufswünsche, berufliche Perspektiven oder auch berufliche Anerkennung. Damit verbunden sind in einem weiteren Sinne auch Hoffnungen beispielsweise hinsichtlich eines sicheren Einkommens, der (materiellen) Möglichkeit, eine Familie zu gründen und Kinder zu erziehen. Ein individuell und gesellschaftlich-strukturell bedeutsames Hindernis in diesem Zusammenhang stellt Arbeitslosigkeit dar. Gesellschaftlich weitergedacht ist damit auch die Frage von Chancengerechtigkeit in Schule und Ausbildung tangiert, die auf den Kontext unseres deutschen Bildungssystems, aber auch auf weltweite Zusammenhänge und Wechselwirkungen bezogen werden kann.

Am Themenfeld Arbeit wird so exemplarisch deutlich, wie die „generativen Themen“ sich quasi in konzentrischen Kreisen von individuellen Lebenssituationen über gesellschaftliche bis in globale Zusammenhänge hinein entfalten – was Freire zu sehr eindeutigen politischen Stellungnahmen veranlasst: „Der ideologische Diskurs über die Globalisierung möchte die Tatsache verschleiern, dass sie den Reichtum einiger weniger festigt und die Armut und das Elend von Millionen von Menschen erklärt.“¹⁶

¹² Schaller, Klaus, 1998: Die Pädagogik der Kommunikation – bildungstheoretische Grundlegung. Für Theodor Ballauff (1911-1995) in dankbarer Erinnerung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik (74), S. 233

¹³ S. o.A., S. 234

¹⁴ Allgemeine Erklärung der Menschenpflichten. Den Vereinten Nationen und der Weltöffentlichkeit zur Diskussion vorgelegt vom Inter Action Council. In: Die Zeit vom 03.10.1997, S. 18

¹⁵ Freire, Paulo (1971): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg, S. 84

¹⁶ Freire, Paulo (2008): Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis. Hrsg. von Peter Schreiner, Norbert Mette, Dirk Oesselmann, Dieter Kinkelbur. Münster, S. 116

¹⁷ S. o. A., S. 22

¹⁸ Vgl. Oertel, Jutta/Ostertag, Margit (2011): Hochschulen. Orte der Bildung – oder bloß der Ausbildung?! Eine Rückbesinnung auf Basis der Theorien von Paulo Freire und Klaus Holzkamp. In: Sozialmagazin 12/2011, S. 50

¹⁹ Schaller, Klaus, 1998: Die Pädagogik der Kommunikation – bildungstheoretische Grundlegung. Für Theodor Ballauff (1911-1995) in dankbarer Erinnerung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik (74), S. 234

²⁰ Schaller, Klaus, 1987: Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen, Erprobungen. Sankt Augustin, S. 183

²¹ Cohn, Ruth C./Schulz von Thun, Friedemann (1994): Wir sind Politiker und Politikerinnen – wir alle! In: Standhardt, Rüdiger/Löhmer, Cornelia (Hrsg.): Zur Tat befreien. Gesellschaftspolitische Perspektiven der TZI-Gruppenarbeit. Mainz, S. 53

Freire erkennt und benennt eine „fatalistische Ideologie des neoliberalen Diskurses, die bewegungsunfähig macht“¹⁷, indem sie strukturelle und gesellschaftliche Problemlagen in individuelles Versagen umdeutet.¹⁸ Dem setzt er seine „Pädagogik der Autonomie“ als eine Pädagogik der Hoffnung entgegen, die jeden Einzelnen ermutigt, sich mit anderen gemeinsam für eine solidarische Gestaltung unseres zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Zusammenlebens einzusetzen.



In ähnlicher Weise gemeinwesen- und politisch orientiert spricht Schaller im Kontext seiner „Pädagogik der Kommunikation“ von dem „Projekt von mehr Menschlichkeit in der Sachen- und Menschenwelt“ und betont,

dass es nicht darum geht, „Demokratie und Humanität überhaupt zu verwirklichen (dies setzt voraus, wir wüßten, was sie ‚an sich‘ sind), sondern (...) dem näherzukommen, was Demokratie und humane Lebensordnung nach den hier und jetzt gegebenen Möglichkeiten sein können und sein sollen.“²⁰

Interkulturelle Pädagogik darf sich dementsprechend nicht darauf verkürzen lassen, in pädagogischen Bereichen, ja Inseln, Räume der (interkulturellen) Verständigung zu eröffnen, vielmehr hat sie den Auftrag, unser Zusammenleben im Gemeinwesen, in der Gesellschaft mitzugestalten und mit zu verantworten.

5. Ausblick

Abschließend seien die drei zentralen Perspektivwechsel bzw. -erweiterungen noch einmal zusammengefasst:

1. Es gilt den überkommenen **Kulturbegriff neu zu fassen** in einer Weise, die den Blick auf die konkrete Lebenswelt ermöglicht.
2. Der Fokus auf gegenseitiges Verstehen ist zu erweitern auf Prozesse der gemeinsamen, **situationsorientierten Verständigung**.
3. Auf der Basis eines **politischen Selbstverständnisses** sind soziale und gesellschaftliche Themen gemeinwesenorientiert aufzugreifen und anzugehen.

Der gedankliche Horizont einer in dieser Weise lebenswelt-, verständigungs- und gemeinwesenorientiert konzipierten interkulturellen Pädagogik lässt sich nicht nur auf Migrationszusammenhänge, sondern auf **unterschiedlichste Lebenswelten** beziehen. Zugespißt formuliert handelt es sich dabei um **Fragen der Inklusion** – nicht nur von Menschen mit Behinderung, sondern von allen Mitgliedern und Gruppen unserer Gesellschaft.

Lohnend für weiterführende Impulse – auch didaktisch-methodischer Art – wäre eine Verbindung interkultureller Pädagogik mit Ruth Cohns **Modell der Themenzentrierten Interaktion**, das im Blick auf Menschenbild, Verständigungs- bzw. Themenorientierung und politisches Selbstverständnis eine große Nähe zu den Ansätzen von Schaller und Freire aufweist. Im Gespräch mit Friedemann Schulz von Thun erläutert Cohn: „Ich bin als ganze Person Teilhaberin von dieser Welt, das bin ich, dazu tue ich nichts – aber das *Anteilnehmen* bedeutet für mich *politisch sein*. Da ich Teilhaberin bin, ob ich will oder nicht, habe ich damit die menschliche Aufgabe, politisch, das heißt für die Gemeinschaft tätig, zu sein.“²¹