

weiter bilden
DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

BILDUNG MACHT KULTUR

Ausgrenzen oder mitnehmen?
Sprache als Motor von
In- und Exklusion

Sprache, Kultur und Diskurs
Verhandlungen von Kultur am
Beispiel von DAF-/DAZ-Kursen

Von Dreadlocks und Indianern
Das Problem kultureller
Aneignung

AUSGABE 3 — 2023

Der Autor greift die Kritik am interkulturellen Paradigma auf und schlägt für eine zeitgemäße Konzeption interkultureller Bildung vor, praxistheoretische Ansätze und Theorien transformatorischer Bildung miteinander zu verknüpfen. »Inter-kulturelles« Agieren und die damit verbundene grundlegende Erfahrung des Fremden können Veränderungen der Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse nach sich ziehen und damit als Bildungsanlass fungieren.

Schlagworte: Interkulturelle Bildung; Bildungstheorie; Migrationsgesellschaft; Kultur; Sprache
Zitiervorschlag: Gross, Andreas (2023). *Interkulturelle Bildung: Skizze zu einer praxis- und bildungstheoretischen Fundierung*. *weiter bilden*, 30(3), 26-29, Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/WBDIE2303W007>

E-Journal Einzelbeitrag
von: Andreas Gross
Herausgeber: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

Interkulturelle Bildung

Skizze zu einer praxis- und bildungstheoretischen Fundierung

aus: Bildung Macht Kultur (WBDIE2303W)
Erscheinungsjahr: 2023
Seiten: 26 - 29
DOI: 10.3278/WBDIE2303W007

Skizze zu einer praxis- und bildungstheoretischen Fundierung

Interkulturelle Bildung

ANDREAS GROSS

Der Autor greift die Kritik am interkulturellen Paradigma auf und schlägt für eine zeitgemäße Konzeption interkultureller Bildung vor, praxistheoretische Ansätze und Theorien transformatorischer Bildung miteinander zu verknüpfen. »Inter-kulturelles« Agieren und die damit verbundene grundlegende Erfahrung des Fremden können Veränderungen der Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse nach sich ziehen und damit als Bildungsanlass fungieren.

In einem interkulturellen Seminar wird ein Fall diskutiert, in dem es in einem multikulturell zusammengesetzten Team zu Konflikten kommt. Die Referentin möchte anhand dieses Beispiels die Problematik kultureller Stereotypisierungen aufzeigen, doch ein Teilnehmer widerspricht: »Aber das ist doch ein klarer Fall von Rassismus!«

Schilderungen wie diese werden aus Fachkreisen in letzter Zeit häufiger berichtet: Offensichtlich sind die öffentlichen Auseinandersetzungen zu Macht und Kultur auch in der interkulturellen Bildungspraxis angekommen. In der wissenschaftlichen Debatte zu interkultureller Bildung wird dagegen von jeher über solche Themen gestritten, schon wegen des zugrundeliegenden interkulturellen Paradigmas, das vor allem im Zuge der sog. *cultural turns* (insbesondere des *linguistic turn*)¹ in den Kultur- und Sozialwissenschaften fundamentaler Kritik unterzogen wurde. Unter den vielfältigen Einwänden² sticht ein Argument hervor, das im Kontext interkultureller Bildung von besonderer Bedeutung ist: Der zugrunde liegende essentialistische Kulturbegriff verschleierte den Konst-

ruktionscharakter von Kultur; zudem blende der Fokus auf hypostasierte kulturelle Differenz soziale Ungleichheit und damit zusammenhängende Diskriminierungsproblematiken aus. Das Konzept *interkulturelle Bildung*, das ursprünglich ausschließlich auf migrationsbezogene kulturelle Differenz bezogen war, bildete die perfekte Projektionsfläche für diese Kritik: Die essentialistische, auf Nationalität und Ethnizität verengte Kulturvorstellung legitimiere über die Konstruktion von »Migrationsanderen« (Mecheril) Diskriminierung; wertschätzende Anerkennung kultureller Differenz laufe damit letztlich auf *othering* und Reproduktion bzw. Verfestigung hegemonialer Ordnungen hinaus.³

Die jahrelangen, teilweise sehr polarisiert geführten Grundsatzdebatten sind mittlerweile weitgehend zur Ruhe gekommen. In der Zwischenzeit wurde die Kritik in der interdisziplinär ausgerichteten Interkulturalitätsforschung und in der erziehungswissenschaftlichen Debatte aufgegriffen; den daraus erwachsenden Weiterentwicklungen⁴ wurde außerhalb dieser Diskursgemeinschaften allerdings eher wenig Beachtung geschenkt. Neuerdings ist wieder ein deutlich gewachsenes Interesse an Verhältnisbestimmungen von Kultur und Macht im Kontext de- und postkolonialer, rassismuskritischer

¹ Der so genannte »cultural turn« ist keineswegs eine homogene Strömung; er umfasst im Grunde eine ganze Reihe von »Wenden« in den Kulturwissenschaften (ausführlicher: Bachmann-Medick, 2016). Der linguistic turn ist hier von besonderer Bedeutung, weil sich mit der Grundannahme sprachlich konstruierter Realität in der Tat eine radikale Wende zum bis dahin vorherrschenden Wissenschaftsverständnis vollzogen hat.

² Einen guten Einblick in die damaligen Auseinandersetzungen vermittelt die in der Zeitschrift »Erwägen-Wissen-Ethik« (EWE) ausgetragene Kontroverse zum Thema Interkulturelle Kompetenz (EWE, [14]1, 2003).

³ Ausführlicher dazu: Nohl, 2014.

⁴ Zum diesbezüglichen Stand der Interkulturalitätsforschung vgl. entsprechende Beiträge in Barmeyer & Busch, 2023 und Moosmüller, 2020; zum Diskussionsstand in der interkulturellen Bildung vgl. Nohl, 2014; Roth, 2018.

bzw. identitätspolitischer Diskurse zu verzeichnen – eine Gelegenheit, sich erneut über eine zeitgemäße Konzeption interkultureller Bildung Gedanken zu machen. Die folgende Skizze basiert auf der Idee, hierzu praxistheoretische und bildungstheoretische Ansätze miteinander zu verknüpfen.

Kulturtheoretische Klärungen

Für die kulturtheoretische Grundlegung interkultureller Bildung wird ein kultursoziologischer, genauer: ein *praxistheoretischer* Zugang gewählt. Aus diesem Blickwinkel rücken *soziale Praktiken* als »Ensemble miteinander verknüpfter, regelmäßiger Aktivitäten der Körper, die durch implizite und geteilte Formen des Verstehens und Wissens zusammengehalten werden« (Reckwitz, 2008, S. 151), in den Mittelpunkt theoretischer und empirischer Analysen. Sie markieren gewissermaßen den Kondensationspunkt von *Kultur, Sozialstruktur und Subjekt*. Kultur manifestiert sich dabei in »Wissensordnungen« (ebd.), die in Körpern und Artefakten ihren *materiellen Ausdruck* finden. In sozialen Praktiken kollektiv generiert (*doing culture*, Hörning & Reuter, 2004), statten sie umgekehrt diese mit praktischem Sinn aus: Inkorporierte Schemata des Denkens und Handelns lassen eigentlich kulturell spezifische Formen routinieren Handelns als normal und selbstverständlich erscheinen (Reckwitz, 2007, S. 207). Als gemeinsame *implizite Wissensbestände* konstituieren sie den kollektiven Erfahrungsraum von *Milieus*⁵; in Form *kultureller Repräsentationen* wird kulturelles Wissen dagegen in eine kommunizierbare explizite Form⁶ überführt (Nohl, 2014, S. 138 ff.).

Während das reibungslose Spiel aufeinander abgestimmter Praktiken zunächst einmal den praxistheoretischen »Normalfall« darstellt, kommt es in *multikulturellen Situationen*⁷ häufig zu Problemen. Die Selbstverständlichkeit des geteilten praktischen Sinns ist aufgrund mehr oder weniger inkompatibler Praktiken bzw. Wissensordnungen zumindest partiell bzw. temporär aufgehoben: Hier kommt *Interkulturalität* in Form von Dynamiken des Agierens und Praktizierens in »Zwischenräumen« bzw. »Zwischenphasen« ins Spiel.

Zusammengefasst: Das praxistheoretisch fundierte Kulturverständnis interkultureller Bildung ist nicht auf ethnisch-nationale Aspekte oder territorial fixierte Entitäten begrenzt, sondern weitergehend an gemeinsam geteilte Wissensord-

nungen bzw. Praktiken gebunden.⁸ Kultur wird damit weder *mentalistisch* noch *textualistisch* (ausführlicher: Reckwitz, 2008, S. 41ff.), sondern als »soziale Tat-Sache« interpretiert. Als Ergebnis sozialer Produktion (*doing culture*) entgeht das Kulturverständnis dem Essentialisierungsvorwurf; zugleich wird aber auch das limitierende, statische Moment von Kultur als Vorgängiges bzw. »Gegen-Ständliches« in Form kultureller Repräsentationen, inkorporierter Schemata und materieller *Artefakte* herausgearbeitet. Die praxistheoretische Interpretation der Verwobenheit von Kultur und sozialer Struktur entgeht dabei den Einseitigkeiten des Kulturalismus wie des Strukturalismus (Hörning & Reuter, 2004, S. 11) und eröffnet überdies die Möglichkeit, aus postkolonialer bzw. globalisierungstheoretischer Perspektive kulturelle Wissensordnungen und soziale Praktiken in ihrer spezifischen historischen Konfiguration zu analysieren (Reckwitz, 2007, S. 207ff.).

Bildungstheoretische Verortungen

Im Unterschied zur praxistheoretischen Perspektive bilden das *Subjekt* bzw. die *Person*⁹ und ihre *Entwicklung* einen zentralen (normativen) Bezugspunkt bildungstheoretischen Denkens und Streitens. Gleichwohl ergeben sich Konvergenzen zum praxistheoretischen Verständnis, wenn Bildung nicht als individuell oder gar autonom betriebenes Entwicklungsprojekt, sondern als *Transformation habituellem Handlungsweisen* (*habits*, Nohl, 2014, S. 161) oder weiterreichend: des *Habitus* (Koller, 2023) ausgelegt wird. Die transformatorische Dimension besteht darin, dass »Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen [...]« (ebd., S. 15). Habitustransformationen stellen so gesehen also recht grundlegende Veränderungen der *Welt-, Anderen- und Selbstverhältnisse* dar (ebd., S. 186).

Als Auslöser hierfür gilt die *beunruhigende Grunderfahrung*¹⁰ des Fremden (ausführlicher: Waldenfels, 2015). In seiner radikalen Form äußert es sich im Vorgang *des Erfahrung-Machens* selbst. Im »Zwischen« angesiedelt, bekommen wir das Fremde nicht zu fassen, auch weil es nicht mit *dem Fremden* (als Objekt oder Gegenüber) gleichzusetzen ist: »Fremdes beginnt am eigenen Leib, im eigenen Haus, im eigenen Land. Stets ist Eigenes mit Fremdem durchsetzt« (Waldenfels, 2007,

5 Nohl bezeichnet Milieu als das »praktische Leben innerhalb kollektiver Zugehörigkeiten« (Nohl, 2014, S. 140).

6 In diesem Bereich sind Konstruktionen wie »Migrationsandere« angesiedelt, die diskursanalytisch untersucht werden können.

7 Der postkoloniale Hinweis auf kulturelle Kreolisierungs- und Hybridisierungsprozesse wirft allerdings die Frage nach der Trennschärfe mono- und multikultureller Situationen auf: *doing culture* wird damit zu *doing mixed culture* (Reuter, 2004, S. 242).

8 Kulturelle Zugehörigkeit basiert in diesem Sinne auf gemeinsam geteilten Praktiken gelebter Zugehörigkeit, aber auch auf performativen Sprechakten deklarerter Zugehörigkeit.

9 Nach Reckwitz (2004, S. 44) fungieren Subjekte lediglich als Bündel praktischer Wissensformen, die sich in sozialen Praktiken aktualisieren.

10 Erfahrung ist in diesem Verständnis radikal sozial konstituiert: Als »[...] Umgang miteinander, der sich ganz und gar zwischen uns abspielt, ohne daß das Gemeinsame und Verbindliche sich auf separate individuelle Leistungen zurückführen ließe« (Waldenfels, 2015, S. 75).

S. 363). Im Ereignis des Fremden sind unsere vertrauten kulturellen Kategorien und Ordnungen außer Kraft gesetzt. Der »Stachel des Fremden« (Waldenfels) schmerzt, man kann sich seiner *Anrufung* letztlich nicht entziehen: Wir müssen mit diesem *Widerfahrnis* umgehen bzw. darauf *antworten* – im besten Fall mit neuen bzw. »kreativen« *Antworten*¹¹, das heißt: in Form passenderer Kategorien und Ordnungen, die mit Bildung (also *veränderter Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse*) einhergehen. So gesehen erweisen sich multikulturelle Situationen als Bildungsanlässe *par excellence*: Die dadurch ausgelösten »Störungen der Normalität« weisen prototypische Strukturen des Fremden auf. Der »Stachel des Fremden« kann damit als möglicher Auslöser für *interkulturelle Bildungsprozesse* in Form veränderter Praktiken und der Umorganisation kultureller Wissensordnungen fungieren.

Zusammengefasst: Die bildungstheoretische Interpretation interkultureller Bildung entgeht nicht nur der vorgebrachten Kritik, sondern greift sie auf und erweitert sie aus anderem Blickwinkel: Der Versuch, das *Widerfahrnis* des Fremden in den »Zwischenräumen« multikultureller Kontexte dadurch in den Griff zu bekommen, dass man es personifiziert (othering) oder in der Essenz »fremder Kulturen« dingfest zu machen sucht, wird so als Strategie einer (letztlich untauglichen) *Bildungsvermeidung* (Groß, 2021, S. 181) entlarvt.

Implikationen für eine Pädagogik interkultureller Bildung

Die Folgen der skizzierten Überlegungen für die Bildungspraxis können an dieser Stelle nur angedeutet werden.¹² Interkulturelle Bildungsprozesse als Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen in Auseinandersetzung mit Phänomenen multikultureller Fremdheit vollziehen sich überwiegend über längere Zeiträume und in selbstläufiger Form. Soll auf solche Bildungsprozesse *pädagogisch* Bezug genommen werden (Bergold-Caldwell, 2020, S. 37), erweitert sich das traditionelle Angebotsspektrum interkultureller Bildung und wird zugleich thematisch eingegrenzt: Im Fokus steht die Grunderfahrung, dass einem in heutigen Gesellschaften *das Fremde alltäglich widerfährt*: »Störungen der Normalität« stellen auch jenseits von Migrations- und Mobilitätskontexten zunehmend den Normalfall dar. Schon das ehemals unverfängliche Gespräch über das Wetter mit den Nachbarn kann in Zeiten der Klimakrise zu grundlegenden Irritationen führen. Möglicherweise leben Menschen gleich nebenan in »fremden Welten«, die uns nicht zugänglich sind und damit auch die Selbstverständlichkeit unserer Alltagswelt tangieren (Groß, 2021, S. 177).

Ein in diesem Sinne erweitertes interkulturelles Bildungsangebot richtet sich nicht mehr nur an *spezifische Zielgruppen*, sondern an alle, für die die alltägliche Erfahrung des Fremden ein Bildungsanstoß ist. Sie sollte daher Möglichkeiten eröffnen, (1) solche Erfahrungen anhand konkreter Situationschilderungen artikulieren, (2) diese im Hinblick auf soziale Praktiken und kulturelle (implizite und explizite) Wissensordnungen gemeinsam kritisch reflektieren und (3) neue Deutungen entwickeln bzw. erproben zu können. Diese »(Um-)Deutungsarbeit« ist allerdings anspruchsvoll: Erfahrungen mit dem Fremden sind sensibel, zumal, wenn sie mit Verletzungen im Kontext von Diskriminierung bzw. Rassismus verbunden sind; es stehen vertraute, identitätsrelevante Grundüberzeugungen auf dem Spiel; es müssen Ambiguitäten und Unschärfen ausgehalten werden, weil Deutungen unter Bedingungen von »Nichtwissen« erfolgen und die komplexen Verwobenheiten sozialer Praktiken in kulturelle und strukturelle Zusammenhänge nicht auflösen sind: »Nicht die letztendliche Gewissheit ist damit Ausgangspunkt des Bildungsprojekts, sondern eine reflektierende Auseinandersetzung« (Bergold-Caldwell, 2020, S. 52). *Aus bildungstheoretischer wie aus praxistheoretischer Sicht* bleiben pädagogische Interventionen im Kontext interkultureller Bildung konstitutiv und normativ an den *Eigensinn des in Praktiken verstrickten Subjekts* gebunden: Die Veränderung inkorporierter habituellen Denk- und Handlungsmuster und kultureller Wissensordnungen *darf* vom bildungstheoretischen Standpunkt aus nicht, *kann* aber eben auch nicht intentional »bewirkt werden«.

Insofern wird das Postulat der *Kultursensibilität* im Kontext bildnerischer Praktiken präzisiert und plausibilisiert: Zunächst geht es im Vorfeld um eine milieugerechte Gestaltung der Angebotsannoncierung bzw. um Formen der Ansprache insbesondere von Menschen, die von »Bildungsangeboten dieser Art« gemeinhin nicht erreicht werden; sodann ist die kulturelle Ausstattung und Ausgestaltung des Bildungsraumes einschließlich *leiblich-materieller Aspekte* zu berücksichtigen: Die habituelle und kulturelle »Zugänglichkeit« des Bildungsraums für Teilnehmende ist eine Grundvoraussetzung für das Erreichen der oben genannten Bildungsziele. Kultursensibilität bedeutet hier, sich möglichst schon im Vorfeld die für den Bildungskontext relevanten kulturellen Praktiken und Wissensordnungen der Teilnehmenden zu vergegenwärtigen und diese zu berücksichtigen. Schließlich erweist sich Kultursensibilität beim pädagogischen Agieren *in situ*, etwa wenn es in der Bildungssituation darum geht abzuwägen, ob es besser ist, Teilnehmenden neue (ggf. irritierende) Lesarten anzubieten (bzw. sie damit zu *konfrontieren*) oder den selbstgesteuerten Prozess gemeinsamen Deutens erst einmal nicht zu unterbrechen. Hier bedarf es nicht nur der fachlichen Expertise, um den Teilnehmenden ein entsprechendes Angebot machen zu können, sondern auch routinierter Praktiken und

¹² Eine detaillierte Ausarbeitung einer praxeologisch informierten »Pädagogik der Zugehörigkeiten« hat Nohl (2014) vorgelegt.



systematischen Wissens über interkulturelle Bildungsprozesse, um die Bildungssituation bzw. das kulturell disponierte Agieren der Teilnehmenden differenziert lesen und entsprechend agieren zu können.

Aus *praxistheoretischer Perspektive* bietet sich überdies hier die Möglichkeit, die Realisierung pädagogischer Praktiken in Feldern institutionalisierter Bildung *empirisch* zu untersuchen: Die Rekonstruktion von performativen Akten anhand dokumentarischer Materialien ist nicht nur für eine qualitativ ausgerichtete empirische Bildungsforschung, sondern auch darüber hinaus als Material für die Aus- und Weiterbildung von pädagogisch Tätigen von Wert.

Zum Schluss

Was aus der Idee einer Verknüpfung praxistheoretischer Ansätze und Theorien transformatorischer Bildung in theoretischer Hinsicht resultieren kann, wäre noch ausführlicher zu erörtern.¹³ Im Hinblick auf die Praxis lassen sich die damit verbundenen Möglichkeiten anhand der eingangs geschilderten Situation veranschaulichen: Der Zwischenruf könnte als didaktischer Impuls genutzt werden, an den Fall unterschiedliche Lesarten anzulegen und multiperspektivisches Deuten zu erproben. Aber auch für die (oben genannte) Referentin könnte hieraus ein *Bildungsanlass* erwachsen: ein Anstoß, über eigene Positionierungen hinsichtlich des Verhältnisses von Bildung, Macht und Kultur, aber auch über den Umgang mit »Störungen« im routinierten Praktizieren interkultureller Bildung nachzudenken.



ANDREAS GROSS

ist Mitglied des Forschungsschwerpunkts Migration und Interkulturelle Kompetenz und des Instituts für Migration und Diversität (MIDI) an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften (TH Köln).

andreas.gross@th-koeln.de

Bachmann-Medick, D. (2016). *Cultural Turns. New Orientations in the Study of Culture*. Berlin/Boston: de Gruyter.

Barmeyer, C. & Busch, D. (2023) (Hrsg.). *Meilensteine der Interkulturalitätsforschung. Biographien. Konzepte. Positionen*. Wiesbaden: Springer vs.

Bergold-Caldwell, D. (2020). *Schwarze Weiblich*keiten. Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse*. Bielefeld: transcript.

Groß, A. (2021). Interkulturelle Bildung. Überlegungen zum Problem der Verständigung unter Bedingungen kultureller Pluralität. In K. Nazarkiewicz & N. Schröer (Hrsg.), *Verständigung in pluralen Welten* (S. 175–190). Stuttgart: ibidem.

Hörning, K.H. & Reuter, J. (2004). Doing Culture: Kultur als Praxis. In dies. (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 9–16). Bielefeld: transcript.

Koller, H.-C. (2023). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (3., erw. u.akt. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Moosmüller, A. (2020) (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz. Kritische Perspektiven* (Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation, Band 30). Münster, New York: Waxmann.

Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung* (3., akt. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reckwitz, A. (2008). *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie*. Bielefeld: transcript.

Reckwitz, A. (2007). Kultursoziologie. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 201–211). Stuttgart u. a.: Metzler.

Reckwitz, A. (2004). Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In K.H. Hörning & J. Reuter (Hg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 40–54). Bielefeld: transcript.

Reuter, J. (2004). Postkoloniales Doing Culture. Oder: Kultur als translokale Praxis. In: K.H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 239–255). Bielefeld: transcript.

Roth, H.-J. (2018). Interkulturelle Bildung als Allgemeine Bildung. In C. Anastasopoulos (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. DOI 10.3262/EEO06180389.

Waldenfels, B. (2015). *Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrung*. Berlin: Suhrkamp.

Waldenfels, B. (2007). *Das Fremde denken. Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 4 (3), 361–368.

¹³ So hat Koller (2023, S. 188) jüngst darauf hingewiesen, dass eine solche Verknüpfung auch für eine Theorie allgemeiner Bildung weiterführend sein kann.