

Funktionalität von Kultur in der Weltgesellschaft: Inter-Kulturalität im Alltagsdiskurs von Studierenden

Conrad-Grüner, Barbara

Veröffentlichungsversion / Published Version

Dissertation / phd thesis

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Conrad-Grüner, B. (2021). *Funktionalität von Kultur in der Weltgesellschaft: Inter-Kulturalität im Alltagsdiskurs von Studierenden*. Opladen: Budrich Academic Press. <https://doi.org/10.3224/96665035>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Barbara Conrad-Grüner



Funktionalität von Kultur in der Weltgesellschaft

Inter-Kulturalität im
Alltagsdiskurs von Studierenden

Barbara Conrad-Grüner
Funktionalität von Kultur in der
Weltgesellschaft

Barbara Conrad-Grüner

Funktionalität von Kultur in der Weltgesellschaft

Inter-Kulturalität im Alltagsdiskurs von
Studierenden

Budrich Academic Press
Opladen • Berlin • Toronto 2021

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil. an der
Pädagogische Hochschule Weingarten im Jahr 2020.

© 2021 Dieses Werk ist bei der Budrich Academic Press GmbH erschienen und steht
unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich-academic-press.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/96665035>).
Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-96665-035-9
eISBN 978-3-96665-965-9
DOI 10.3224/96665035

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Dank

Der Weg, den ich im Jahr 2015 betrat, stellte sich als steinig und anspruchsvoll heraus. Dass die Erstellung der Dissertation so intensiv werden würde, hätte ich mir beim besten Willen nicht träumen lassen. Es gab zahlreiche Momente, in denen ich ohne die Hilfe von vielen lieben Menschen aufgegeben hätte. Dieser Dank geht an alle, die mich in dieser Zeit immer wieder auf die richtige Spur gebracht haben, die mir gezeigt haben, dass es sich lohnt weiterzumachen und die an mich geglaubt haben in Momenten, in denen ich selbst zweifelte.

An erster Stelle danke ich den Studierenden, die sich freiwillig zu den in der vorliegenden Arbeit ausgewerteten Gruppendiskussionen gemeldet haben. Ohne ihre Offenheit, wären die erzielten Ergebnisse nicht zustande gekommen. Sie haben durch ihre Mitarbeit maßgeblich am Gelingen der Arbeit mitgewirkt.

Weiter gilt mein Dank insbesondere den regelmäßigen TeilnehmerInnen der Forschungswerkstatt Dokumentarische Methode, Alena Umbach, Ulrike Michalski und Ralf Schieferdecker und denjenigen der Forschungswerkstatt Interpretationsgemeinschaft, Kristina Matschke, Christoph Stamann und Friedemann Holder, für die produktiven Auseinandersetzungen mit meinem Material und die Bereitschaft sich auf die zahlreichen Diskussionen einzulassen und damit weitergehende Ideen anzuregen.

Meinem Erstgutachter Gregor Lang-Wojtasik kann ich nur meinen aufrichtigen Dank aussprechen. Die immerzu wertschätzenden aber durchaus herausfordernden Rückmeldungen und Anregungen haben mich stets motiviert und mir den nötigen Ansporn gegeben, nicht aufzugeben. Seine Art, sich für Dinge einzusetzen und über den Tellerrand zu blicken, ist eine große Inspiration. Auch ihm zu verdanken habe ich sehr anregende Kontakte, die im Rahmen der von ihm organisierten DoktorandInnenkolloquien zustande kamen. Allen daran Beteiligten danke ich für ihre konstruktiven Kritiken insbesondere in der Anfangszeit der Dissertation!

Meinem Zweitgutachter Lothar Kuld danke ich für seine stets zuversichtliche Art, die mir immer wieder Mut gab, weiter zu gehen und nicht stehen zu bleiben.

Am wichtigsten aber war für mich die Unterstützung durch meine Familie. Meinen Eltern Helmut und Regina Grüner danke ich an dieser Stelle umfassend dafür, dass Sie mir immer alle Möglichkeiten offen hielten. Ihnen und auch meiner Schwester Andrea Pietrantuono mit Familie danke ich für ihre Geduld über all die Jahre, ihren Glauben an mich und alles darüber hinaus.

Meinem Mann danke ich für die unzähligen motivierenden Zusprachen. Jeder Weg, den wir in dieser Zeit miteinander gingen, von leichten Spaziergangsrunden bis zu anstrengenden Bergtouren, bedeutete im übertragenen Sinne Kraftspende für den Weg der Dissertation. Er hat mir mit seiner Liebe und seinem Vertrauen in mich, die so notwendige Energie gegeben. Die Zeit der

Dissertation ist mit den wichtigsten Ereignissen in meinem Leben verbunden. Die Geburt meiner drei Kinder ist als Gefühl beim Schreiben mit in die Arbeit eingeflossen. Dafür benötigte ich immer wieder die Kraft, die nur du Janis mir geben konntest. Ein Danke beschreibt nicht annähernd, was das für mich bedeutet.

Theo und Klara, an euch beide geht mein innigster Dank, da ihr mich jeden Tag (wirklich jeden Tag!) zum Lachen bringt!

Die Dissertation ist mit so vielen intensiven Gefühlen verbunden, dass es mir an dieser Stelle äußerst schwer fällt, diese Danksagung zu formulieren, da sie den endgültigen Schlusstrich unter die Arbeit bedeutet. Aber ich bleibe zuversichtlich und gehe weiter auf dem Weg, der vor mir liegt.

*Barbara Conrad-Grüner
Gerstetten im Januar 2021*

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	10
1 Einleitung	11
1.1 Zur Fragestellung	12
1.2 Aufbau der Arbeit	15
2 Metatheoretische Vorüberlegungen und Theorieherausforderungen einer globalisierten Welt	17
2.1 Metatheoretische Vorüberlegungen	17
2.2 Theorieherausforderungen einer globalisierten Welt	18
2.2.1 Globalisierung und Sozialer Wandel	19
2.2.2 Pädagogik und Globalisierung	25
2.2.3 Gesellschaft – oder die kulturellen Dimensionen für gesellschaftliche Fragen	29
2.2.4 Gesellschaft (und Person) oder Mensch (in Gemeinschaft) als Reflexionskontext von Kultur	39
3 Weltgesellschaft als soziologisches Theorieangebot	47
3.1 Kommunikationsangebot – 1971 revisited.....	47
3.2 Sinn und Sinndimensionen.....	49
3.3 Funktionale Differenzierung	56
3.4 Theorie sozialer Systeme und funktionale Analyse	59
3.5 Selbstreferentielle Systeme und Autopoiesis	62
3.6 Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung.....	62
3.7 Kultur als Semantik in der Weltgesellschaft	65
3.8 Kultur aus der Perspektive der Weltgesellschaft.....	69
4 Inter-Kultur als Markierung einer Einheit der Differenz jenseits nationalgesellschaftlicher Semantik.....	73
4.1 Differenz und Kultur	73
4.1.1 Differenz.....	74
4.1.2 Kultur	75
4.2 Fremdheit als soziologisches Thema.....	77
4.3 Fremdheit als pädagogische Offerte: Eigenes und Anderes als Vertrautheit und Fremdheit	79
4.4 Kulturbegriff zwischen soziologischer Unschärfe und pädagogischer Hoffnung	82
4.5 Zwischenfazit I: Prämissen eines weltgesellschaftlichen Inter- Kultur-Verständnisses	87
5 Inter-Kultur als erziehungswissenschaftliche Herausforderung.....	89
5.1 Die Entwicklung Interkultureller Pädagogik (als Reflexions- und Handlungsfeld der Schule im nationalen Kontext).....	91
5.2 Ziele Interkultureller Pädagogik	93

5.3	Kultur in Konzepten Interkultureller Pädagogik	95
5.3.1	Kultur in nationaler Verortung - räumlich.....	96
5.3.2	Kultur als DAS Differenzmerkmal - sozial	98
5.3.3	Kultur als dynamischer Prozess - zeitlich.....	99
5.3.4	Kultur als umfassendes Gesamtkonzept - sachlich.....	100
5.3.5	Alternativen zum Kulturbegriff und Weiterentwicklungen der Interkulturellen Pädagogik ..	101
5.4	Zwischenfazit II: Anwendung eines weltgesellschaftlichen Inter-Kultur-Verständnisses	105
6	Dokumentarische Methode als Forschungszugang	110
6.1	Methodologische Überlegungen	110
6.1.1	Rekonstruktive Forschung.....	112
6.1.2	Rekonstruktive Forschung und Systemtheorie	115
6.1.3	Induktion vs. Abduktion	119
6.2	(Vier) Analyseschritte	121
6.2.1	Formulierende Interpretation.....	122
6.2.2	Reflektierende Interpretation.....	122
6.2.3	Komparative Analyse	124
6.2.4	Typenbildung	125
6.3	Forschungspraxis	127
6.3.1	Gütekriterien.....	127
6.3.2	Standortgebundenheit.....	129
6.3.3	Gruppendiskussionen	132
6.4	Zum eigenen methodischen Vorgehen.....	133
6.4.1	Sample und Gruppendiskussionen mit Studierenden ...	134
6.4.2	Eingangsstimulus	135
6.4.3	Diskursbeschreibung	136
6.4.4	Transkription und Anonymisierung	137
6.4.5	Forschungswerkstatt.....	139
7	Inter-Kultur in der Alltagskommunikation von Studierenden	141
7.1	Analyse Gruppe Birne.....	143
7.1.1	Fallbeschreibung Birne.....	143
7.1.2	Diskursbeschreibung Birne	144
7.1.3	Zusammenfassung Birne zu Interkulturalität: Orientierung an Gemeinschaft zwischen Zugehörigkeit und Abgrenzung.....	168
7.2	Analyse Gruppe Apfel	170
7.2.1	Fallbeschreibung Apfel	170
7.2.2	Diskursbeschreibung Apfel	170
7.2.3	Zusammenfassung Apfel zu Interkulturalität: Orientierung an Gemeinschaft zwischen Eigenem und Fremdem.....	188
7.3	Analyse Gruppe Melone	189

7.3.1	Fallbeschreibung Melone	189
7.3.2	Diskursbeschreibung Melone	190
7.3.3	Zusammenfassung Melone zu Interkulturalität: Orientierung an Gemeinschaft zwischen Nähe und Distanz.....	210
7.4	Komparative Analyse.....	212
7.4.1	Wahrnehmung von Interkulturalität für das eigene Leben und Wahrnehmung der eigenen Rolle in der Gesellschaft durch Gemeinschaft	212
7.4.2	Wahrnehmung von Interkulturalität in Bezug auf andere und das Weltbild der Gruppen	221
7.4.3	Wahrnehmung von Handlungsoptionen	230
7.5	Typenbildung	235
47.5.1	Sinngenetische Typenbildung	238
7.5.2	Soziogenetische Ausblicke	241
8	Diskussion der Ergebnisse	244
8.1	Empirische Rekonstruktionen und Weltgesellschaft.....	244
8.2	Perspektiven für Inter-Kultur in der Weltgesellschaft.....	249
8.2.1	Zusammenfassung.....	249
8.2.2	Weitergehende Überlegungen	250
8.3	Hoffnung.....	254
9	Literaturverzeichnis	256

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1	Sinndimensionen.....	53
Abbildung 2	Die Konzeption des Orientierungsrahmens in der dokumentarischen Methode	114
Abbildung 3	Überschneidungen der Typen	238
Tabelle 1	Herausforderungen der Weltgesellschaft für Pädagogik.....	26
Tabelle 2	Herausforderungen in der Weltgesellschaft	56
Tabelle 3	Herausforderungen der Weltgesellschaft und Funktionalität von Kultur	72
Tabelle 4	Herausforderungen der Weltgesellschaft und Funktionalität von Kultur (kurze Fassung)	106
Tabelle 5	Funktionalität von Kultur für Inter-Kultur	108
Tabelle 6	Richtlinien der Transkription.....	138
Tabelle 7	Übersicht Zusammensetzung der ausgewerteten Gruppen	141
Tabelle 8	Zusammenfassung der Gruppen zur Wahrnehmung von Interkulturalität für das eigene Leben und Wahrnehmung der eigenen Rolle in der Gesellschaft durch Gemeinschaft	221
Tabelle 9	Zusammenfassung der Wahrnehmung von Interkulturalität in Bezug auf andere und das Weltbild der Gruppen	230
Tabelle 10	Zusammenfassung der Wahrnehmung von Handlungsoptionen in den Gruppen	235
Tabelle 11	Zusammenfassende Darstellung der Gruppe	237
Tabelle 12	Herausforderungen in der Weltgesellschaft.....	245
Tabelle 13	Zusammenführung empirische Rekonstruktionen und Funktionalität von Kultur	247

1 Einleitung

„Diversity is strength. Difference is a teacher. Fear Difference and you learn nothing.“ Hannah Gadsby

Ein zunehmend *beschleunigter*¹ sozialer Wandel² kennzeichnet das gesellschaftliche Zusammenleben. Wir leben an bestimmten Orten und sind doch mit der ganzen Welt verbunden. Die Menschheit ist heute in der Lage, Informationen aus aller Welt zu erfahren und jederzeit über die ganze Welt zu verbreiten. Gleichzeitig schafft dieser Wandel auch Verunsicherung. Zygmunt Bauman (2008) nennt es ein „Leben in der Ungewissheit“ oder wie kürzlich in der ZEIT zu lesen, „leben [wir] in verstörenden Zeiten: Je unübersichtlicher die Globalisierung wird, desto größer ist das Bedürfnis der Menschen nach Orientierung“ (Di Lorenzo 2018: 63).

Die Gesellschaft ist gekennzeichnet durch strukturelle Veränderung, einen nie dagewesenen Variationsreichtum oder anders ausgedrückt, eine „Überproduktion von Möglichkeiten“ (Luhmann 1971: 20). Das Leben ist geprägt von weit mehr als dem lokalen Nahbereich. „Sie [die Gesellschaft, Anm. BCG] läßt sich nicht mehr als Summe der alltäglichen Begegnungen begreifen“ (Luhmann 1975a: 14). Als Folge des strukturellen Wandels, insbesondere der Ausdehnung der Kommunikation über alle Grenzen hinweg, nennt Luhmann nur eine einzig mögliche moderne Gesellschaftsform: die Weltgesellschaft³ (Luhmann 1997a: 145ff.). In anderen Worten hat „[d]ie Bestimmung der Gesellschaft als das umfassende Sozialsystem [...] zur Konsequenz, daß es für alle anschlussfähige Kommunikation nur ein einziges Gesellschaftssystem geben kann“ (ebd.: 145).

-
- 1 Wandel hat es immer schon gegeben. Neu scheint das Tempo der Veränderungen zu sein. Sozialer Wandel galt lange an Generationenwandel gekoppelt, aber längst finden elementare Veränderungen unabhängig des Generationenwandels statt (siehe Kapitel 2.2.1). Die menschengemachten Veränderungen des Klimas tragen dazu bei, dass die Welt wie wir sie kennen, endlich erscheint. Ändert sich nicht innerhalb der nächsten Jahre grundlegend das Verhalten der Menschen der Umwelt gegenüber, wird „[d]as Ende der Welt, wie wir sie kannten“ (Leggewie/Welzer 2010) prognostiziert (siehe auch WGBU 2011).
 - 2 Stichwort Globalisierung, Strukturwandel zur Dienstleistungs- und Industriegesellschaft.
 - 3 Bis heute ist diese Annahme umstritten: „Trotz der unübersehbaren weltweiten Zusammenhänge in der modernen Gesellschaft leistet die Soziologie nachdrücklichen Widerstand, wenn es darum geht, dieses globale System als Gesellschaft anzuerkennen“ (Luhmann 1997a: 158).

Insbesondere die veränderten Formen des Zusammenlebens, der zunehmende kulturelle und soziale Austausch prägen die moderne Gesellschaft. Kulturelle Heterogenität ist als der gesellschaftliche Normalzustand zu begreifen (und war es vielleicht schon immer). Dennoch hat sich bisher keine selbstverständliche Akzeptanz für eine solche heterogene Gesellschaft durchgesetzt. Pädagogische Konzepte sind oftmals weiterhin in ausgrenzenden National-Denkmustern verhaftet. Auch dem im pädagogischen Diskurs weiträumig gebrauchten Begriff der Interkulturalität (Interkulturelle Pädagogik, Interkulturelle Erziehung, Interkulturelles Lernen) haftet eine territoriale Begrenztheit an (Lang-Wojtasik 2010a: 143). Gerade aber in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft müssen bestehende Konzepte und Theoriegrundlagen an gesellschaftliche Veränderungen angepasst werden, um angemessen reagieren zu können. Sozialer Wandel erfordert zum Beginn des 21. Jahrhunderts einen veränderten Referenzrahmen von Gesellschaft und Kultur. Damit sind auch Konsequenzen für die Reflexion von Inter-Kulturalität⁴ in pädagogischen Konzepten verbunden. Mit einer Überprüfung etablierter Theorien tun sich wissenschaftliche Felder aber in aller Regel schwer, machen sie im äußersten Fall doch eine Neuorientierung oder gar Neupositionierung notwendig. Eine Auseinandersetzung mit der Thematik der Inter-Kultur vor dem Hintergrund der metatheoretischen Annahme der Weltgesellschaft macht aber diese bislang ausgebliebene und längst überfällige Überprüfung möglich und lässt wichtige Denkanstöße erwarten, wie sich in der globalen Welt auf die Herausforderungen des sozialen Wandels mit veränderten oder neuen pädagogischen Theorien reagieren lässt.

1.1 Zur Fragestellung

An die Annahme der Weltgesellschaft als ein universelles Kommunikationsangebot werden alle weiteren Überlegungen geknüpft. Es muss von einer veränderten Bedeutung des Nationalstaats ausgegangen werden. Der Zusammenhang von Kultur und Gesellschaft in nationalstaatlicher Rahmung scheint aus weltgesellschaftlicher Perspektive obsolet. Ein Verständnis, bei welchem die Grenzen der Gesellschaft deckungsgleich mit denen des Nationalstaats angenommen wurden und der als begrenzender Raum für Gesellschaft und Kultur verstanden wurde, müsste überarbeitet werden. Die grundlegende „Globalisie-

4 Mit dem Bindestrich zwischen Inter und Kultur wird auf die angenommene Wechselseitigkeit des Kulturbegriffs verwiesen. Immer, wenn im Folgenden von Inter-Kultur die Rede ist, wird auf die Notwendigkeit der Neuausrichtung des Interkulturellen aus weltgesellschaftlicher Perspektive verwiesen.

rungsdebatte“ lässt sich auch als „fruchtbarer Streit darüber, welche Grundannahmen, Bilder des Sozialen, welche *Einheiten der Analyse* die nationalstaatliche Axiomatik *ersetzen* können“ (Beck 1997: 53, Hervorh. i. O.) bezeichnen. Eine Überwindung des *methodologischen Nationalismus* in den Sozialwissenschaften scheint überfällig. Dabei werden „Nationalgesellschaften und Nationalstaaten als gleichsam natürliche Bezugseinheiten für die Untersuchung der menschlichen Lebenszusammenhänge“ (Pries 2010: 10) angenommen. Kultur bekommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung und scheint wie unsichtbar verbunden mit der Nation. „Mit dem Begriff der Kultur wird der Begriff der Nation aufgewertet, ja in seiner modernen Emphase überhaupt erst erzeugt“ (Luhmann 1995/2012: 41). Nation, Territorium, Gesellschaft und Kultur lassen sich unter diesen Annahmen „nahtlos ineinander fügen“ (Beck/Grande 2010: 198). Der Nationalstaat⁵ wurde zum „notwendigsten Bild von Gesellschaft überhaupt verabsolutiert“ und eine „territoriale Definition der modernen Gesellschaft“ (Beck 1997: 52) setzte sich durch. Beck beschreibt und kritisiert mit seiner *Container-Theorie der Gesellschaft* den Staat als Container, der eine territoriale Einheit darstellt, in der „alle Arten sozialer Praktiken – Produktion, Kultur, Sprache, Arbeitsmarkt, Kapital, Ausbildung [...] nationalstaatlich genormt, geprägt, begrenzt, mindestens aber etikettiert“ (ebd.: 50) wurden. Mit einer Definition der modernen Gesellschaft, die durch einen Nationalstaat beschränkt ist, versperren wir allerdings den Blick auf all jene Prozesse, die sich jenseits der Grenzen oder über diese hinweg abspielen.

Eng damit verbunden ist die Vorstellung einer nationalstaatlichen, territorial geprägten Kultur. Tief eingeprägt hat sich das Verständnis eines Nationalstaats, innerhalb dessen sich eine homogene Kultur entwickelt. Der Nationalstaat wurde zum Container der Kultur schlechthin (Wallerstein 1991: 185). Kultur ihrerseits wurde zu einer Art Rahmen der Gesellschaft, beides im und durch Nationalstaat begrenzt. Nationale Kultur und die Vorstellung nationaler Verbundenheit sind Bedingungen dafür, dass „Kultur zu einem bevorzugten ‚Fremdmacher‘ im öffentlichen ‚Sprechen über Andere‘“ (Messerschmidt 2008: 7) werden konnte.

Die gesellschaftlichen Veränderungen (Kommunikationszusammenhänge) führen zu einer veränderten Bedeutung von Gesellschaft, hin zur Weltgesellschaft. Wenn Gesellschaft und Kultur aus dem nationalstaatlichen Rahmen gelöst werden, stellt sich die Frage, wie sich das Verhältnis von Gesellschaft zu Kultur dadurch verändert. Meine Annahme, dass „der Zusammenhang von Kultur und Gesellschaft im Welthorizont“ (Lang-Wojtasik 2013: 18) einer Neudefinition bedarf, stützt sich auf die Arbeiten hierzu von Lang-Wojtasik (2008; 2013). Mit Blick auf die Weltgesellschaft im Sinne Luhmanns müsste

5 Eine ausführliche Darstellung einer „territorialisierten“ Theorie der Sozialwissenschaften findet sich bei Berking 2008: 117ff.. Die Einführung eines Sozialsystems auf Grundlage von Nationalstaat wurde über hierarchische und institutionalisierte Strukturen ermöglicht (Trembl 1998: 10).

Kultur neu gedacht werden. Daran anschließend stellt sich die Frage, welche Bedeutung Kultur für gesellschaftliche Zusammenhänge hat (Lang-Wojtasik 2008: 48). Welche Funktionalität⁶ kann Kultur in der Weltgesellschaft haben? „In weltgesellschaftlicher Perspektive muss gefragt werden, welche Funktion Kultur in einer Weltgesellschaft hat und nicht, was Kultur ist und wie sie sich als etwas Plastisches darstellt“ (ebd.: 51 Hervorh. i.O.).

Luhmanns Beschreibung der modernen Gesellschaft als Weltgesellschaft ermöglicht die Frage nach dem veränderten Kulturverständnis in übergeordneter Weise zu stellen, also: welche Konsequenzen ergeben sich für ein Kulturverständnis durch die Annahme einer Weltgesellschaft? Anders ausgedrückt: Welche Funktionalität hat Kultur? Mit Luhmann wird hier der Rahmen für die theoretischen Annahmen der modernen Gesellschaft geschaffen. In der Weltgesellschaft kann demnach nur eine Überwindung der national-semantischen Begrenztheit folgen.

Daran anschließend wird in dieser Arbeit die theoretische Grundlage betreffend die Frage gestellt, welche Konsequenzen sich für die Konzepte der Interkulturalität aus der Annahme der Weltgesellschaft ergeben. Zum anderen ist das Anliegen dieser Arbeit die Kombination dieser Überlegungen mit den Orientierungen Studierender im Kontext einer globalisierten Welt. Eine Fokussierung Studierender – im Rahmen dieser Arbeit aus den Bereichen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge – ermöglicht, die Fragestellung auf unterschiedlichen Ebenen im Zusammenhang von Bildung, Herausforderungen der globalen Welt, Professionalität, Theorie und Praxis zu verorten. Mit Blick auf die empirische Ausgestaltung wird daher die Frage gestellt, welches die Kommunikationsangebote einer Weltgesellschaft für die angenommene Funktionalität von (Inter-)Kultur sind, die sich in den konjunktiven Erfahrungsräumen von Studierenden rekonstruieren lassen. In anderen Worten: *Wie kommunizieren diese Studierenden interkulturelle Herausforderungen in der Weltgesellschaft und wie generiert sich ihr Orientierungswissen in der Weltgesellschaft in ihren Gesprächen?* Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung können auf die theoretischen Annahmen der Funktionalität von Inter-Kultur im Sinne einer losen Kopplung rückbezogen werden und dazu beitragen, das Konzept der Inter-kulturellen Pädagogik anschlussfähig an die Weltgesellschaft zu machen.

6 Der Begriff der Funktionalität ist nicht in seiner oftmals verwendeten Bedeutung genutzt, nicht als kausal-funktional, sondern komplex-funktional. „[A]ls funktional gilt eine Leistung, sofern sie der Erhaltung einer komplex strukturierten Einheit, eines Systems dient [...] Eine Funktion wird also als eine besondere Art von Wirkung charakterisiert“ (Luhmann 1997b: 24f.). Insbesondere die anderen Möglichkeiten kommen mit dem Begriff in den Blick, denn „[s]ein eigentlicher Sinn ist denn auch: die Kausalbeziehung kontingent zu setzten, das heißt: sie dem Vergleich mit anderen Möglichkeiten auszusetzen“ (Luhmann 1982: 43).

Gegenstand der Studie sind die Weltentwürfe von Studierenden in der globalen Welt und ihre Handlungskompetenzen im Umgang mit der Weltgesellschaft, vor allem hinsichtlich Interkulturalität. Wie Studierende, die sich alle mit Fragen nach Bildung in der Zukunft auseinandersetzen müssen, mit den Herausforderungen der Weltgesellschaft umgehen, ist in doppelter Hinsicht von Bedeutung. Zum einen, weil selbst an einer wissenschaftlichen Hochschule lernen, eingebunden sind in die eine Welt und konfrontiert mit den Herausforderungen, die das Leben in der Weltgesellschaft bereithält. Zum anderen sind sie als angehende Lehrkräfte (in Schule, Erwachsenenbildung oder auch anderen Bildungsbereichen) und Fachkräfte in anderen pädagogischen Bereichen direkt an der Bildung der zukünftigen Generation beteiligt. Daher kann auch die Frage gestellt werden, welche Lehrenden-Kompetenzen in der Weltgesellschaft notwendig sind, um handlungsfähig sein zu können?

Für pädagogische und erziehungswissenschaftliche Arbeitsfelder scheint eine Auseinandersetzung mit Kultur in weltgesellschaftlicher Perspektive dringend geboten.⁷ Bisherige Einschränkungen gedachter Nationalität oder nationaler Rahmung müssen überwunden, zumindest aber verstärkt zur Diskussion gestellt werden. Sie müssen sich der Realität stellen und Interkulturalität außerhalb nationaler Grenzen denken. Die Herausforderung ist, die veränderte Bedeutung von Kultur in der Weltgesellschaft kommunikativ greifbar zu machen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Entscheidung zur Festlegung der Reihenfolge der Kapitel war eine Herausforderung. Im Sinne der Nachvollziehbarkeit und Argumentation wurde letztlich entsprechend der vorliegenden Reihung entschieden. Denn ganz wie Luhmann es beschreibt, setzen viele Begriffe andere voraus oder können nur mit Bezug aufeinander erklärt werden (Luhmann 1984: 12ff.). In Kapitel 2 werden daher grundlegende metatheoretische Voraussetzungen der Weltgesellschaft und der Theorie der Sozialen Systeme erläutert (Kapitel 2.1), die als notwendig erachtet werden, um die beschriebenen Theorieherausforderungen (Kapitel 2.2) nachvollziehen zu können. Die genannten Herausforderungen werden vor die ausführliche Beschreibung der metatheoretischen Rahmung der

7 Insbesondere Seitz beschreibt die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit der „erziehungswissenschaftliche[n] Reflexion über das Verhältnis von Bildung und Gesellschaft, das angesichts der Transformation nationaler Gesellschaften in eine Weltgesellschaft neu bestimmt werden muss“ (2004: 19), siehe dazu Kapitel 2.2.2.

Systemtheorie in Anlehnung an Luhmann gestellt (Kapitel 3). Ziel dieser Vorgehensweise ist es, eine nachvollziehbare Hinführung zu ebendieser Perspektive, insbesondere der Annahme der Weltgesellschaft, zu gewährleisten. Die Konsequenzen dieser Annahme für den Kulturbegriff werden daran anschließend detailliert erörtert. Im Fokus steht dabei die Frage, welche Funktionalität Kultur in der Weltgesellschaft hat (Kapitel 3.7 und 3.8). Daran anschließend werden Überlegungen zu einem Inter-Kultur-Verständnis angestellt, welches über national-gesellschaftliche Semantik hinausgeht und welches es möglich macht, die Herausforderungen der globalisierten Welt aus erweiterter Perspektive zu denken (Kapitel 4). Der Kulturbegriff in seiner Bedeutung innerhalb der Interkulturellen Pädagogik wird in Kapitel 5 analysiert. Dafür werden zentrale Diskurslinien der Interkulturellen Pädagogik aufgezeigt. Es ist das Ziel, den Begriff der Kultur in den Konzepten der Interkulturellen Pädagogik auf seine Relevanz in der Weltgesellschaft hin zu überprüfen und aus dem Blickwinkel der Weltgesellschaftstheorie von Luhmann zu re-systematisieren. In Kapitel 5.4 werden die Kontrastpunkte herausgearbeitet, um konzeptionelle Lücken aufzuzeigen, die vor dem Hintergrund angenommener Funktionalität von (Inter-)Kultur neu, beziehungsweise weitergedacht werden müssen. Interkulturalität aus der erziehungswissenschaftlichen Perspektive wird skizziert, um die blinden Flecken hinsichtlich dieses Kulturverständnisses deutlich zu machen. Daran anschließend folgen der empirische Teil der Arbeit und die Zusammenführung des theoretischen und empirischen Materials.

In die dokumentarische Methode als Forschungszugang wird in Kapitel 6 eingeführt. Daran anschließend wird die Rekonstruktion der Orientierungsrahmen der befragten Studierenden zum Thema Interkulturalität in der globalisierten Welt dargestellt (Kapitel 7). In Kapitel 8 werden dann die theoretischen und empirischen Befunde aufeinander bezogen und die Ergebnisse diskutiert. Als zentral erweist sich dabei die Idee der Gemeinschaft als Schlüssel gesellschaftlicher Anschlussfähigkeit.

2 Metatheoretische Vorüberlegungen und Theorieherausforderungen einer globalisierten Welt

Die metatheoretische Rahmung ist für die Arbeit von grundlegender Bedeutung, ebenso die theoretischen Herausforderungen, die daran anschließen. Zuerst wird nun eine kurze Darstellung derjenigen metatheoretischen Annahmen erfolgen, welche maßgeblich die Analyseebene der vorliegenden Arbeit betreffen, bevor eine Auseinandersetzung mit den Theorieherausforderungen einer globalisierten Welt folgt. Aus der Erarbeitung der zentralen Begriffe ergibt sich im Folgenden die notwendige Strukturierung der weiteren Kapitel, deren Kernbegriffe logisch aufeinander aufbauen. Daher werden im vorliegenden Kapitel die zentralen Terminologien strukturiert für die gesamte Arbeit erschlossen.

2.1 Metatheoretische Vorüberlegungen

Die Fragestellung dieser Arbeit zielt auf die globalisierte Welt. Die Verwendung des Begriffs Globalisierung ist allerdings äußerst uneinheitlich (siehe Kapitel 2.2.1). Daher steht am Beginn dieser Arbeit folgende Setzung: Die Gesellschaft ist nur noch als Weltgesellschaft beschreibbar, sie ist nicht als Zusammenlegung zahlreicher Nationalstaaten zu verstehen, sondern gekennzeichnet durch funktionale Differenzierung (Luhmann 1971). Diese Annahme hat weitreichende Folgen für das weitere Vorgehen und “[v]ielleicht sollte die Radikalität dieses Vorschlags betont werden!“ (Stichweh 2010: 179f.).

Differenz ist der Ausgangspunkt von allem. Die Annahme, „dass in aller Sinnerfahrung zunächst eine *Differenz* vorliegt, nämlich die Differenz von *aktual Gegebenem* und auf Grund dieser Gegebenheit *Möglichem*“ (Luhmann 1984: 111, Hervorh. i. O.) wird zur wichtigsten Voraussetzung aller weiteren Überlegungen. Eine Möglichkeit diese Komplexität von Entscheidungen für etwas, vor dem Hintergrund der Entscheidungen gegen etwas anderes, zu systematisieren, bietet die Orientierung an Sinndimensionen, denn diese sind „als Formen weiterer Verweisung“ (ebd.: 113f.) zu verstehen. Die Sinndimensionen sind aufeinander bezogen, setzen einander voraus und „jede von ihnen [kann] zum Ausgangspunkt für die Beobachtung der anderen genommen werden“ (Luhmann 1997a: 1138). Sie erlauben einen planvollen Blick darauf zu werfen, was, wann, wo und von wem beobachtet wird und stellen das systematische Analyseinstrument innerhalb dieser Arbeit dar, mithilfe dessen alles aufeinander bezogen werden kann. Die von Luhmann vorgeschlagenen Sinndimensio-

nen der Sachdimension, der Sozialdimension und der Zeitdimension (Luhmann 1984: 112) werden von Tremml (2000a) um eine Raumdimension ergänzt. Diese vier Dimensionen zeichnen sich durch eine je spezifische Grunddifferenz aus, mit welcher die Komplexität der Welt systematisch dargestellt werden kann. Die Sinndimensionen dienen der Beschreibung aller sozialen Systeme. Im hiesigen Fall einer Einführung wird die Bedeutung der Sinndimensionen immer schon auf die Beschreibung des sozialen Systems der Weltgesellschaft bezogen, stellt diese doch „das größte aller möglichen sozialen Systeme“ (ebd.: 261) dar. Die Beobachtung und Beschreibung der Weltgesellschaft erfährt durch die Verwendung der Sinndimensionen eine Annäherung an die Wirklichkeit, da durch sie „keine Einschränkung dessen, was in der Welt möglich ist“ (Luhmann 1984: 112) vorweggenommen wird.

Die *Sachdimension* ist durch die Horizonte „dies“ und „anderes“ bestimmt. Hier können Fragen nach der Komplexität von Welt im Allgemeinen gestellt werden. Es geht bezogen auf die Weltgesellschaft um die Herausforderungen Wissen und stetig steigendes Nicht-Wissen zu verarbeiten. In der *Zeitdimension* wird mit der Unterscheidung von „vorher“ und „nachher“ auf die Verbindung des Gegenwärtigen mit Vergangenheit und Zukunft verwiesen. In der Weltgesellschaft werden davon ausgehend insbesondere ein beschleunigter sozialer Wandel und eine gefühlte Entzeitlichung als Herausforderungen wahrgenommen. Mit der *Sozialdimension* kommen die eigene und andere Perspektiven (Ego und Alter) in den Blick. Verstehen und Nicht-Verstehen werden hier zur Unterscheidung herangezogen. In der Weltgesellschaft bedeutet dies ein ständiges Abwägen von Entscheidungen, die das eigene Leben oder das anderer betreffen (ebd.: 111ff.). In der *Raumdimension* geht es um die Unterscheidung von „nah“ und „fern“. In der Weltgesellschaft bedingen sich Globalisierung und Entgrenzung wechselseitig (Tremml 2000a: 259ff.). Genauer hierzu siehe Kapitel 3 und insbesondere Kapitel 3.2.

Im Folgenden werden nun, Bezug nehmend auf das eben erläuterte, die Theorieherausforderungen einer globalisierten Welt thematisiert.

2.2 Theorieherausforderungen einer globalisierten Welt

Bereits in der Einleitung wurde deutlich angesprochen, dass die Annahme nationalstaatlich begrenzter Gesellschaft(en) nicht genügt, um die Gesellschaft der Moderne⁸ ausreichend zu beschreiben. Als Weltgesellschaft im Sinne Luhmanns (1971, 1997a: 145ff.) öffnet sich die Gesellschaft der globalisierten

8 Der Begriff der Moderne wird laut Luhmann speziell in der Soziologie aber auch in anderen Bereichen ohne genaue Definition von Modernitätsmerkmalen einge-

Welt, geht in ihrer Beschreibung über nationalstaatlich gedachte Grenzen hinaus und ermöglicht so eine Perspektive, die es erlaubt, die weltweiten Zusammenhänge zu beschreiben und zu untersuchen.

Die im Folgenden beschriebenen Begriffe hängen oftmals auf den ersten Blick eng zusammen, werden zum Teil deckungsgleich verwendet (Globalisierung – sozialer Wandel; Gesellschaft – Gemeinschaft; Kultur – Gesellschaft), sind aber, um sie in ihrer Tragweite erfassen zu können, trennscharf zu unterscheiden. Diese Begriffe sind eingebunden in gesellschaftliche Entwicklungen. Veränderungen der Gesellschaftsstruktur bedeuten gleichsam notwendige Veränderungen der semantischen Strukturen. Der „Übergang zur Moderne als Umstellung des Gesellschaftssystems [...] [ändert] den gesamten Sinnhorizont der gehobenen, ernsthaften, bewahrenswerten Kommunikation“ (Luhmann 1981/1993: 7). Das bedeutet, dass Begriffe immer wieder in ihrer Bedeutung aktualisiert werden müssen, auch weil sie ständig eingeordnet in Kontext und Vorwissen von jeder/jedem anders verstanden werden können. Für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung heißt dies vor allem: Wenn „Veränderungen in der Ideen- und Begriffswelt [...] den Übergang zur modernen Gesellschaft begleiten und signalisieren“ (Luhmann 1980/1993: 7), müssen Begriffe sehr genau auf Aktualität überprüft werden. Begriffe wie Kultur, Gesellschaft, Globalisierung haben eine Vergangenheit, sie sind lange Teil wissenschaftlicher Auseinandersetzungen unter anderem philosophischer, soziologischer, historischer Debatten und es kann sich ihnen nur eingebettet in diese weitreichenden Diskurse angenähert werden. Erst in der Abgrenzung, in Differenz und Relation zu dem sie umgebenden semantischen Begriffsfeld, können Begriffe erfasst werden (siehe auch Kapitel 3.7).

Die im Folgenden genannten „Theorieherausforderungen“ stehen am Beginn der Auseinandersetzung. Sie dienen nicht nur zur Einführung, sondern der Herausarbeitung der angedeuteten Diskurslinien, um sie dann systematisch und theoriegeleitet bearbeiten zu können (siehe Kapitel 3). Im Folgenden wird nun über die strukturierte Erschließung der zentralen Begriffskonstellationen die Argumentation für die gewählte theoretische Ausrichtung herausgearbeitet.

2.2.1 Globalisierung und Sozialer Wandel

Die Welt ist im Wandel. Das Leben jedes Menschen ist davon betroffen, denn „[s]hrinking space, shrinking time and disappearing borders are linking people’s lives more deeply, more intensely, more immediately than ever before“

führt und benutzt. Er selbst beginnt die Beschreibung „der Modernität der modernen Gesellschaft mit der Unterscheidung von Sozialstruktur und Semantik“ (Luhmann 1992: 11), da genau in einer solchen Ausgangsparadoxie die Merkmale der Modernität zum Tragen kommen (ebd.: 11 ff.).

(UNDP 1999: 1). Zunehmend werden diese Entwicklungen als Herausforderungen für bestehende Strukturen wahrgenommen. Die Aufmerksamkeit richtet sich dabei je nach Blickwinkel auf ganz unterschiedliche Entwicklungen und Folgen, die alle unter einem Sammelbegriff gefasst werden: *Globalisierung*⁹. Die Veränderungen der bestehenden Strukturen werden mithilfe des Begriffs *sozialer Wandel*¹⁰ zusammengefasst. Allgemein bezeichnet der soziale Wandel Entwicklungen in einem bestimmten Zeitraum, die die Sozialstruktur einer Gesellschaft beeinflussen. Der soziale Wandel wird oft mit einem Generationenwechsel in Verbindung gebracht, denn „[e]inschneidende historische Ereignisse, wie Kriege, Revolutionen, ökonomische Krisen usw., beeinflussen die Mitglieder einer Geburtskohorte in einer bestimmten Phase ihres Lebenslaufs und führen dazu, dass sie durch ähnliche Erfahrungen geprägt werden“ (Kelle 2008: 14). Entscheidend ist, dass in Zusammenhang mit Globalisierung von einem *schnelleren sozialen Wandel* die Rede ist, der

-
- 9 Für einen ausführlichen Überblick über Globalisierung aus theoretischer und empirischer Perspektive siehe Uphues 2007: 8ff.
- 10 Befindet sich die Welt im Wandel oder wandelt der Mensch die Welt? Bei dieser Frage muss unweigerlich der Begriff der *Großen Transformation* genannt werden, der für „tiefgreifende Änderungen in Produktionsprozessen, Infrastrukturen und Lebensstilen“ (WGBU 2011: 29) steht, mit dem Fokus darauf, dass die „Menschheit nun erstmals einen weltweiten zivilisatorischen Systemwechsel aktiv gestalten und beschleunigen“ (ebd.) muss. Erstmals – so die Forderung des WBGU – muss die Menschheit also selbst aktiv werden und die Welt wandeln. Über diese Forderung der Mitgestaltung, der als „gesellschaftlicher Suchprozess“ (ebd.: 341) gekennzeichnet ist, kommt auch Wissenschaft insbesondere im Bereich der Bildung eine tragende Rolle zu. Es geht in dem vom „Wissenschaftlichen Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen“ im Jahr 2011 vorgelegten Bericht um globale Umweltprobleme die in Zusammenhang mit „dynamischen Megatrends einer Weltwirtschaft und -gesellschaft, die eine zunehmend globalisierte Zivilisation prägen“ (ebd.: 35) gesetzt werden. Diese Megatrends wiederum führen zu einem Wandel oder gar Umbruch der Wirtschafts- und Gesellschaftsstrukturen und erfordern eine *Große Transformation*. Mit der Neolithischen Revolution und der Industriellen Revolution beschreiben die AutorInnen zwei bislang in der Menschheitsgeschichte stattgefundene vergleichbare Transformationen oder auch „Veränderungsschübe“ (ebd.: 87). Als Megatrends des Erdsystems werden unter anderem der Klimawandel und dessen Auswirkungen, ein Verlust von Ökosystemleistungen und biologischer Bodendegradation und Wassermangel und Wasserverschmutzung gesehen. Als Megatrends der globalen Wirtschaft und Gesellschaft werden insbesondere Fragen der globalen Energietrends der Nachfrage und Produktion und eine wachsende und zunehmende Konkurrenz um Landnutzung analysiert (ebd.: 35ff.). Als „Gesellschaftsvertrag“ spricht der Bericht alle in ihrer Verantwortung an und fordert eine „Kultur der Achtsamkeit“, eine „Kultur der Teilhabe“ und eine „Kultur der Verpflichtung gegenüber zukünftigen Generationen“ (ebd.: 294) (siehe auch Kapitel 2.2.3).

„in weiten Teilen der Erde die Zeit des Generationenwechsel überholt hat [...] Die Umwelt von Menschen verändert sich innerhalb eines Menschenleben so häufig und so radikal, dass das Lernen von gestern immer weniger für das Leben von morgen taugt“ (Tremel 1996: 10).

Mithilfe der *zeitlichen Dimension* wird der soziale Wandel beschreibbar und auch die aus dem Wandel resultierenden Konsequenzen für die Gesellschaft. Denn wir leben „in einer historischen Situation, in der die Verhaltensänderungen der Menschen mit dem Tempo des sozialen Wandels nicht mehr Schritt zu halten scheinen“ (ebd.: 11), was zu Orientierungsproblemen führen kann (siehe hierzu Kapitel 3.2). Sozialer Wandel ist Strukturwandel (Luhmann 1984: 470). Strukturen sind Voraussetzung dafür, um überhaupt von Änderungen sprechen zu können, denn „Strukturen garantieren trotz der *Irreversibilität der Ereignisse* eine gewisse *Reversibilität der Verhältnisse*“ (ebd.: 472, Hervorh. i. O.). Strukturänderung wiederum setzt Selbsterhaltung voraus und es wird immer neu zwischen Fortsetzung der Reproduktion oder Nicht-Fortsetzen entschieden (ebd.: 474f.). Die gefühlte Beschleunigung des Wandels ist „eine Folge gesellschaftlich induzierter Veränderungen sozialer Differenzierung [...] und deshalb auch als ‚sozialer Wandel‘“ (Tremel 2000a: 251) zu bezeichnen. Die moderne Gesellschaft, die durch funktionale Differenzierung geprägt ist, ist genau aufgrund dieser Spezialisierung einerseits erheblich leistungsfähiger (als beispielsweise eine segmentäre Gesellschaft) andererseits allerdings zu immer größerer Synchronisierung und Selektion gezwungen, was als eine Beschleunigung erfahrbar wird. Die zunehmenden Veränderungen der Umwelt führen für das System zu einem ständigen Anpassungszwang (ebd.: 251ff.). Zudem ändert sich das Verhältnis von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, denn „Jahrtausende konnte man die Erwartungen an die Zukunft an den Erfahrungen aus der Vergangenheit orientieren“ (ebd.: 253). Dies ist in der modernen Gesellschaft so nicht mehr möglich. Erfahrungswerte aus der Vergangenheit werden immer weniger für die Zukunft brauchbar, die Zukunft wird dadurch zunehmend als kontingent wahrgenommen. Für die Gegenwart bedeutet das wiederum eine wahrgenommene Beschleunigung, da immer mehr Informationen auf Grundlage unsicherer Zukunftsaussichten abgewogen werden müssen, in einer Gesellschaft, die „nur noch als Evolution beschrieben werden kann und somit, hochgradig von Zufällen abhängig“ (ebd.: 254) ist. Diese Entwicklungen haben Konsequenzen für alle Bereiche der differenzierten Gesellschaft (siehe Kapitel 3.7) und auch für die Bestimmung der Gesellschaft an sich (siehe Kapitel 2.2.3), denn „[a]lle Annahmen über Bedingungen, Ursachen und Folgen sozialen Wandels sind zugleich Annahmen über die Natur des Gesellschaftlichen“ (Kleining 1991: 195).

Über die weitreichende Beschäftigung mit dem Thema Globalisierung im Alltag wie in der Wissenschaft selbst wird Globalisierung hergestellt, denn es ist

„zunächst einmal ein Diskursphänomen, ein kommunikativ erzeugter Weltentwurf, der von vorneherein damit rechnet, dass unser Leben inzwischen in weltweite Zusammenhänge verflochten ist, die einen mächtigen Einfluss auf unsere Lebensgestaltung ausüben können. Dieses neue Wahrnehmungsmuster scheint unser Denken und Handeln heute wirkungsmächtig zu bestimmen, ganz unabhängig davon, inwieweit die behauptete Wirklichkeit der Globalisierung nun tatsächlich existiert“ (Seitz 2004: 10f.).

Alleine die Möglichkeit der weltweiten Verflechtungen ist es, was das gegenwärtige Leben und die Gesellschaft kennzeichnet (siehe hierzu Kapitel 3).

Insgesamt scheint der inflationäre Gebrauch des Begriffs Globalisierung in der Alltagswelt wie in den Sozialwissenschaften „mit seiner Unschärfe und einem überbordenden Geltungsanspruch¹¹ zu korrespondieren“ (Berking 2008: 117). Mit dem Begriff wird ganz allgemein gesagt eine „Entgrenzung aller Bereiche des gesellschaftlichen Lebens“ (ebd.) bezeichnet. Genauer werden mit dem Stichwort *Globalisierung* „zahlreiche und komplexe Prozesse in der Ökonomie, Gesellschaft, Politik und Kultur“ (Wittmann 2017: 194) beschrieben; der Schwerpunkt der Betrachtung variiert dabei, je nach gewählter Perspektive. Gemeinsam ist allen Annahmen über Globalisierung, „dass durch Globalisierungsprozesse eine Paradigmenverschiebung hin zu einem weltweiten Referenzrahmen des Ökonomischen, Sozialen, Politischen und Kulturellen eingesetzt hat“ (ebd.: 195) und dass damit „die Ausweitung, Verdichtung und Beschleunigung grenzüberschreitender sozialer Interaktionen, sofern diese dabei einen tendenziell weltweiten Charakter annehmen“ (Seitz 2004: 16) gemeint ist. Die Welt als Einheit – in mindestens sozialer, politischer, kultureller oder ökonomischer Hinsicht – ist es, was Globalisierung kennzeichnet und damit auch die Überwindung nationalstaatlicher Grenzen andeutet. Dieser „Diskurs hat aufgrund seiner Entgrenzungstendenzen nicht nur zum Wandel der gesellschaftlichen Leitsemantiken entscheidend beigetragen; er signalisiert zugleich einen radikalen Perspektivenwechsel in den Sozial- und Kulturwissenschaften“ (Berking 2008: 118). Mit diesem Ausgangspunkt einer veränderten räumlichen Gegebenheit durch Globalisierung ist zugleich das Konzept der Gesellschaft selbst berührt, war Gesellschaft doch lange in nationalstaatlichen Grenzen verortet (siehe hierzu Kapitel 2.2.3).

Seitz unterscheidet in einer ausführlichen Typologie unterschiedlicher Globalisierungstheorien¹² einerseits danach, welche Art Globalisierungsbegriff

11 Berking unterstellt dem Thema Globalisierung einen gewissen „Größenwahn“ (2008: 118), was die Schwierigkeit verdeutlicht, klar darzustellen, was, wer mit dem Begriff beschreiben oder erklären will.

12 Für einen Überblick über die oftmals sehr unterschiedlichen und von der jeweiligen Perspektive der WissenschaftlerInnen geprägten Sicht auf Globalisierung siehe Niederberger/Schink 2011. Dadurch entsteht ein variationsreiches, oftmals sogar widersprüchliches Bild von Globalisierung und Weltgesellschaft.

Verwendung findet (objektiv oder reflexiv). „Ein objektiver Globalisierungsbegriff beschreibt die Prozesse sozialer Vernetzung auf der Gegenstandsebene[...], ein reflexiver Globalisierungsbegriff [...]spricht nur dann von Globalisierung, wenn der Welthorizont im Bewusstsein der Akteure tatsächlich präsent ist.“ (Seitz 2004: 16). Andererseits unterscheidet er eindimensionale (in welchen nur ein Bereich in den Fokus gerückt wird, in den meisten Fällen der Bereich der Wirtschaft) und mehrdimensionale Theorien (in welchen mehrere Dimensionen beachtet werden). Die mehrdimensionalen Theorien lassen sich weiter danach differenzieren, wie die Dimensionen der Globalisierung beschrieben sind und ob sie alle der gleichen „Entwicklungslogik“ folgen oder unterschiedlichen. Zusätzlich untergliedern lässt sich dann die Art der Wirkung der beschriebenen Prozesse (diffuse Wirkung oder systembildende Wirkung), ob es sich um makro- oder mikrosoziologische Modelle handelt und ob die Beschreibung der Modelle analytisch oder normativer Art ist.¹³

Insgesamt ist allen Globalisierungstheorien aber gemein, „[d]iesen ebenso unreflektierten wie folgenreichen Denkwang der Einheit von Territorialität, Kultur und Identität als historische, an die Phase der Durchsetzung des globalen Kapitalismus in seiner nationalstaatlichen Form gebundene Fiktion entschlüsselt zu haben“ (Berking 2008: 121). Appadurai beispielsweise verweist auf die Veränderungen für vormals national verankerte Kulturen, die sich nun in *global cultural flows* befinden und spricht von *imagined worlds*, die an die Stelle lokaler Erfahrungen treten. Als *imagined worlds* bezeichnet er „the multiple worlds that are constituted by the historically situated imaginations of persons and groups around the globe“ (Appadurai 2000: 33), welche durch Massenmedien zugänglich werden. Castells (2002) betont ebenfalls die Entstehung netzwerkartiger Strukturen einer Weltgesellschaft im Gegensatz zu nationalstaatlich getrennten Gesellschaften, mit Fokus auf neuen Medien im Informationszeitalter. Giddens beschreibt die Einbettung des sozialen Lebens in Raum und Zeit, welche allerdings durch die Globalisierung über diese Kategorien hinausgehen muss. Daraus folgen die Verbindungen von *local involvements* und *interaction across distance*. Für Giddens bedeutet Globalisierung folglich die Ausdehnung der sozialen Umgebungen und deren Verbindungen über die ganze Welt (1990: 64). Beck fordert, die Zusammenlegung von Nationalstaat und Gesellschaft in soziologischen Theorien zu überwinden und entwirft auf Grundlage von beobachtbaren weltweiten Zusammenhängen das Konzept einer *Weltrisikogesellschaft* (2007). Insbesondere die Herausforderungen des Umgangs mit Wissen und Nichtwissen oder die Individualisierung und Enttraditionalisierung industriegesellschaftlicher Lebensformen stehen dabei im Vordergrund (Beck 1986, 2007). Auch Wallerstein weist auf die Notwendigkeit der Überwindung des Konzepts eines nationalen Containers hin, in welchem beispielsweise Kulturen lange Zeit definiert wurden (Wallerstein

13 Siehe hierzu ausführlicher Seitz 2002.

1991: 185) Er schlägt insbesondere auf Grundlage einer wirtschaftlich global vernetzten Gesellschaft seine *Weltsystemtheorie* vor.

Die Begriffe und Theorien der Globalisierung und Weltgesellschaft hängen eng zusammen, bezeichnen allerdings nicht zwingend dasselbe:

„Theorien der Globalisierung [...] beschreiben und erklären Prozesse der weltweiten Vernetzung und implizieren nicht notwendigerweise die Formierung einer Weltgesellschaft, wohingegen Weltgesellschaftstheorien [...] aus der Perspektive eines umfassenden sozialen Systems den Rahmen entfalten, innerhalb dessen sich Globalisierung vollzieht bzw. die Weltgesellschaft als Zusammenhang deuten, der durch Globalisierungsprozesse erst hervorgebracht wird“ (Seitz 2004: 16).

Damit sind wichtige Punkte angesprochen, die das Begriffsverständnis in der vorliegenden Arbeit charakterisieren: Globalisierungsprozesse sind als weltweite Vernetzungsprozesse in unterschiedlichen Bereichen zu verstehen. Besondere Fokussierung sei aber auf die entstehenden Zusammenhänge gerichtet, die durch die Globalisierungsprozesse angeregt werden und massiven Einfluss auf bestehende Strukturen haben. Insbesondere die veränderte räumliche Struktur im Sinne einer Überwindung nationalstaatlicher Grenzen und die damit zusammenhängende veränderte Bedeutung von Gesellschaft bilden den Ausgangspunkt der weiteren Überlegungen. Denn

„[d]er implizite Rückgriff auf ein Gesellschaftsverständnis, das Gesellschaft als territorial gebundene und begrenzte Entitäten beschreibt und von der Annahme ausgeht, dass Gesellschaften aus konkreten Menschen bestehen, deren Integration zu einer kollektiven sozialen Einheit über gemeinsam geteilte Werte vermittelt ist, erweist sich als die hartnäckigste Erkenntnisblockade, die den Blick auf die Weltgesellschaft verstellt“ (Seitz 2000: 110 mit Bezug auf Luhmann 1997: 24f.).

Die Entscheidung für ein Gesellschaftsverständnis in Anlehnung an Luhmanns Weltgesellschaft, begründet sich genau in der Überwindung der nationalstaatlichen Semantik in der Beschreibung der Gesellschaft und über die funktionale Differenzierung aller Funktionssysteme (Wirtschaft, Recht, Erziehung, Politik, Wissenschaft, Medien usw.) jenseits nationaler Grenzen (siehe hierzu auch Kapitel 2.2.3).

Neben der *räumlichen* Dimension, in welcher wir „durch die Globalisierung die letztmögliche *Entgrenzung* der Orte auf diesem Planeten“ (Trembl 2000b: 35, Hervorh. i. O.) erleben und „alles konkrete Erleben und Handeln [...] nun in den weltweiten Möglichkeits- und Vergleichshorizont“ (ebd.) rückt, können Globalisierung und die damit verbundenen Herausforderungen in ihrer Komplexität in Anlehnung an die von Luhmann vorgeschlagenen Sinn-dimensionen (siehe hierzu Kapitel 3.2) beschrieben werden. In der *sachlichen* Dimension werden Herausforderungen durch Kapitalismus, exponentielles

Bevölkerungswachstum, gesteigerter und unsichere Perspektiven auf das Leben insgesamt, bedingt durch Kriege, Armut und ungleiche Verteilungen sichtbar. Der schnelle soziale Wandel und die daraus folgenden Konsequenzen wurden weiter oben bereits angesprochen und werden in einer *zeitlichen* Perspektive deutlich. Verbunden mit räumlichen Veränderungen zeigen sich in *sozialer* Dimension insbesondere durch zunehmende Kontakte zu bislang Fremdem neue Herausforderungen für den Einzelnen (Scheunpflug/Hirsch 2000a: 5).

Globalisierung hat, wie auch immer sie genau definiert ist, entscheidenden Einfluss mindestens auf alle Disziplinen, die sich mit den genannten Herausforderungen auseinandersetzen.

2.2.2 *Pädagogik und Globalisierung*

Insbesondere im Bildungsbereich wird Globalisierung als „Herausforderung für die Pädagogik“ (Scheunpflug/Hirsch 2000b) bezeichnet oder gar als „pädagogisches Problem“ (Seitz 2002: 15). Wie aber kommt es zu dieser Einschätzung? Die für pädagogische Handlungsfelder in den Blick kommenden Herausforderungen der globalen Welt sind, wenn man die Weltgesellschaft als Referenzpunkt wählt, in *sachlicher Dimension* das Anwachsen von Wissen und Nichtwissen und eine insgesamt wahrnehmbare Komplexitätssteigerung. Vor diesem Hintergrund wird es zunehmend schwieriger, Entscheidungen für Bildungsinhalte (und damit gegen andere) zu treffen. Der Bezug zur Lebenswelt von SchülerInnen wird einerseits wichtiger, um überhaupt Orientierung bieten zu können, auf der anderen Seite wird es immer schwieriger dies umzusetzen, so vielfältig sind die Angebote. In *sozialer Dimension* wird das Bezugnehmen auf eine Differenz von Fremdheit und Vertrautheit notwendig. In national verankerten Bildungseinrichtungen (die hauptsächlich monolingual ausgerichtet sind), entstehen dadurch vielfältige Folgeprobleme. In *zeitlicher Dimension* bedeuten die Herausforderungen der Weltgesellschaft, insbesondere geprägt durch den beschleunigten sozialen Wandel, eine ständige Aktualisierung von Bildungsinhalten zwischen Gewissheit und Ungewissheit, da eben Erlerntes morgen schon veraltet sein kann. In *räumlicher Dimension* muss Bildung auf erweiterte Raumkonzepte¹⁴ reagieren und Inhalte darauf ausrichten (Scheunpflug 2003: 265ff; Lang-Wojtasik 2014a: 29f.). Aber diese Herausforderungen (siehe zusammengefasst in Tabelle 1) sind nicht neu, nur sind sie in einer globalisierten Welt stärker wahrnehmbar. Die „spezifische Qualität von Globalisierungsprozessen, die quasi alle diese Aspekte auf einmal und sich gegenseitig bedingend als Lernherausforderung wirksam werden lassen“ (Scheunpflug/Hirsch 2000a: 6), erfordern eine Reflexion bestehender Konzepte und Methoden.

14 Zum Begriff der „Bildungsräume“ siehe insbesondere Berndt/Kalisch/Krüger 2016.

Eine erste Herausforderung besteht darin, die berührten Begriffe wie Bildung, Erziehung, Sozialisation und Lernen in ihrem aktuellen Bezug auf Globalisierungsprozesse hin zu verorten. Bildung, Erziehung, Sozialisation und Lernen sind pädagogische Grundbegriffe (Mertens et al. 2008) und allesamt in einen historischen, gesellschaftlichen, politischen wie wissenschaftlichen Diskurs eingebunden und damit semantischen Eigentümlichkeiten unterworfen. Sie werden ähnlich dem Begriff der Kultur alltagssprachlich wie wissenschaftlich inkonsistent verwendet und oftmals nicht näher erläutert. An dieser Stelle soll in aller Kürze¹⁵ eine Begriffsannäherung erfolgen, die lediglich die für die Globalisierungsdebatte entscheidenden Bestimmungen erklärt.

Dimension	Weltgesellschaft	Herausforderungen für Pädagogik
Sachlich	Komplexität und Kontingenz	Wissen und Nicht-Wissen
Sozial	Individualisierung und Pluralisierung	Vertrautheit und Fremdheit
Zeitlich	Vergangenheit und Zukunft im beschleunigten sozialen Wandel	Gewissheit und Ungewissheit
räumlich	Entgrenzung und Glokalisierung	Offenheit und Eingrenzung

Tabelle 1 Herausforderungen der Weltgesellschaft für Pädagogik (Quelle: eigene Darstellung)

Insbesondere der Bildungsbegriff ist in der deutschen Sprache eng mit der Epoche der Aufklärung und einer humanistischen Vollkommenheitsvorstellung der Menschen verbunden (Frost 2008: 299ff.). Allerdings vereint der Begriff auch „die Spannung zwischen Anpassung und Widerstand“ (ebd.: 308) in sich und bleibt damit auch in aktuellen Debatten einer komplexen Welt anschlussfähig und wird als „Bildung für alle“ (Adick 2017) zum Schlagwort einer globalen Gesellschaftsordnung. In einem weiter gefassten Sinn kann Bildung „sowohl den Verlauf organisierter Erziehungsmaßnahmen als auch das (erwünschte) Produkt dieses Prozesses bezeichnen“ (Seitz 2002: 268). Vereinfacht gesagt ist Bildung „die Weitergabe von Wissen im Medium der Schriftlichkeit [...], wie sie in Gestalt von Schulen vermittelt wird“ (Adick 2017: 27). Damit ist der Zusammenhang von Bildung und Erziehung angesprochen. Der Erziehungsbegriff ist eng mit moralischen Vorstellungen und der erachteten Notwendigkeit der Erziehung von Individuen verknüpft (Prange 2008: 205).

15 Für eine ausführliche Besprechung der genannten Begriffe siehe Mertens et al. 2008.

Damit korreliert auch die Vorstellung, über Erziehung einen Menschen gesellschaftsfähig zu machen und gleichzeitig die Gesellschaft zu erhalten und weiterzuentwickeln. Die Schule als Ort von Bildung und Erziehung wird gemeinhin auch als Ort der Reproduktion von Gesellschaft verstanden. Insgesamt wird dem Bildungswesen „die Funktion der Reproduktion und Innovation von Strukturen von Gesellschaft und Kultur“ (Fend 2006: 49) zugeschrieben. Im 21. Jahrhundert muss dieser Zusammenhang allerdings in Frage gestellt werden, da diese „Argumentation auf der Annahme einer Deckungsgleichheit von Kultur und Gesellschaft basiert“ (Lang-Wojtasik 2008: 30) welche in der Weltgesellschaft als überholt angenommen werden muss (ebd.). Den Schwerpunkt auf die gesellschaftliche Bedeutung der Erziehung legt auch Luhmann (2002), der das Erziehungssystem als ein Funktionssystem der Gesellschaft bezeichnet und damit den absichtsvollen Charakter der Erziehung hervorhebt, welche die Sozialisation ergänzt: „Erziehung wird eingerichtet, um das zu ergänzen oder zu korrigieren, was als Resultat von Sozialisation zu erwarten ist.“ (ebd.: 54). Erziehung und Bildung sind eng mit Lernen verbunden. Lernen¹⁶ ist aber nicht einfach Wissensaneignung. Lernen kann als aktive Auseinandersetzung, gar als Konfrontation mit einer Sache bezeichnet werden (Meyer-Drawe 2008: 401). Gerade mit Blick auf die genannten Herausforderungen der Weltgesellschaft „ist Lernen notwendiger denn je“ (Scheunpflug/Schröck 2002: 9). „[A]ls die pädagogische Reaktion auf die Entwicklungssache zur Weltgesellschaft“ (ebd.: 10) kann das *Globale Lernen*¹⁷ bezeichnet werden. Auch das Konzept der *Global Citizenship Education*¹⁸ verweist auf die Notwendigkeit Bildung im globalen Kontext zu verorten.

Pädagogik und Globalisierung hängen unmittelbar zusammen. „Es ist eine genuine Aufgabe der Pädagogik, die nachwachsende Generation auf ihr künftiges Leben in der Gesellschaft vorzubereiten.“ (Tremml 1996: 2). Bildung wird von Globalisierung beeinflusst, da Bildung eingebettet in die globalen Entwicklungen stattfinden muss. Pädagogik und Erziehungswissenschaft stehen vor der Aufgabe, auf die gesellschaftlichen Entwicklungen zu reagieren, was lange als zögerlicher Prozess empfunden wurde (Allemann-Ghionda 2004: 7; Scheunpflug 2003: 265).

Das Bildungssystem ist von der Entwicklung zu einer globalen Gesellschaft herausgefordert. Wie reagiert das Bildungssystem angemessen auf diese

16 Zu einer kritischen Auseinandersetzung des Lernbegriffs innerhalb der Konzepte des Interkulturellen Lernens siehe Heiser 2013.

17 An dieser Stelle wird bewusst auf eine ausführliche Besprechung des Globalen Lernens verzichtet, da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Für einen Überblick zum Diskurs des Globalen Lernens siehe Scheunpflug/Schröck 2002, Seitz 2002 und Lang-Wojtasik/Klemm 2017.

18 Auch der Begriff *Global Citizenship Education* wird im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter besprochen. Für einen ersten Überblick siehe Grobbauer 2017 und für ausführlichere Informationen UNESCO 2015.

Entwicklung? Wie soll Lernen organisiert sein, um auf eine globale Welt vorzubereiten, wenn fraglich ist, wie die Komplexität der Weltgesellschaft vermittelt werden kann (Scheunpflug/Hirsch 2000a: 6)? Fest steht, dass „Bildung und Erziehung [...] im nunmehr angebrochenen Zeitalter der Globalisierung als Schlüsselinstrumente einer zukunftsfähigen Entwicklung“ (Allemann-Ghionda 2004: 7) gelten. Bildung gilt gerade in Zeiten der Unsicherheit und des Wandels als eine „zentrale gesellschaftliche Produktivkraft“ (ebd.).

„Der Globalisierungsprozess beeinflusst die Erziehungswirklichkeit, in der die nachwachsende Generation heute aufwächst.“ (Seitz 2004: 18). Das heißt, die gelebte Welt, in der Kinder und Jugendliche aufwachsen verändert sich und darauf müssen diese vorbereitet werden. Für die Erziehungswissenschaft bedeutet genau das eine riesige Herausforderung: Mit Blick auf eine ungewisse Zukunft stellt sich daher die Frage, „[w]ie erzieht man, wenn Inhalte von Erziehung zum Teil schneller veralten, als die Schulzeit andauert?“ (Scheunpflug 1996: 12). Klar scheint nur, dass die beschriebenen Herausforderungen für Bildung und Erziehung innerhalb nationalstaatlicher Referenzrahmen, „im Korsett des ‚methodologischen Nationalismus‘ nicht mehr zu leisten“ (Seitz 2004: 19) sind und eine Neudefinition im Kontext der Weltgesellschaft von Nöten ist.

Angelehnt an die über 60 Jahre alte Frage „Erziehung – wozu?“ bzw. „Wohin soll Erziehung führen?“ (Adorno/Becker 1979, im Original von 1966), stellt Asit Datta die Frage, „Wozu Bildung im Zeitalter der Globalisierung?“ (Datta 2000). Seiner Argumentation folgend müsse zentral sein, „daß man bei der Analyse und Lösung zentraler Probleme der Gegenwart lernen kann, wie man Probleme analysiert und schrittweise lösen und Folgeprobleme aus den Lösungen erkennen und wiederum bearbeiten kann“ (ebd.: 120). Es müsse demnach darum gehen, den Prozess des Problemlösens zu erlernen.

Einen Ausblick auf zu erwartende Herausforderungen der Zukunft (und der Gegenwart), lieferte Klafki bereits in seinem Grundlagenwerk (1985) und entwickelte die von ihm identifizierten „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ später weiter¹⁹ (1993). Diese Schlüsselprobleme sind auch nach mehr als 30 Jahren aktueller denn je: Klafki nennt unter anderem die Doppelformel von „Sinn und Problematik des Nationalitätsprinzips“ und „Kulturspezifität und Interkulturalität“ (ebd.: 22) als Herausforderung und beschreibt die Notwendigkeit „die eigene historische und die gegenwärtige politische und kulturelle

19 In der ursprünglichen Fassung nannte Klafki fünf Schlüsselprobleme (Klafki 1985: 43ff.). Neben dem hier erwähnten Problemen von „Sinn und Problematik des Nationalitätsprinzips“ und „Kulturspezifität und Interkulturalität“ nennt Klafki später sechs weitere Schlüsselprobleme: (1) das Problem von Krieg und Frieden, (2) die Umweltfrage, (3) das Problem des rapiden Wachstums der Weltbevölkerung, (4) die gesellschaftliche Ungleichheit, (5) die Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien und (6) das Problem der Spannung von Subjektivität und Ich-Du-Beziehung (Klafki 1993).

Ausprägung des Nationalitätsprinzips selbstkritisch bedenken zu müssen“ und sich bei Kultur „auf ihre übernationalen, ihre generell humanitären Potenzen zu besinnen“ (ebd.: 23).

Diese Überlegungen zum Zusammenhang von Pädagogik und Globalisierung werden in Kapitel 4.4 insbesondere in Bezug auf den Kulturbegriff weitergeführt. Es zeigt sich, dass diese anschlussfähig an die im Folgenden auszuarbeitende „transformative Kraft“ von Kultur in weltgesellschaftlicher Perspektive sind (siehe Kapitel 5.4).

2.2.3 *Gesellschaft – oder die kulturellen Dimensionen für gesellschaftliche Fragen*

„Everyone knows what is meant when the word ‘society’ is used, or at least, everyone thinks he knows. [...] If one person says “society” and another hears it, they understand each other without difficulty. But do we really understand each other?“ (Elias 2001: 3).

Im Alltagsverständnis aber auch im wissenschaftlichen Diskurs hat sich eine Vorstellung der Einheit von Kultur und Gesellschaft durchgesetzt. Es „wird davon ausgegangen, dass Gesellschaft und Kultur in einem nationalen Kontext deckungsgleich sind“ (Lang-Wojtasik 2008: 48). Kultur wird ihrerseits wie eine Art Rahmen der Gesellschaft verstanden, beides im und durch Nationalstaat begrenzt – man denke nur an die insbesondere in Deutschland immer wieder leidenschaftlich geführten Debatten um den Begriff der „Leitkultur“²⁰. Der Nationalstaat als Container, innerhalb dessen sich eine homogene Kultur entwickelt, hat sich so weit ins semantische Selbstverständnis gebrannt, dass es selten hinterfragt wird. Es geht sogar so weit, dass über „Gesellschaft als Kultur“²¹ (Baecker 2003: 44) nachgedacht werden kann. Eine der grundlegendsten Entwicklungen der Globalisierung ist wie oben gezeigt wurde, die Loslösung der Vorstellung einer ausschließlich nationalstaatlichen Orientierung, was in erster Linie eine Neubeschreibung des Gesellschaftsbegriffs erforderlich und damit zusammenhängend ebenso die Infragestellung der Vorstellung einer territorial begrenzten Kultur notwendig macht.

Im Folgenden werden die Begriffe *Gesellschaft* und *Kultur* getrennt voneinander betrachtet, um daran anschließend systematisch die historisch begründeten zugeschriebenen Verbindungslinien der beiden Begriffe zu analysieren und die kulturellen Dimensionen für gesellschaftliche Fragen aufzuzeigen.

20 Womit ebenfalls eine im Kulturbegriff enthaltende Hierarchisierung der eigenen gegenüber einer anderen Kultur mitschwingt.

21 Becker leitet in seinem so betitelten Kapitel seines Werkes „Wozu Kultur?“ die Verknüpfung von Gesellschaft und Kultur historisch her.

2.2.3.1 Gesellschaft

Der Gesellschaftsbegriff wird oft verwendet, fast immer als bekannt vorausgesetzt und selten genauer definiert. Ganz allgemein bedeutet der Wortherkunft nach Gesellschaft (von Geselle), dass man etwas mit jemandem gemeinsam tut. Gesellschaft ist „das jeweils umfassendste System menschlichen Zusammenlebens“ (Fuchs-Heinritz et al. 2007: 233). Das „Zusammenleben“ wird allerdings sehr unterschiedliche interpretiert. Luhmann bringt es trefflich auf den Punkt, wenn er schreibt „[m]it dem Wort Gesellschaft verbindet sich keine eindeutige Vorstellung“ (Luhmann 1997a: 15).

Gerade aus einer pädagogischen Perspektive ist es elementar, welches Gesellschaftsmodell vorausgesetzt wird, da alle folgenden Überlegungen damit korrelieren. Der Annahme einer offenen Gesellschaft kann nur mit offenen pädagogischen Konzepten begegnet werden. In pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen findet allzu oft keine ausreichende Auseinandersetzung mit dem Gesellschaftsbegriff statt, vielmehr wird die „unzureichende Reflexion“ (Seitz 2000: 110) bereits seit Jahrzehnten bemängelt. Das Verhältnis zu diesem Begriff, gerade innerhalb des soziologischen Diskurses ist dabei besonders hervorzuheben, beschreibt der Begriff doch die Grundlage der soziologischen Auseinandersetzung; die Soziologie ist die Wissenschaft von der Gesellschaft. Fraglich ist aber auf Grundlage welchen Gesellschaftsbegriffs und ob sie dieser pauschalen Annahme überhaupt gerecht werden kann – v.a. wenn so weitreichende Entwicklungen wie die Entwicklung zur Weltgesellschaft bislang selbstverständliche Konzepte berühren und eine Neuorientierung oder einen Perspektivenwechsel notwendig machen. Eine allumfassende Theorie der Gesellschaft, stellt Adorno in seiner ersten Vorlesung mit dem Titel *Philosophische Elemente einer Theorie der Gesellschaft* fest, gibt es nicht (Adorno 1964/2008: 11f.). Die großen Theorien der Gesellschaft wurden zunehmend durch Betrachtungen einzelner Aspekte abgelöst. Es geht zusammengefasst um „Fragen nach dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, Fragen nach dem wechselseitigen Einfluss gesellschaftlicher Strukturen und des Handelns von Menschen...“ (Baur et al. 2008: 7). Jede Epoche, jede prägende Entwicklung beeinflusst auch die Begriffe im Allgemeinen und speziell auch in der Wissenschaft. Begriffe sind immer Teil wissenschaftlicher Auseinandersetzungen und Debatten, sie bilden die Grundlage wissenschaftlicher Diskurse. Beck beschreibt dies mit bezeichnend vielen Anführungszeichen, wenn er erläutert, die „moderne‘ Soziologie versteht sich [...] als ‚moderne‘ Wissenschaft von der ‚modernen‘ Gesellschaft“ (Beck 1997: 49). Eine Wissenschaft von der Gesellschaft, wie die Soziologie sich versteht, muss sich in der Beschreibung und Definition der Gesellschaft mitdenken, die wissenschaftliche Perspektive muss Teil der Beschreibung sein.

„Er [der Gesellschaftsbegriff als Gegenstand, Anm. BCG] setzt sich in der Gesellschaft der Beobachtung aus. Wie immer man den Gegenstand definieren will: die Definition selbst ist schon eine der Operationen des Gegenstandes. Die Beschreibung vollzieht das Beschriebene. Sie muß also im Vollzug der Beschreibung sich selber mitbeschreiben. Sie muß ihren Gegenstand als einen sich selbst beschreibenden Gegenstand erfassen.“ (Luhmann 1997a: 15).

2.2.3.2 Kultur

Auch für den Kulturbegriff findet sich schwerlich eine eindeutige Definition²². Der Begriff stammt aus dem Lateinischen (*colere* oder *cultura*) und bedeutet der Wortherkunft nach Pflege des Bodens oder auch des Körpers. Ursprünglich war der Begriff kein Substantiv, das für sich genommen stehen konnte, sondern lediglich ein Zusatz, (z.B. „*agri culti*“ Landwirtschaft; „*cultura animi*“ Pflege der Seele). Erst später erlangte der Begriff *Kultur* für sich genommen Bedeutung (Klein 2008: 237).

Schon sehr früh wird der Begriff Kultur verwendet, um Abgrenzungen auszudrücken (siehe hierzu auch Kapitel 4.3 und 4.4), die mit der Entstehung der Nationalstaaten zusammengehen. Eine der ersten und bis heute weitreichendsten Definitionen geht auf Johann Gottfried von Herder (1744-1803) zurück²³. Auf die Frage, was ein Volk glücklich mache, gibt er die bis heute für das Kulturverständnis – in der Alltagsvorstellung, aber auch in vielen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen – prägende Antwort :„[J]ede Nation hat ihren *Mittelpunkt* der Glückseligkeit in *sich*, wie jede Kugel ihren Schwerpunkt!“ (Herder 1774/2013: 22, Hervorh. i. O.). Die „Ausbildung eigener Nationalneigung zur Nationalsglückseligkeit“ (ebd.: 23) führt dann zu einem Abstand zwischen den Völkern und zu Vorurteilen, die wiederum das Volk glücklich machen.

„Das Vorurteil ist gut, zu seiner Zeit: es macht *glücklich*. Es drängt Völker zu ihrem Mittelpunkt zusammen, macht sie fester in ihrem *Stamme*, blühender in ihrer Art, brünstiger und also auch glückseliger in ihren *Neigungen* und *Zwecken*.“ (ebd., Hervorh. i. O.).

22 Ausführlich zum Kulturbegriff innerhalb des Diskurses der Interkulturellen Pädagogik siehe Kapitel 4.4.

23 Herder beschäftigt sich ganz bescheiden mit der „Philosophie der ganzen Menschheitsgeschichte“ (1788/2013: 8). Er schreibt, für die Zeit der Entstehung seiner Texte sehr fortschrittlich, jedem Volk eine Kultur zu, mit dem Hinweis, der Kulturbegriff sei jedoch so unbestimmt, dass er zur Bestimmung ganzer Völker nicht ausreiche (ebd.).

Diese Zuschreibung von Kultur als Glückseligkeit, als etwas, dass das Volk zusammenhält, taucht in der Folge immer wieder auf. Anfang des 20. Jahrhunderts besinnt sich die Soziologie für die Beantwortung gesellschaftlicher Fragen zunehmend auf Kultur (siehe unten) und in den 1970er Jahren führt der sogenannte *cultural turn* zu einem Paradigmenwechsel und zu einem Wieder-aufleben des Kulturbegriffs in den Geistes- und Sozialwissenschaften (Bachmann-Medick 2018) (siehe ebenfalls Kapitel 4.4).

Kultur ist ein Begriff, der auf mehreren Ebenen seine Bedeutung entfaltet. Mit ihm sind einerseits ein Komplex an Regeln, Verhaltensweisen, Sitten, Bräuchen, moralischen Vorstellungen, Symbolen und vielem mehr bezeichnet, das das Leben strukturiert und gesellschaftlich macht. John Tomlinson definiert Kultur als „order of life in which human beings construct meaning through practices of symbolic representations [...] we mean the ways in which people make their lives, individually and collectively, meaningful by communication with each other“ (Tomlinson 1999: 18).

Noch weitläufiger aber in ähnlicher Grundausrichtung, hat die UNESCO 1982 in ihrem Schlussbericht der Weltkonferenz über Kulturpolitik eine Kulturdefinition festgehalten, in welcher Kultur

„in its widest sense, [...] may now be said to be the whole complex of distinctive spiritual, material, intellectual and emotional features that characterize a society or social group. It includes not only the arts and letters, but also modes of life, the fundamental rights of the human being, value systems, traditions and beliefs; that it is culture that gives man the ability to reflect upon himself. It is culture that makes us specifically human, rational beings, endowed with a critical judgement and a sense of moral commitment. It is through culture that we discern values and make choices. It is through culture that man expresses himself, becomes aware of himself, recognizes his incompleteness, questions his own achievements, seeks untiringly for new meanings and creates works through which he transcends his limitations“ (UNESCO 1982: 41).

Kultur wird andererseits als etwas Dingliches verstanden, dem zugleich kultureller Wert wie bei Kulturgütern inhärent ist (Kunst, Literatur, Handwerk). Ebenso wird Kultur mit unterschiedlichen Begriffen verknüpft, was die Dimension geradezu ins Unendliche anwachsen lässt und nicht unbedingt zur Schärfung des Begriffs beiträgt: Esskultur, Trinkkultur, Hochkultur, Sprachkultur, Leitkultur usw. In solchen Begriffen drückt sich eine Distanz aus, die im Wissen über die „nicht verfügbaren Grundlagen der eigenen Gesellschaft“ (Baecker 2003: 45) begründet ist und damit die eigene Unvollkommenheit auf Abstand halten soll (ebd.: 45f.). (Weiter zum Kulturbegriff im Rahmen soziologischer und pädagogischer Ansätze siehe Kapitel 4.4). Im Folgenden wird erörtert, wie Kultur und Gesellschaft zusammenhängen und wie diese „selbstverständliche“ Verbindung kultureller und gesellschaftlicher Beziehungen historisch hergeleitet werden kann.

2.2.3.3 Kulturelle Dimensionen für gesellschaftliche Fragen

In der Soziologie wird Kultur zusammengefasst als etwas verstanden, das die Gesellschaft zusammen hält (Vester 2009: 37). Was genau darunter verstanden wird, bleibt aber oftmals unklar und ist sehr unterschiedlich. Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden immer mehr soziologische (Gesellschafts-)Theorien um eine kulturelle Dimension ergänzt, insbesondere „als Korrektiv eines Gesellschaftsbegriffs [...], der die Eigenlogiken kultureller Phänomene nicht berücksichtigt“ (Schrage 2014: 253) (siehe dazu auch weiter unten). An ausgewählten Klassikern, die die kulturellen Dimensionen für gesellschaftliche Fragen und Theorien der Soziologie besonders hervorheben, soll die Entwicklung (nicht als geradlinige Entwicklung zu verstehen, sondern als parallel und überschneidend) des Gesellschaftsbegriffs aufgezeigt werden. Die Auswahl der vorgestellten Theorien folgt der Idee, zum einen die Darstellung der Spannweite der Theorien, zum anderen die Entwicklung in ihrer sozial-historischen Verflechtung ansatzweise aufzuzeigen und die Entscheidung für das in dieser Arbeit vertretene Verständnis von Kultur und Gesellschaft erneut nachvollziehbar darzustellen. Es kann keine umfassende Darstellung des Begriffs angestrebt werden, es geht an dieser Stelle vielmehr darum, die Vielfalt des Begriffsverständnisses, den Zusammenhang von Kultur und Gesellschaft und die nationale Verankerung vieler der Theorien anzudeuten. Damit sollte wiederum die eigene Entscheidung für den Luhmann'schen Weltgesellschaftsbegriff unterstrichen werden.

Die ersten Versuche einer soziologischen Beschreibung²⁴ und damit Definition der Gesellschaft und des Gesellschaftsbegriffs, fallen mit weitreichenden Veränderungen des Zusammenlebens der Menschen durch die industrielle Revolution zusammen, was insbesondere durch „einen die individuelle Erfahrungswelt übersteigenden Handlungsrahmen“ (Schäfers 2001: 109f.) charakterisiert war und erst durch „die zunehmende Dominanz des Sozialen und des Gesellschaftlichen als eine bewusst wahrgenommene, eigene Sphäre“ (Schäfers 2013: 29) möglich gemacht wurde. Die Ausbildung der Nationalstaaten zu Beginn des 19. Jhd. und damit zusammenhängende koloniale Ausbreitungen hatten elementare Auswirkungen für die Bestimmung der Gesellschaft. Gerade also in einer Zeit der Revolution und Veränderung – vor allem auch den staatlichen Aktionsradius betreffend – besinnt sich die Soziologie auf Definition und Charakterisierung. „Vor allem die industrielle Revolution und der Geist (und Erfolg) von Aufklärung und wissenschaftlich-technischer Revolution haben das Nachdenken über die Gesellschaft und ihre Veränderungen angesprochen“ (Vester 2009: 19). Eng mit diesen Veränderungen gehen auch die stärkere

24 Mitte des 19. Jahrhunderts entstand die Soziologie als eigenständige Wissenschaft, ihre Entwicklung war anfangs insbesondere von Philosophie und Staatswissenschaft geprägt (Kaesler 2006: 15f.).

Besinnung auf Einflussnahme des Einzelnen und die Entwicklungen bürgerlicher Rechte zu dieser Zeit einher, insbesondere gekennzeichnet durch die „Freisetzung der Individuen zu ihren Fähigkeiten und Bestrebungen wie in der Absicherung dieser Eigentums-, Produktions- und Marktsphäre“ (Schäfers 2001: 110).

Diese Entwicklungen prägen das Gesellschaftsverständnis beispielsweise bei Karl Marx (1818-1883) und Friedrich Engels (1820-1895), bei welchen der soziale Wandel und damit die Weiterentwicklung der Gesellschaft im Vordergrund stehen. Geprägt sind deren Schriften insbesondere von Modernisierungsentwicklungen und einer zuvor nie dagewesenen Beschleunigung der Veränderungen und der tatsächlichen Alltagswelt (Industrialisierung, Eisenbahn). Die Beobachtungen Marx' und Engels einer immer größer werdenden Spaltung der Gesellschaft führten zu ihrer Theorie, dass nur eine Revolution eine Weiterentwicklung bringen könne. Sie grenzen sich in ihren Ausführungen namentlich von der philosophisch geprägten Beschreibung der Gesellschaft ab und setzen die produzierenden Individuen in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen:

„Die Tatsache ist also die: bestimmte Individuen, die auf bestimmte Weise produktiv tätig sind, gehen diese bestimmten gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse ein. Die empirische Beobachtung muß in jedem einzelnen Fall den Zusammenhang der gesellschaftlichen und politischen Gliederung mit der Produktion empirisch und ohne alle Mystifikation und Spekulation aufweisen.“ (Marx/Engels 1978: 25).

Die Individuen sind demnach mit der Gesellschaft gleichzusetzen, „das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum inwohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Marx 1978: These 6). Das Gesellschaftsverständnis ist von Nationen oder Staaten begrenzt,

„[d]ie bürgerliche Gesellschaft umfaßt den gesamten materiellen Verkehr der Individuen innerhalb einer bestimmten Entwicklungsstufe der Produktivkräfte. Sie umfaßt das gesamte kommerzielle und industrielle Leben einer Stufe und geht insofern über den Staat und die Nation hinaus, obwohl sie andererseits wieder nach Außen hin als Nationalität sich geltend machen, nach Innen als Staat sich gliedern muß“ (Marx/Engels 1978: 36).

Die Repräsentation als Nation wird betont und bedingt dadurch auch die kulturelle Ausgestaltung der Gesellschaft an sich, was von Marx und Engels aber so noch nicht deutlich benannt wird.

Auch Herbert Spencer (1820-1903) entwirft eine Theorie der Gesellschaft, die ihren Fokus auf Veränderungen und Erklärungen des gesellschaftlichen Wandels legt, aber weniger von ökonomischen Faktoren ausgeht wie Marx und

Engels. Er versteht Gesellschaft als Organismus, innerhalb dessen die Individuen bestehen müssen. Damit ist Spencer der erste, der die Gesellschaft evolutionstheoretisch zu erklären versucht und als Wegbereiter der modernen Systemtheorie bezeichnet werden kann.

"Die Gesellschaft ist einem fortwährenden Wachstum unterworfen. Während sie wächst, werden ihre Teile ungleich: sie zeigt also auch eine Zunahme der Verschiedenheiten des inneren Baus. Die ungleichen Teile übernehmen zugleich Tätigkeiten verschiedener Art. Diese Tätigkeiten weichen nicht einfach von einander ab, sondern ihre Verschiedenheiten stehen in der Beziehung zu einander, dass die eine erst die andere möglich macht. Die wechselseitige Unterstützung, welche sie sich auf diese Weise gewähren, verursacht dann wieder eine wechselseitige Abhängigkeit der Teile, und indem die wechselseitig abhängigen Teile so durch und für einander leben, bilden sie ein Aggregat, das nach demselben allgemeinen Grundsatz aufgebaut ist wie ein einzelner Organismus." (Spencer 1877: 21, §223).

Diese, nach Tätigkeiten aufgeteilten Bereiche der Gesellschaft, erinnern an die Beschreibung einer funktionalen Differenzierung der Gesellschaft und unterstreichen ebenfalls den Zusammenhang zur Systemtheorie Luhmanns. Auch hier sind Spezialisierungen der Funktionen entscheidendes Kriterium einer Gesellschaft.

Anfang des 20. Jahrhunderts verändert sich der Fokus der Gesellschaftswissenschaft. Nach den Umwälzungen der Gesellschaft, im Zuge der industriellen Revolution, rücken Fragen nach dem Zusammenhalt und der Fortführung der Gesellschaftsstrukturen in den Vordergrund und die Soziologie wird um die kritische Komponente der Kultur ergänzt. Die analytische Darstellung der Gesellschaft wird zunehmend zur Kulturosoziologie (Fuchs 2012: 65). Der Zusammenhang von Nation und Gesellschaft wird um eine kulturelle Dimension erweitert, indem wissenschaftliche Disziplinen „Kultur gesellschaftstheoretisch bestimmen, das Selbstverständnis des ‚modernen Kulturmenschen‘ formulieren und nach Werten und Deutungsmustern der ‚Kulturnation‘ suchen“ (Klein 2008: 242).

Georg Simmel (1858-1918) entwirft ein Bild von Gesellschaft, das weniger allumfassend ist und mehr auf die Wirkung der Individuen eingeht. Geprägt wurde er insbesondere durch sein eigenes Leben in der Großstadt. Er distanziert sich von der generalisierenden Idee, die Gesellschaft sei der Gegenstand der Soziologie (Simmel 1917: 5f.).

„[I]hrem Grundcharakter nach sollte man nicht von Gesellschaft sondern von Vergesellschaftung sprechen. Gesellschaft ist dann nur der Name für einen Umkreis von Individuen, die durch derartig sich auswirkende Wechselbeziehungen aneinander gebunden sind und die man deshalb als eine Einheit bezeichnet“ (ebd.: 14).

Damit unterscheidet sich Simmel auch von der beispielsweise von Spencer beschriebenen organischen Entwicklung der Gesellschaft. Er sieht vielmehr in den *Wechselwirkungen* der Individuen das entscheidende Merkmal (nicht in den Individuen selbst). Gesellschaft ist demnach „keine Substanz, nichts für sich Konkretes, sondern ein Geschehen“ (ebd.: 15). Simmels dynamisches und relationales Gesellschaftsverständnis drückt aus, „dass es ihm nicht auf die Bildung globaler Gesellschaftstheorien, sondern [...] auf die Untersuchung (ausgewählter) Formen der Vergesellschaftung ankommt (Nedelmann 2006: 137). Kultur beschreibt Simmel im Spannungsfeld von objektivierten/äußeren und subjektivierten/inneren Merkmalen. Er versteht sie als

„diejenige Vollendung der Seele, die sie nicht unmittelbar von sich selbst her erreicht, wie es in ihrer religiösen Vertiefung, sittlichen Reinheit, primärem Schöpferium geschieht, sondern indem sie den Umweg über die Gebilde der geistig-geschichtlichen Gattungsarbeit nimmt: durch Wissenschaft und Lebensformen, Kunst und Staat, Beruf und Weltkenntnis geht der Kulturweg des subjektiven Geistes, auf dem er zu sich selbst, als einem nun höheren und vollendeteren zurückkehrt“ (Simmel 2015/1916: 44).

Das Augenmerk auf den kollektiven Zusammenhängen hat auch Emile Durkheim (1858-1917), der zwar nicht alles als gesellschaftlich bezeichnet, „was sich in der Gesellschaft findet, doch lässt sich dies nicht für alles behaupten, was durch die Gesellschaft und in ihrem Rahmen geschieht“ (Durkheim 1900/2009: 167, Hervorh. i.O.). Durkheim beschreibt namentlich in Abgrenzung zu Simmel eine Struktur, die die Gesellschaft und alle in ihr ablaufenden Phänomene beeinflusst, diese „kommt im Werden zustande und lässt sich nur unter Berücksichtigung des Werdensprozesses offenlegen“ (ebd.: 170). Diese Struktur sieht er als Tatbestand *sui generis*, denn „[d]amit es eine echte Soziologie geben kann, muss jede Gesellschaft Phänomene hervorbringen, deren spezifische Ursache diese Gesellschaft ist und die ohne sie nicht auftreten würden, und die nur deshalb sind, was sie sind, weil die Gesellschaft so beschaffen ist, wie sie es ist“ (ebd.: 171). Damit stellt Durkheim die exzeptionelle Rolle der Individuen in Frage und betont die „kollektiven Denk- und Handlungsweisen“ (ebd.: 172). Auch Durkheim erklärt gesellschaftliche Strukturen und deren Organisation durch funktionale Differenzierung bestimmt.

Um die Bedeutung menschlicher Beziehungen hervorzuheben setzt Ferdinand Tönnies (1855-1936) als kritische Antwort auf die damalige Zeit, den Begriff der *Gemeinschaft* als Gegenbegriff zur Gesellschaft ein, auch wenn diese Gegenüberstellung nicht absolut vorgenommen werden kann. Diese Unterscheidung unternimmt Tönnies in einer Zeit, in der das Zusammenleben der Menschen immer mehr aus den familiären Strukturen herauswächst und globaler wird, weswegen Tönnies auch als „erster soziologischer Theoretiker der ‚Weltgesellschaft‘“ (Lichtblau 2011: 92) bezeichnet werden kann. Tönnies unterscheidet traditionelle Gemeinschaft von moderner Gesellschaft. Für ihn ist

„Gemeinschaft [...] das dauernde und echte Zusammenleben, Gesellschaft nur ein vorübergehendes und scheinbares. Und dem ist es gemäss, dass Gemeinschaft selber als ein lebendiger Organismus, Gesellschaft als ein mechanisches Aggregat und Artefact verstanden werden soll [...] als ein blosses Nebeneinander von einander unabhängiger Personen“ (Tönnies 1887: 4f.).

Weltweiter Handel ist es, was laut Tönnies gesellschaftliche Entwicklungen maßgeblich bestimmt und damit dem Gesellschaftsverständnis eine globale Ausrichtung gibt. Gesellschaft ist in einer durch Handel geprägten Zeit unpersönlich geworden, weswegen es erforderlich wird, gemeinschaftliche Zustände getrennt zu betrachten.

„Die Grosstadt besteht, in jenen wie in diesen Massen, ebenso daher die ‚Nation‘, und die ‚Welt‘, aus lauter freien Personen, welche im Verkehre einander fortwährend berühren, mit einander tauschen und zusammenwirken, ohne dass Gemeinschaft und gemeinschaftlicher Wille zwischen ihnen entstände“ (ebd.: 319).

Gemeinschaft bedeutet demnach direktere Kontakte zwischen Menschen als Gesellschaft. Kultur sieht Tönnies durch dies gesellschaftlichen Entwicklungen bedroht, sogar prognostiziert er ihren Untergang, „da die gesammte Cultur in gesellschaftliche und staatliche Civilisation umgeschlagen ist, so geht in dieser ihrer verwandelten Gestalt die Cultur selber zu Ende“ (ebd.: 288). Die Unterscheidung von Gemeinschaft und Gesellschaft ist in ihrer Systematik auch in Bezug auf die vorliegende Arbeit aktuell und wird unter anderem in Kapitel 2.2.4 und 5.4 aufgegriffen.

Das Zusammenleben ist bei Max Weber [1864-1920] von sozialem Handeln geprägt, das „orientiert werden [kann] am vergangenen, gegenwärtigen oder für künftig erwarteten Verhalten anderer [...] Die ‚anderen‘ können Einzelne und Bekannte oder unbestimmt Viele und ganz Unbekannte sein“ (Weber 1973: 562). Weber unternimmt eine umfassende Bestimmung der Vergesellschaftung, bei welcher er unter anderem die Zusammenhänge von „Asketischem Protestantismus und kapitalistischem Geist“ untersucht und im Kapitalismus eine hinreichende wie notwendige Bedingung für Staatlichkeit vermutet, die ihrerseits religiösen und kulturellen Ursprungs ist (Weber 1956).

Das Bild von Kultur als menschengemacht, als Gegenbegriff zur unberührten Natur, wird immer wieder in Definitionen herangezogen. Aus soziologisch-anthropologischer Richtung wird in den 1930er Jahren, insbesondere von Hellmuth Plessner (1892-1985), der Mensch als notwendigerweise kultiviert bezeichnet, um mit der Welt in Kontakt treten zu können. Kultur wird hier zu einer Notwendigkeit des Menschen für Gemeinschaftlichkeit. Das Verhältnis des Menschen zur Welt muss von ihm selbst gemacht werden, im Sinne von kulturell Erschaffenem und der Reflexion über genau dieses (Plessner 1928/1975) (siehe auch Kapitel 2.2.4).

Norbert Elias (1897-1990) hat weder die Gesellschaft als Ganzes noch das unabhängige Individuum, sondern gesellschaftliche Verflechtung, die Beziehungen von Individuen zueinander, im Blick. Zudem kommt bei ihm der Begriff der Kultur in bislang ungekannter Tragweite zum Einsatz, insbesondere in Verbindung mit dem Begriff der Zivilisation. In seinem wohl bekanntesten Werk „Über den Prozeß der Zivilisation“ (1939/1997), identifiziert Elias Kultur speziell für den deutschen aber auch für den französischen Raum als notwendige Bedingung für Zivilisation und er leitet diese Verknüpfung von zivilisierender Kultur im Rahmen der nationalstaatlichen Rahmung historisch²⁵ her.

Luhmann stellt mit seiner Beschreibung der Weltgesellschaft einen Zugang zur Gesellschaft vor, der es möglich macht, globale Fragen in ihrer voll-weltumfassenden Vernetzung zu betrachten. Globale Fragen können in einer Welt, die durch Verbindungen in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen (wie Politik, Kunst, Medien, Bildung usw.) gekennzeichnet ist, nur beantwortet werden, wenn ein Gesellschaftsverständnis vorausgesetzt wird, das alles mit einschließt (siehe dazu ausführlich Kapitel 3). Ein national oder territorial begrenztes Gesellschaftsverständnis muss überwunden werden, um den Blick auf einen Kulturbegriff frei zu machen, welcher im Rahmen globaler Entgrenzungstendenzen ebenso wenig national verankert gedacht werden kann.

An dieser Stelle sollte klar geworden sein, dass die Vorstellung national begrenzter Gesellschaft und Kultur als überholt angenommen werden muss. Es ist an der Zeit, darüber hinaus zu gehen zu fragen, was genau mit Kultur gemeint sein kann, sondern vielmehr, „welche Funktion Kultur in einer Weltgesellschaft hat und nicht, was Kultur ist und wie sie sich als etwas Plastisches darstellt“ (Lang-Wojtasik 2008: 51 Hervorh. i.O.). Der Begriff der Kultur spielt „bestimmte politische, soziale, theoretische und – so tautologisch das auch klingen mag – ‚kulturelle‘ Rollen, die je nach Zeit, Gesellschaftsformation und Konjunktur unterschiedlich“ (Gürses 2003: 18) sind. Daher ist es notwendig, die Frage zu stellen, welche Rolle bzw. Funktionalität Kultur in der Weltgesellschaft einnehmen kann. Zusammengefasst kann Kultur eine Orientierungsfunktion in der Weltgesellschaft zugesprochen werden, „eine auf Wiedererkennbarkeit beruhende Form der Lebenswelt“ (Trembl 2000a: 256).

Zur ausführlichen Beantwortung dieser aufgeworfenen Fragen, die sich als Konsequenzen der Annahme der Weltgesellschaft für Kultur ergeben, siehe Kapitel 3.7. Zu einem moderneren Kulturbegriff in den Geisteswissenschaften und auch zum Kulturbegriff, speziell innerhalb des Diskurses der interkulturellen Pädagogik, siehe Kapitel 4.4 und 5.3.

25 Kultur und Zivilisation werden seit der Zeit der europäischen Aufklärung zusammengedacht. Eine ausführlichere Darstellung der Entwicklung des Kulturbegriffs in der Zeit der europäischen Aufklärung mit Verweisen auf Herder, Kant, Schiller und von Humboldt siehe Klein 2008.

2.2.4 *Gesellschaft (und Person) oder Mensch (in Gemeinschaft) als Reflexionskontext von Kultur*

Die beschriebenen Herausforderungen, der soziale Wandel, die weltweiten Vernetzungsprozesse und das Auseinanderdriften von Kultur und Gesellschaft angesichts der Weltgesellschaft, deuten auf enorme Veränderungen bestehender Strukturen hin. Diese Strukturen bedingen einerseits die Gesellschaft insgesamt, aber auch den Menschen in seinem individuellen Dasein und direkten Umfeld. Der angenommene „*zirkuläre Zusammenhang von Mensch und Gesellschaft*“ als Teil anthropologischer, soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Debatten“ (Lang-Wojtasik 2018: 21, Hervorh. i. O.), dient als Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen.

Mensch und Gesellschaft sind von Wandel betroffen, stehen aber nicht einfach nebeneinander oder sind gar als deckungsgleich anzunehmen. Es braucht für sich genommene theoretische Überlegungen, um den Zusammenhang herauszuarbeiten. Im Folgenden wird daher, ausgehend von der Unterscheidung von Gemeinschaft und Gesellschaft, welche auf Tönnies (1887) zurückgeht (siehe auch Kapitel 2.2.3.3), einerseits die/der Einzelne in der individuellen Einbindung als Mensch in Gemeinschaft in Anlehnung an Plessners Philosophische Anthropologie (1928/1975) und andererseits als Person in Gesellschaft in Anlehnung an Luhmanns Systemtheorie (1984) in den Blick genommen. Diese beiden parallel gedachten Theorien vereint ihre differenztheoretische Argumentation, von der zu erwarten ist, dass sie die Komplexität der globalen Welt und die angedeuteten strukturellen Entwicklungen beschreibbar macht, um dann den Blick auf die funktionale Relevanz für Inter-Kultur zu richten (Lang-Wojtasik 2013; Lang-Wojtasik/Conrad-Grüner 2018).

Für Interkulturelle Pädagogik, welche „Herausforderungen des Andersseins im Kontext angenommener Normalität aufgrund von Migration, Nation, Sprache, Ethnie, Entwicklungsstand und Privilegiertheit“ (Lang-Wojtasik 2013: 26) als ihre Aufgaben versteht, bedeutet dies, „sich in Hinblick auf die Herausforderungen einer pluralisierten Gesellschaft weiterzuentwickeln und eventuell neu zu positionieren“ (Conrad-Grüner 2017: 229). Um Interkulturalität in dieser Welt greifbar und Interkulturelle Pädagogik in dieser Welt/Gesellschaft handlungsfähig für Menschen machen zu können, müssen die Begriffe Kultur (wie in Interkulturalität), Mensch (wer mit wem?) und Gesellschaft (in welchem Kontext?) in ihrem Bezug zueinander und auf ihren Bezug zur Welt hin überprüft werden. Die beiden metatheoretischen Perspektiven (Systemtheorie und philosophische Anthropologie) dienen daher als Reflexionskontexte von Kultur. Anhand beider Zugänge werden die gleichen Fragen gestellt: Übergeordnet wird gefragt, welche Funktionalität Kultur hat? Daran anschließend wird die Auseinandersetzung mit Kultur im pädagogischen Sinn untersucht. Dabei stehen einerseits Menschen in ihrer Beziehung zur Welt und andererseits die Anschlussfähigkeit von Personen an Gesellschaft im Fokus.

Beide Ansichten erlauben einen Blick auf diese Herausforderungen zu werfen und neue Perspektiven aufzuzeigen. Die anthropologische Sichtweise Plessners ermöglicht insbesondere, die Perspektive auf Individuen in der Weltgesellschaft vorzubereiten, auch in Hinblick auf anschließende Fragen nach Bildung und Erziehung in der Weltgesellschaft (siehe Kapitel 4.4).

Die beiden Theorien stehen sich im ersten Moment unvereinbar gegenüber, gehen sie doch von ganz unterschiedlichen Bezügen und unterschiedlich geprägten Perspektiven aus. Luhmann geht den systemtheoretischen Weg über die Gesellschaft als Kommunikationszusammenhang, innerhalb dessen Personen „lediglich“ als Sender und Empfänger von Kommunikation erscheinen und nicht als Menschen, die sich sprachlich austauschen (Luhmann 2002: 28ff.). Menschen sind nicht als Teile der Gesellschaft zu verstehen, sondern „als Teil der Umwelt der Gesellschaft“ (Luhmann 1984: 288). Personen sind „soziale Konstrukte, denen Gedächtnis zugeschrieben wird, weil nur so der Fortgang der Kommunikation in Aussicht gestellt werden kann“ (Luhmann 2002: 36). Plessner dagegen setzt in philosophisch anthropologischer Tradition „einer Lehre vom Menschen“ (Plessner 1928/1975: 24) den Menschen in den Mittelpunkt seiner Überlegungen, was insbesondere dem Alltagsverständnis, einer Vorstellung des Individuums im Zentrum aller Dinge, näher steht.

Werden die beiden Theorien in Anlehnung an Lang-Wojtasik (2013) nebeneinander gedacht, eröffnen sich zwei unterschiedliche Perspektiven, die in einer von Globalisierungsentwicklungen geprägten Welt, Antwortmöglichkeiten auf pädagogische Fragen erhoffen lassen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie die systematische Unterscheidung von Mensch und Welt bzw. Körper und Leib (Plessner) und System/Gesellschaft und Umwelt/Person (Luhmann) als Ausgangspunkt setzen und beide funktionalistisch argumentieren. Plessner analysiert grundsätzlich, was den Menschen überhaupt erst ausmacht, was ihn von Tieren und Pflanzen unterscheidet und wie er im Verhältnis zu anderen Menschen steht. Den Ausgangspunkt dieser Überlegungen markiert die grundlegende Differenz von Bewusstsein/nicht-Bewusstsein. Luhmann fragt aus anderer Perspektive nach der Gesellschaft als sozialem System und dem Verhältnis zum psychischen System (Person). Die Fragen nach

„Sinn jenseits gesellschaftstheoretischer oder subjektorientierter Festlegungen [...] ermöglichen so einen Blick auf teleonome Strukturen zwischen Gesellschaft und Person (Luhmann) sowie Mensch und Gemeinschaft (Plessner) über die eine Anschlussfähigkeit von Mensch und Welt bzw. Person und Gesellschaft beschrieben werden kann“ (ebd.: 16).

Auch eine integrierte „erweiterte“ Perspektive haben die beiden Theorien gemeinsam. Der Mensch kann zu sich selbst in ein Verhältnis treten (Plessner) und die Gesellschaft ist nur durch ein Beobachten zweiter Ordnung (Luhmann) ausreichend reflektiert. Entlang der vier Sinndimensionen (sachlich, sozial, zeitlich und räumlich), in Anlehnung an Luhmann (1984) und Tremml (2000a),

werden im Folgenden Plessners und Luhmanns Vorstellungen der Welt und die Konsequenzen dieser Beschreibungen für Kultur herausgearbeitet.

Plessner erstellt eine umfassende Erklärung des Menschen in seiner Gesamthaftigkeit, die wissenschaftsübergreifend argumentiert. Denn

„will man den Menschen, so wie er lebt und sich versteht, als sinnlich-sittliches Wesen in Einer d.h. der menschlichen Existenz entsprechenden Erfahrungsstellung, welche ‚Natur‘ und ‚Geist‘ umspannt, begreifen, so muß man auch die Mittel dazu schaffen“ (Plessner 1928/1975: 25).

Am Anfang Plessners' Überlegung, was den Menschen von Tier und Pflanze unterscheidet, steht die an Descartes angelehnte Unterscheidung von psychisch und physisch, von Körper und Leib (ebd.: 26f; 39). Plessner betrachtet diese immer zusammen, insbesondere auch, wie sie in Beziehung zueinander stehen und nicht wie von ihm kritisiert, oftmals je nach wissenschaftlicher Disziplin, das eine oder das andere in den Vordergrund gerückt erscheint. Das Ich als eine „Innerlichkeit, das ‚Denken‘ oder das Bewusstsein“ (ebd.: 40), das sich selbst wahrnehmen kann, zu sich selbst und seiner Umwelt in Beziehung stehen kann, wird dann zum wichtigsten Kriterium menschlichen Seins im Gegensatz zu Pflanzen oder Tieren. Der Körper ist Teil der Innenwelt und zusammen mit dem Leib, als Teil der Außenwelt, eröffnen sie dem Menschen über das Bewusstsein den Zugang zur Mitwelt, welche als Tor zur Gemeinschaftlichkeit verstanden werden kann. Die „Mitwelt ist die vom Menschen als Sphäre anderer Menschen erfaßte Form der eigenen Position“ (ebd.: 302). Über andere erfasst sich der Mensch als Teil einer Gemeinschaft und als er selbst. Das Erleben des „Sich“ (ebd.: 288) unterscheidet das zentrische Tier vom exzentrischen Menschen (ebd.: 291f.). „*Exzentrizität* ist die für den Menschen charakteristische Form seiner frontalen Gestelltheit gegen das Umfeld“ (ebd.: 292, Hervorh. i.O.). Die Wahrnehmung des Menschen geht über die eigene Position im Hier und Jetzt hinaus, „er [der Mensch, Anm. BCG] lebt und erlebt nicht nur, sondern erlebt sein Erleben“ (ebd.) und „steht im Zentrum seines Stehens“ (ebd.: 325).

Diese Gesamtheit des Verhältnisses bezeichnet Plessner als *kategorischen Konjunktiv* (ebd.: 216). Das Verhältnis zum eigenen Körper *und* Leib ist eingebettet in einen Möglichkeitsraum (in der körperlichen Innenwelt, der leiblichen Außenwelt und der körper-leiblichen Mitwelt). Als Konjunktiv, also als Möglichkeit unter anderen, wird das Verhältnis zum eigenen Körper und Leib zum Grundsatz von Leben. Es ist immer auch ein anderes Verhältnis zum eigenen Körper und Leib denkbar (Krüger 2017a: 193): „Leben ist Selektion“ (Plessner 1928/1975: 216). In der *räumlichen Dimension* lässt sich mit Plessner die Welt dann als eine charakterisieren, zu der der Mensch sich in Beziehung setzt, in welcher er die unzähligen Möglichkeiten des Seins immer wieder neu bestimmt. Der Körper fungiert dabei als Grenze, durch die der Mensch in seiner Position in der Welt und seiner Beziehung zur Umwelt steht. „Nur von

meinem Körper kann ich sagen: er ist ‚immer‘ hier oder im Hier. Die Stelle, die er als mein eigener Körper einnimmt, liegt nachweisbar im objektiven Raum“ (ebd.: 53). Kultur stellt als Kulturraum die Inhalte des Möglichkeitsraums dar.

Die Besonderheit des Menschen in seiner *exzentrischen Positionalität* (in Abgrenzung zum zentrischen Tier), unterstreicht Plessner durch die Entwicklung dreier anthropologischer Grundgesetze, mithilfe derer er die Existenz des Menschen in seinem Verhältnis zur Welt beschreibt.

1. Das Gesetz der natürlichen Künstlichkeit lässt in der *sachlichen Dimension* den Mensch in seinem Austausch mit der Welt in Erscheinung treten. Entscheidend ist die Frage, ist „die konkrete Situation, in die der Mensch [...] gestellt ist, zufällig oder wesensnotwendig? Steht der Lebenshorizont, die Umwelt, welche für den Menschen die Welt ist, in einem strukturgesetzlichen Zusammenhang mit ihm?“ (ebd.: 32). Wie also wird der Mensch in seinem Verhältnis zur Welt zum Mensch? Der Mensch „muss tun, um zu sein“ (ebd.: 317) und sich „zu dem was er schon ist, erst machen“ (ebd.: 309), um „das Leben zu führen, welches er lebt“ (ebd.: 310). Dieser Vollzug, das Tun, das künstliche Schaffen macht der Mensch über Kultur. Kultur ist das künstlich Geschaffene, was den Mensch zu dem macht, was er ist. Damit bildet „[d]iese anthropologische Notwendigkeit [...] die Grundlage jeglicher Kulturleistung“ (Klein 2008: 240).

2. Das Gesetz der vermittelten Unvermittelbarkeit (Immanenz und Expressivität) lässt den Mensch in der *sozialen Dimension* noch deutlicher als ein Wesen erscheinen, das mit der Welt im Austausch steht. In doppelter Hinsicht ist der Mensch mit der Welt in Beziehung, zum einen von der Welt zum Mensch, zum anderen vom Mensch zur Welt. Die Vermittlung zwischen Mensch und Welt (Immanenz) ermöglicht erst den Kontakt zu anderen. Der Bezug auf sich selbst greife in der Beschreibung des Menschen zu kurz und wird daher um das Gemeinschaftliche erweitert (Plessner 1928/1975: 321ff.). Spezifisch ist, dass Plessner „die selbstreferentielle ‚Immanenz des Bewusstseins‘ [...] gerade für denjenigen Vollzug hält, der die Referenz auf Anderes und Fremdes ermöglicht, statt ins Eigene abzuschließen“ (Krüger 2017b: 5) Das Bedürfnis des Menschen nach Gemeinschaft (Expressivität) ist Ausdruck seiner Kulturalität (Lang-Wojtasik 2013: 23). Das sich Bewusst machen dieser Tatsache unterscheidet den Mensch vom Tier. Erst der Blick auf sich selbst durch andere, macht den Mensch zum Mensch. Die exzentrische Positionalität ermöglicht dem Menschen „sich von sich zu distanzieren“ (Plessner 1928/1975: 291) und wird dadurch zur Bedingung der Möglichkeit der vermittelten Unvermittelbarkeit.

3. Mit dem Gesetz des utopischen Standorts bewegt sich der Mensch in *zeitlicher Dimension* zwischen Nichtigkeit und Transzendenz. Der Mensch ist in der Welt ein flüchtiges Wesen, das auf dem utopischen Standpunkt eine Un-

sicherheit erfährt (Nichtigkeit). Das „Bewusstsein der Individualität des eigenen Seins und der Welt und das Bewusstsein der Kontingenz dieser Gesamtheit sind notwendig miteinander gegeben und fordern einander“ (ebd.: 345). Das Spannungsverhältnis zwischen Nichtigkeit und Transzendenz wird durch das Bewusstsein des Menschen zusammengehalten. Einerseits das Bewusstsein für mögliche andere Leben, ein Bewusstsein dafür, dass es in allen erlebten Situationen immer auch anders laufen könnte und andererseits das Bewusstsein für die eigene Endlichkeit. Das Bewusstsein der Vergänglichkeit (Transzendenz) und der anderen Möglichkeiten des Lebens erfordern wiederum vom Menschen, dass er sich durch Kultivierung etwas Beständiges in der Welt schafft, das Halt vermittelt (ebd.: 341).

In diesem dritten Gesetz werden die ersten beiden aufgegriffen und weitergeführt. Der Mensch muss sich erst machen (*Kultur als Geschaffenes*), ist dabei auf andere angewiesen (*Kulturalität*) und wird dann noch mit der eigenen Vergänglichkeit (Lang-Wojtasik 2013: 22) und der Vergänglichkeit der Welt konfrontiert, was ihn zu *Kultivierung* im Sinne von Erhaltung bewegt.

Zusammengefasst stehen die drei Grundgesetze für eine prinzipielle „Unergründlichkeit für das Wissen vom Leben des Menschen“ (Plessner 1931/1981: 186). Die Vorstellung der Welt ist bei Plessner durch seine eigene Erfahrung der erzwungenen Migration geprägt²⁶. Davon beeinflusst, „konnte und musste Plessner zumal als Wissenschaftler eine Haltung ausbilden, die sich als methodische Nichtfestgelegtheit und grundlegende Offenheit gegenüber der Welt und ihren variablen Wirklichkeiten charakterisieren lässt“ (Lohmann 2007, o.S.). Eine Offenheit gegenüber der Welt und variablen Wirklichkeiten spiegelt sich auch in den von ihm formulierten anthropologischen Grundgesetzen und macht ebenso die besondere Eigenschaft seiner Theorie aus, „um distanziert auf das blicken zu können, was bis dahin als Normalfall eingeschätzt wird“ (Lang-Wojtasik 2013: 25). Gemeinschaft wird über Kultur (Kulturraum, Kultur als Geschaffenes, Kulturalität, Kultivierung) beschreibbar. Kultur hat dann die Funktionalität, den Mensch zu sich selbst und zu anderen in direkte Beziehung zu setzen und diese Beziehung wiederum beschreibbar zu machen.

2.2.4.1 Person und Gesellschaft

Weltgesellschaft demgegenüber ist die „Gesamtheit der Berücksichtigung aller möglichen Kontakte“ (Luhmann 1984: 33) und kann auch als weltweiter „Problem- und Kommunikationszusammenhang“ (Lang-Wojtasik 2011: 238)

26 Als Sohn eines jüdischen Vaters, verlor Plessner im Jahr 1933 seine Stelle an der Kölner Universität. Kurz darauf emigrierte er in die Niederlande, wo er zuerst an der Universität Groningen arbeitete und ab 1943 in verschiedenen Städten in den Niederlanden untertauchte.

beschrieben werden. Personen sind darin nicht als Menschen im klassischen Sinne zu verstehen, mit all ihren biologischen und physischen Merkmalen, sondern als Kommunikationsträger und -irritierer. „Die Form, die es ermöglicht, im Zusammenhang gesellschaftlicher Kommunikation von den Systemdynamiken des Einzelmenschen abzusehen, wollen wir als ‚Person‘ bezeichnen“. (Luhmann 2002: 28). Diese Unterscheidung zwischen Menschen und Personen

„folgt nicht nur aus der Notwendigkeit einer ‚Reduktion von Komplexität‘. Die Identifikation von Personen ist vielmehr ein Erfordernis von Kommunikation, also eine spezifische Leistung des Kommunikationssystems Gesellschaft, die nur in diesem System und nur für dieses System erbracht werden kann“ (ebd.: 30).

Personen sind Teile des „Kommunikationssystems Gesellschaft“, da sie im operativ geschlossenen autopoietischen System der Gesellschaft, in der Kommunikation entstehen und durch diese erst möglich werden (ebd.). Dies bedeutet, den Mensch „voll und ganz, mit Leib und Seele, als Teil der Umwelt des Gesellschaftssystems anzusehen“ (Luhmann 1997a: 30). Mit der Unterscheidung von Mensch und Person

„leugnen [die Untersuchungen, Anm. BCG] selbstverständlich nicht, daß es Menschen gibt, und sie ignorieren auch nicht die krassen Unterschiede der Lebensbedingungen in den einzelnen Regionen des Erdballs. Sie verzichten nur darauf, aus diesen Tatsachen ein Kriterium für die Definition des Begriffs der Gesellschaft und für die Bestimmung der Grenzen des entsprechenden Gegenstandes herzuleiten“ (ebd.: 35).

Die Weltgesellschaft ist gekennzeichnet durch funktionale Differenzierung (ebd.: 743ff.), was Fragen nach „eine[r] veränderte[n] Bedeutung von Kultur im Verständnis generalisierter Funktionalität für Gesellschaft“ (Lang-Wojtasik 2013: 19) aufkommen lässt. Gesellschaft ermöglicht soziales Verhalten „trotz Orientierung am individuellen Eigennutz“ (Treml 2017: 268). In der Weltgesellschaft kann dies dann für Kultur bedeuten, dass sie als „inhaltliche Ausfüllung“ (ebd.) für das soziale System, gesehen werden kann, demnach eine Funktionalität für das System aufweist. Für Kultur ergeben sich aus weltgesellschaftlicher Perspektive folgende Funktionalitäten (im Folgenden verkürzt dargestellt, ausführlich siehe Kapitel 3.7):

Aus *sachlicher Perspektive* wird die Komplexitätssteigerung in der Weltgesellschaft deutlich. Immer mehr Wissen und Möglichkeiten sind auf der Welt verfügbar, womit parallel das Nicht-Wissen steigt. Immer weniger die Grenzen des Möglichen, sondern schier unendlich scheinende Möglichkeiten prägen das Leben. Kultur erlaubt den Umgang mit diesem Variationsreichtum. Kultur selbst ist der „Themenvorrat“ (Luhmann 1984: 224), aus dem Themen zur Bearbeitung gewählt werden können.

In der *sozialen Dimension* wird erkennbar, dass in der funktional ausdifferenzierten Gesellschaft Individuen vor der Herausforderung stehen, ihren Platz in der Gesellschaft immer wieder neu aushandeln zu müssen. Eine Zuordnung zur Gesellschaft findet nur noch über Differenzierung statt. Damit stehen Individuen vor einer Vielzahl von Lebensentwürfen. „Diese Pluralisierung kann mit *Bezug zu verschiedenen transkulturellen Bezügen und orientierenden Lebensentwürfen* jenseits regionaler Differenzierungen – wie Nationalstaat und -kultur – gedacht werden, was eine Möglichkeit im Umgang mit zunehmender Bindungslosigkeit darstellt“ (Lang-Wojtasik 2008: 72, Hervorh. i. O.). Kultur muss in diesem Zusammenhang als eine flexible, Perspektive erscheinen, welche kulturell diffundierende Bezüge für Vertrautheit und Fremdheit möglich macht (Lang-Wojtasik/Conrad-Grüner 2018: 7).

Mit der *zeitlichen Dimension* wird der Blick darauf gerichtet, dass die Gegenwart in Bezug zur Vergangenheit und Zukunft stattfindet und ausgehandelt wird. „Zeit ist demnach für Sinnsysteme die Interpretation der Realität im Hinblick auf eine Differenz von Vergangenheit und Zukunft“ (Luhmann 1984: 116). In einer beschleunigten Zeit, in der immer weniger Erfahrungen aus der Vergangenheit als Sicherheit herangezogen werden können, fungiert Kultur als „Gedächtnis der Gesellschaft“ (Luhmann 1997a: 588). Kultur ist als eine Art Hilfe zu verstehen, mit der Menschen aus Erlebtem, Erfahrenem und Erinnertem auf die Gegenwart und die Zukunft reagieren und auch die Vergangenheit reflektieren.

In der *räumlichen Dimension* wird der Fokus auf das veränderte Verhältnis von Nah und Fern gelenkt, das auf eine Wandlung der Bedeutung von lokalen und globalen Geschehnissen verweist. Neue Kommunikationsmedien machen die Welt überall erfahrbar. National gedachte Grenzen verlieren zunehmend an Geltung. Kultur bekommt aus dieser Betrachtungsweise eine „beobachtende Funktion als ‚*reflexiver Vergleich*“ (Lang-Wojtasik 2008: 60, Hervorh. i. O.). Über Kultur kann in der Weltgesellschaft Orientierung hergestellt werden. Damit wird eine „aus nationalgesellschaftlicher Perspektive wahrgenommene Entgrenzung...zur multiperspektivischen Begrenzung“ (Lang-Wojtasik 2013: 19).

2.2.4.2 Inter-Kultur zwischen Mensch in Gemeinschaft und Person in Gesellschaft

Die beiden metatheoretischen Perspektiven eint, dass sie von komplexen Zusammenhängen ausgehen, dass einerseits der Mensch in einem Spannungsverhältnis zu sich und zu anderen existiert und sich darin zurecht finden muss und andererseits, dass (Welt-)Gesellschaft als Komplexität schlechthin angenommen wird. Differenzen werden dann nicht zu Unterscheidungsmerkmalen, zu Abgrenzungsmechanismen, sondern zum positiven Ausgangspunkt. Damit wird „die Einheit der Differenz in den Mittelpunkt der Betrachtung“ (Lang-

Wojtasik/Conrad-Grüner 2018: 8) gerückt, was in der modernen Welt als „Wahrnehmbarkeit und Wahrnehmung von Grenzen [...] eine Chance des Miteinanders“ (ebd.) darstellt. Kultur hat in beiden Fällen eine vermittelnde oder verbindende Funktion, sie kommt als Vermittlerin in besagten Spannungsfügen in den Blick (siehe auch Kapitel 5.4).

Es sollte zum einen aufgezeigt werden, dass eine systematische Annäherung an den Kulturbegriff möglich ist. Zum anderen sollte verdeutlicht werden, dass die unterschiedlichen Ausgangspositionen (Systemtheorie und Philosophische Anthropologie) Parallelen aufweisen und daher an anderer Stelle²⁷ eine genauere Gegenüberstellung erforderlich machen. Im folgenden Kapitel wird daher ausführlich die Systemtheorie im Sinne Luhmanns dargestellt. Daran anschließend kann dann weiter ausgearbeitet werden, welche Funktionalität Kultur in der heutigen Welt für eine moderne Gesellschaft haben kann und was diese Annahmen für pädagogische Konzepte bedeutet, die namentlich die Vereinbarkeit von Kulturen für sich beanspruchen. In Kapitel 3.7 und 3.8 wird die Funktionalität von Kultur in der Weltgesellschaft ausführlich referiert, um darauf aufbauend in Kapitel 5.4 die Konsequenzen für eine Inter-Kultur zu erschließen. Dabei wird dann auch Bezug auf die ausgearbeiteten Parallelen zur Philosophischen Anthropologie im Sinne Plessners genommen.

Der Mensch als Individuum in seiner Rolle in der Welt soll im Folgenden aber nicht im Vordergrund stehen. Vielmehr geht es um die Überprüfung der gesellschaftlichen Bedeutung in einer Welt, die wie oben beschrieben (siehe Kapitel 2.2.1) von Globalisierung und sozialem Wandel geprägt ist. Die Entscheidung für eine theoretische Perspektive, die Luhmanns Weltgesellschaftsbegriff zum Ausgangspunkt nimmt, ist zum einen durch die „globale“ Ausrichtung der Fragestellung und zum anderen durch die gewählte Methode begründet. Eine Betrachtung von Inter-Kultur vor dem Hintergrund der metatheoretischen Annahme der Weltgesellschaft ermöglicht, bestehende pädagogische Theorien auf die globale Wirklichkeit zu beziehen und eventuell notwendige Weiterentwicklungen oder Neupositionierungen anzuregen (Conrad-Grüner 2017: 229).

27 Auf eine ausführliche Darstellung der Philosophischen Anthropologie im Sinne Plessners wurde in dieser Arbeit aus Platzgründen verzichtet. Die Parallelen sind angedeutet und auf diese wird im Folgenden immer wieder Bezug genommen. Jedoch steht die systemtheoretische Perspektive ausgehend von der Weltgesellschaft in Anlehnung an Luhmann im Vordergrund.

3 Weltgesellschaft als soziologisches Theorieangebot

Wozu braucht es eine Gesellschaftstheorie der modernen Gesellschaft? Für Luhmann steht fest, „[d]ie Gesellschaft selbst hat keinen Zweck“ (Luhmann 1997a: 818). Er knüpft keinen moralischen Auftrag an die Beschreibung der Gesellschaft, keine Kritik. Er versteht seine Theorie der Gesellschaft als reine *Beschreibung*. Diese Ansicht unterscheidet ihn von zahlreichen anderen WissenschaftlerInnen und TheoretikerInnen, die an ihren Arbeiten eine moralische Verpflichtung knüpfen und die Gesellschaft beschreiben, um einen Auftrag für die Zukunft zu formulieren. Luhmann dagegen beschreibt die Gesellschaft so, wie sie ist, wie sie aus der Gesellschaft heraus beobachtet und beschrieben werden kann²⁸.

Die Beschreibung der Weltgesellschaft erfolgt im Folgenden eingebettet in einführenden Erläuterungen systemtheoretischer Grundlagen in Anlehnung an Luhmann. Theoriegeleitet wird dadurch zur Frage der Funktionalität von Kultur in der Weltgesellschaft hingeführt.

3.1 Kommunikationsangebot – 1971 revisited

Als einzig mögliche moderne Gesellschaftsform beschreibt Luhmann das soziale System der Gesellschaft in der heutigen Welt als Weltgesellschaft²⁹ (Luhmann 1971, 1997a: 145ff.). Allgemein basiert diese Annahme auf der Tatsache, dass „die Angelegenheiten aller Menschen irgendwie zusammenhängen“ (Luhmann 1971: 1). Aber sie „konstituiert sich nicht [einfach, Ergänzung BCG] dadurch, daß mehr und mehr Personen trotz räumlicher Entfernung in elementare Kontakte unter Anwesenden treten“ (ebd.: 8). „Sie [die Gesellschaft, Anm. BCG] läßt sich nicht als Summe der alltäglichen Begegnungen begreifen“ (Luhmann 1975a: 14) vielmehr ist die Gesellschaft die „Gesamtheit der Berücksichtigung aller möglichen Kontakte“ (Luhmann 1984: 33) und Folge eines „vereinheitlichten Welthorizontes“ (Luhmann 1971: 8), in wel-

28 Die Reihenfolge zur Erläuterung der Theorie sozialer Systeme festzusetzen, ist nicht ganz einfach. Nach eigener Aussage hatte Luhmann selbst Schwierigkeiten damit, sich festzulegen („haben Arrangierprobleme mich viel Zeit und viel Überlegung gekostet“ (Luhmann 1984: 14), denn viele Begriffe setzen andere Begriffe voraus und ein wirklicher Ausgangspunkt ist schwierig zu setzen. Die Begriffe sollen sogar nur mit Bezug aufeinander erläutert werden (ebd.: 12).

29 „Trotz der unübersehbaren weltweiten Zusammenhänge in der modernen Gesellschaft leistet die Soziologie nachdrücklichen Widerstand, wenn es darum geht, dieses globale System als Gesellschaft anzuerkennen“ (Luhmann 1997a: 158).

chem sich für jede/n alle Variationen an Möglichkeiten und Erwartungen eröffnen. Konsequenz daraus ist eine Gesellschaft, die „auf kommunikativen Handlungen als letzten Elementen“ (Luhmann 1980/1993: 23) beruht. Kommunikation ist systemtheoretisch der Modus sozialer Systeme und besteht aus der differenzbezogenen Einheit dreier Selektionen; Mitteilung, Information und Verstehen dieser Unterscheidung (Luhmann 1984: 193ff.). Sprache ist demgegenüber das Medium, über das Denk- und Wahrnehmbares mitgeteilt und Austausch über (Nicht-)Aktualisiertes als möglich angenommen werden kann (Luhmann 1997a: 205ff.). Über diesen Variationsreichtum hinaus, ist die Weltgesellschaft aber auch gekennzeichnet durch Spezialisierung (funktionale Differenzierung, siehe Kapitel 3.3) und damit zusammenhängend durch ein erhöhtes Risiko, eines

„Zwanges zur Selektion, höhere Unwahrscheinlichkeit und Riskiertheit jeder Festlegung zu bestimmter Form, das Erscheinen einer offenen Zukunft als unendlicher Raum der Darstellung jenes Überhangs an Möglichkeiten, eine hohe Enttäuschungsquote in den Normprojektionen der Teilsysteme, ein vordringendes Bewußtsein des Illusionären, Ideologischen, Hypothetischen, Projektiven der doch notwendig erzeugten Erwartungen und mit all dem gewisse Tendenzen zur Umstellung auf einen kognitiven Erwartungsstil und zur Trivialisierung moralischer Fragen“ (Luhmann 1971: 20).

Die Weltgesellschaft ist Folge des strukturellen Wandels, insbesondere der Ausdehnung der Kommunikation über alle Grenzen hinweg. In anderen Worten hat „[d]ie Bestimmung der Gesellschaft als das umfassende Sozialsystem [...] zur Konsequenz, daß es für alle anschlußfähige Kommunikation nur ein einziges Gesellschaftssystem geben kann“ (Luhmann 1997a: 145). Kommunikation ist im Gesellschaftssystem der Weltgesellschaft das entscheidende Kriterium. „Weltgesellschaft ist das Sich-ereignen von Welt in der Kommunikation.“ (ebd.: 150). Je nachdem, ob Kommunikation stattfinden kann oder nicht, ist überhaupt von einem Weltgesellschaftssystem zu sprechen, sogar „wächst oder schrumpft“ es, „je nachdem, was als Kommunikation realisiert wird“ (ebd.: 78). In der heutigen Gesellschaft kann aber nur noch von der Möglichkeit von Kommunikation ausgegangen werden. Mit der „Entdeckung“ des Erdballs ab dem 16. Jahrhundert und der folgenden Kolonialisierung entstanden regelmäßige Kommunikationsbeziehungen, die fortan kennzeichnend für das Gesellschaftssystem waren. Die alten Gesellschaften, die noch Grenzen annehmen mussten, existierten damit nicht mehr (ebd.: 148). Es sind aber nicht die in Kontakt tretenden Personen an sich und auch nicht die potenziell erreichbaren Personen in der heutigen Welt, die mittels technischer Möglichkeiten überall und jederzeit erreichbar sein können, es ist vielmehr „ein weltweiter Möglichkeitshorizont [der] konkretes Erleben und Handeln mitfährt oder gar bestimmt“ (Luhmann 1971: 8).

Kommunikation ist in sich komplex, sie ist „eine genuin soziale (und die einzige genuin soziale) Operation. Sie ist genuin sozial insofern, als sie zwar eine Mehrheit von mitwirkenden Bewußtseinssystemen voraussetzt, aber (eben deshalb) als Einheit keinem Einzelbewußtsein zugerechnet werden kann“ (Luhmann 1997a: 81). Soziale Systeme bestehen ausschließlich aus Kommunikation (nicht aus einzelnen Menschen) und reproduzieren sich laufend selbst, das heißt es handelt sich um geschlossene Systeme, die autopoietisch operieren. Für die Gesellschaft als umfassendes System, verstanden als einem „sozialen Systems, das alle anderen sozialen Systeme in sich einschließt“ (ebd.: 78), heißt das, dass sich Gesellschaft durch Kommunikation selbst reproduziert (siehe auch Kapitel 3.5). Die Weltgesellschaft besteht also nicht aus einzelnen Personen,

„[d]ie einzelnen, konkreten Menschen sind deshalb auch nicht Teil, sondern vielmehr Umwelt der (Welt-)Gesellschaft. Sie partizipieren an der Weltgesellschaft folglich auch nur soweit und insofern, als sie an der Kommunikation innerhalb eines faktisch vereinheitlichten Welthorizontes teilnehmen“ (Tremml 1996: 6).

Über Kommunikation wird entschieden, was als Welt möglich ist und was nicht, welche Möglichkeiten, welche Überproduktion von Möglichkeiten sich ereignen können. (Luhmann 1971: 32). Das heißt, die Welt ist nicht als die Gesamtheit aller Dinge und Menschen, als etwas Plastisches zu verstehen, sondern selbst „als Korrelat der in ihr stattfindenden Operationen“ (Luhmann 1997a: 153).

„Geht man von Kommunikation als der elementaren Operation aus, deren Reproduktion Gesellschaft konstituiert, dann ist offensichtlich in jeder Kommunikation Weltgesellschaft impliziert, und zwar ganz unabhängig von der konkreten Thematik und der räumlichen Distanz zwischen den Teilnehmern.“ (ebd.: 150).

3.2 Sinn und Sinndimensionen

Soziale Systeme sind „ein Sinnzusammenhang von sozialen Handlungen [...], die aufeinander verweisen und sich von einer Umwelt nicht dazugehöriger Handlungen abgrenzen lassen“ (Luhmann 1972: 115). Diese Annahme einer solch zirkulären Theorie ermöglicht, die Beobachtung der Welt als eine „Bezugseinheit, die keine Grenzen mehr hat“ (ebd.) und deren Verhältnis zu sich zirkulär zu verstehen ist. Das Sozialsystem der modernen Gesellschaft

„aktualisiert eine zirkuläre Beziehung zu seinem Gegenstand. Weder steht vorab fest, um welchen Gegenstand es sich handelt. Mit dem Wort Gesellschaft verbindet sich keine eindeutige Vorstellung. Selbst das, was man üblicherweise als ‚sozial‘ bezeichnet, hat keine eindeutig objektive Referenz. Noch kann der Versuch, die Gesellschaft zu beschreiben, außerhalb der Gesellschaft stattfinden. Er benutzt Kommunikation. Er aktiviert soziale Beziehungen. Er setzt sich in der Gesellschaft der Beobachtung aus. Wie immer man den Gegenstand definieren will: die Definition selbst ist schon eine der Operationen des Gegenstandes“ (Luhmann 1997a: 16).

Die Welt ist gekennzeichnet durch Komplexität, was als „Gesamtheit der möglichen Ereignisse“ (Luhmann 1972: 115) verstanden werden kann.³⁰ Erfasst und verringert wird die Komplexität der Welt durch Sinn. „Sinn ist Selektion *aus* anderen Möglichkeiten und damit zugleich Verweisung *auf* andere Möglichkeiten.“ (ebd.: 116, Hervorh. i. O.). Sinn findet demnach in und durch soziale Systeme statt, welche durch Sinn auch ihre Grenzen begründen (ebd.). „Soziale Systeme haben die Funktion der Erfassung und Reduktion von Komplexität.“ (ebd.). Darum geht es ganz grundsätzlich immer, wenn soziale Systeme operieren, um die Reduktion von Komplexität. Sinn ist aktualisierte Operation, die immer nur in dem Moment des Aktualisierens sinnhaft ist. In einem komplexen System wie der Gesellschaft, ist jederzeit alles möglich und über jenes was als Möglichkeit in Betracht gezogen wird, kann jederzeit auch anders entschieden werden. Sinn meint dann, dass „an allem, was aktuell bezeichnet wird, Verweisungen auf andere Möglichkeiten mitgemeint und miterfaßt sind“ (Luhmann 1997a: 50). Weiter gedacht führen diese Annahmen dazu, dass auch „alles menschliche Erleben und Handeln sinnförmig abläuft und sich selbst nur sinnförmig zugänglich ist“ (Luhmann 1981/1993: 17). Das bedeutet, dass Sinn einerseits für jede Handlung eine Anschlussmöglichkeit garantiert, da immer alle möglichen Handlungen und Reaktionen mitgedacht werden, andererseits allerdings auch, dass Wirklichkeit immer nur unter Berücksichtigung dieses Möglichkeitsüberschusses gewiss wird. Sinn ist demnach immer nur in Bezug auf aktualisierten Sinn möglich, was weiter gedacht dazu führt, dass die gesamte Realität, die gesamte Welt(darstellung) nur als Aneinanderreihung von Entscheidungen für je eine Möglichkeit und über den Verzicht auf die jeweils anderen Möglichkeiten gewahr werden kann (ebd.: 18) (siehe auch Kapitel 3.7). Um eine Anschlussfähigkeit von Handlungen zu garantieren, müssen sie den Zeitpunkt ihres Stattfindens überdauern können, sie müssen auch zukünftig Sinn erzeugen. Nur dann kann die Gesellschaft auf Veränderungen reagieren (Luhmann 1980/1993: 23). Nur über Sinn kann in einer von Komplexität

30 Luhmann trennt die Begriffe Welt und System, um „sie zueinander in Beziehung setzen zu können“ (Luhmann 1972: 131).

gekennzeichneten Gesellschaft „„andeutungsweise‘ die ganze Welt zugänglich“ (ebd.: 35) werden.

Für die Beschreibung sozialer Systeme ist die Charakterisierung dieser durch die Differenz von System und Umwelt (Luhmann 1984: 10) wesentlich. Die Grenzen sozialer Systeme sind zu ihrer Umwelt hin ausgerichtet. Die Differenz von System und Umwelt wird zum entscheidenden Merkmal sozialer Systeme, die gerade erst durch ihre Differenz zur Umwelt existieren. Systeme bestehen nicht aus Teilen, sondern aus den Relationen der Einzelelemente untereinander und aus der Relation zur Umwelt selbst. Einer „stets übermäßig komplexen Umwelt setzt das System seine Einheit als Gesichtspunkt der Selektion eines engeren Kreises von Möglichkeiten entgegen“ (Luhmann 1971: 18), eine Einheit der Differenz. Damit sind die von Luhmann beschriebenen sozialen Systeme offene Systeme, die mit ihrer Umwelt in Relation stehen und immer das Mögliche aus der Umwelt in ihr Dasein mit einbeziehen, gleichzeitig aber schon Komplexität reduziert haben. Mit Sinn wird genau diese Reduktion möglich gemacht, da Sinn „das je aktuell vollzogene Handeln oder Erleben mit redundanten Möglichkeiten“ (Luhmann 1984: 94) ausstattet und damit Unsicherheit in der Entscheidungsfindung kompensiert und Komplexität reduziert.

Um diesen offenen Möglichkeiten, einer gar „Überproduktion von Möglichkeiten“ (Luhmann 1971: 20) zu begegnen, bei der in jeder Entscheidung auch das nicht Entschiedene weiterschwingt, schlägt Luhmann vor, in verschiedenen Sinndimensionen zu operieren. Für das soziale System relevante und nicht relevante Umweltereignisse können so leichter eingeordnet werden. Die Dimensionen ermöglichen es, jegliche komplexe Phänomene und Entwicklungen umfassend und weitreichend, das heißt mit Blick auf etwaige Effekte hin zu beschreiben. Sinn wird erst durch die Einordnung in die generalisierten Sinndimensionen verständlich und dadurch wiederum anschlussfähig für folgende Operationen (Luhmann 1981/1993: 18). Die *Sachdimension*, die *Sozialdimension* und die *Zeitdimension* sind jeweils „sinnuniversell gegeben“ (Luhmann 1984: 112) und lassen alle Möglichkeiten für Beobachtungen und Beschreibungen offen. Die jeweilige Sinndimension ist als Ausgangspunkt für eine zirkuläre Betrachtung zu verstehen. Die Dimensionen gehen ihrerseits von Differenz aus und decken jeweils zwei Gegenhorizonte ab (ebd.). Die „Grunddifferenz von Aktualität und Möglichkeitshorizont, die es ermöglicht, Differenz zwischen den offenen Möglichkeiten zu redifferenzieren, sie zu erfassen, zu typisieren, zu schematisieren und der dann folgenden Aktualisierung Informationswert abzugewinnen“ (ebd.) ist grundlegend, um immer wieder neue Informationen mit Sinn zu versehen. Das heißt, dass alle Informationen immer nur in ihrer Einordnung in die jeweiligen Gegenhorizonte anschlussfähig werden können. Begriffe müssen daher im Kontext sozialen Wandels erschlossen werden, also ihre Veränderlichkeit Berücksichtigung finden (siehe auch Kapitel 3.7).

Die Orientierung entlang der Sinndimensionen ermöglicht es, komplexe Systeme wie das Gesellschaftssystem genauer zu bestimmen und eine Annäherung an die Beschreibung der realen Welt, an das, „was als Sachgehalt der Welt (Realität), was als Zeit und was als Form für Sozialität das Erleben und Handeln leitet“ (Luhmann 1980/1993: 36) zu erreichen (siehe dazu weiter unten). Denn

„[w]enn man aber die Gesellschaft als Einheit beschreiben will, hat man in den Sinndimensionen einen Anhaltspunkt für die Themen, die in der Beschreibung zu berücksichtigen sind. Anders gesagt: In der Selbstbeschreibung des Gesellschaftssystems wird das Medium Sinn selbst zur Form, wird Sinn selbst reflexiv. Und eben deshalb mußten wir Sinndimensionen als Unterscheidungen unterscheiden“ (Luhmann 1997a: 1137).

Die Charakterisierung der Dimensionen als Differenz ermöglicht es, Phänomene in ihrer Vielschichtigkeit noch konkreter zu begreifen. Damit werden scheinbar diametrale Entwicklungen in ihrer Einheit beschreibbar. Die Sinndimensionen sind nicht klar voneinander getrennt, sie bedingen sich gegenseitig und sind teils miteinander verbunden. Sie stellen unterschiedliche Perspektiven dar, von welchen aus das Gesamtsystem zirkulär erschlossen werden kann.

Die Selbsterhaltung des sozialen Systems ist nur im Kontext der Sinndimensionen denkbar (ebd.). In der *Sachdimension* ist eine Zerlegung in „dies“ und „anderes“ konstitutiv. Es kann zwischen mehreren noch unbestimmten Elementen unterschieden werden. Alles erreichbare und unerreichbare Wissen wird davon abgedeckt. Grundlage der Sachdimension ist die Systemdifferenzierung an sich.³¹ In der *Sozialdimension* geht es um Verstehen oder Nicht-Verstehen, um die eigene und fremde Perspektiven (Ego und Alter³²), die auf der Grundlage von Kommunikation und neuen Kommunikationsmedien basiert. Mit der *Zeitdimension* wird auf die Unterscheidung von Vergangenheit

31 Luhmann nutzt für die Beschreibung der Sachdimension neben der Unterscheidung von „dies“ und „anderes“ auch die Unterscheidung von „innen“ und „außen“ bezogen auf „Form“ (1997a: 1136; Luhmann 1984: 114). Diese Differenz findet an dieser Stelle allerdings bezogen auf die räumliche Dimension Anwendung, welche von Luhmann nicht explizit ausgearbeitet wurde, sondern nur implizit an manchen Stellen mitgedacht auftaucht. Auf die räumliche Dimension wird hier in Anlehnung an Treml 2000a Bezug genommen.

32 Die Terminologie von Ego/Alter will ausdrücken, dass „jeder Mensch immer beides ist, wenn (und nur wenn) er sich an Kommunikation beteiligt“ (Luhmann 1997a: 333). Mit der Verdopplung wird verdeutlicht dass „die Selbstreferenz sozialer Systeme eine immanente Dualität zur Voraussetzung hat, damit ein Zirkel entstehen kann, dessen Unterbrechung dann Strukturen entstehen läßt“ (ebd.). Als Ego wird der bezeichnet, „der eine Kommunikation versteht, und als Alter [der], dem die Mitteilung zugerechnet wird“ (ebd.: 1136f.).

und Zukunft verwiesen, womit das Konzept von Entwicklung und Evolution insgesamt adressiert wird (ebd.: 1136f.).

Angelehnt an die Unterscheidung dieser drei Sinndimensionen schlägt Alfred K. Treml (2000a)³³ eine *räumliche* Dimension vor, mit welcher die Differenz von nah und fern oder von lokal und global dargestellt werden kann und die durch das Konzept der Universalisierung³⁴ beschreibbar wird.³⁵

In Abbildung 1 ist der Zusammenhang der Autopoiesis der Gesellschaft und der Selbstbeschreibung der Gesellschaft im Kontext der Sinndimensionen dargestellt.



Abbildung 1 Sinndimensionen, Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Luhmann 1997a: 1138, ergänzt um die räumliche Dimension nach Treml 2000a

Die Weltgesellschaft ist eine Herausforderung mit „geradezu bedrohlichem Charakter“ (Treml 1996: 5). Um der Komplexität der Weltgesellschaft in der Beschreibung gerecht zu werden, dienen die vorgestellten Sinndimensionen (sachlich, sozial, zeitlich und räumlich) als Anhaltspunkte:

- In der *sachlichen* Dimension, wird auf Grundlage der Systemdifferenzierung die Unterscheidung von System und Umwelt beobachtbar. Damit kommt „das Problem der Selektion von Systemreferenzen“ in den Blick (Luhmann 1997a: 1139). Es geht also um die Komplexitätssteigerung der Welt an sich, um die Komplexität weltgesellschaftlicher Zusammenhänge.

33 Treml (2000a) spricht in Anlehnung an Hegel von einer vierten räumlichen Dimension, die sich an die von Luhmann vorgeschlagenen drei Dimensionen (sachlich, sozial und zeitlich) anschließen lässt.

34 Zum Begriff der Universalisierung im Sinne einer weltweiten Verbreitung siehe insbesondere Adick 1992 und auch Treml 1996 (der an dieser Stelle den Begriff allerdings nicht explizit verwendet).

35 Im Folgenden wird daher immer von vier Sinndimensionen die Rede sein.

Weltweit vernetzte Formen der Wirtschaft, Wissenschaft, Technologien, Arbeitswelt und Politik. Die Gesellschaft ist heute nicht mehr einfach zu beschreiben. Folgen einer Entscheidung für die weltweiten Zusammenhänge sind oftmals schwer abschätzbar (z.B. Klimawandel, Finanzkrise, Kriege). Entscheidungen werden zwischen Chance auf der einen Seite und Risiko auf der anderen getroffen, bei gleichzeitigem Mitdenken des auch anders Möglichen. Jede/r Einzelne ist diesen Herausforderungen gegenübergestellt. Der hohen *Komplexität* des Alltagslebens (*Selektionsdruck*, täglich Entscheidungen treffen zu müssen) folgt ein gesteigertes Bewusstsein für *Kontingenz*³⁶, dafür was neben schon getroffenen Entscheidungen noch möglich gewesen wäre (Lang-Wojtasik 2011: 240). Damit stellt sich die kommunikative Herausforderung, mit Komplexität und Kontingenz umzugehen.

- In der *sozialen* Dimension, in welcher die Kommunikation und neue Kommunikationsmedien die Grundlage bilden und die Unterscheidung von Alter (dem wird eine Mitteilung zugerechnet) und Ego (versteht eine Mitteilung) beschreibbar wird, lassen sich in der Weltgesellschaft Herausforderungen an diese beiden Positionen einer Person formulieren. Es kommt zu „Komplexitätsgewinnen“ (Luhmann 1997a: 765) und zu einem gleichzeitigen Anwachsen von „Freiheitsspielräume[n] und Einschränkungen“ (ebd.: 819, Hervorh. BCG). Unterschiedliche Vorstellungen hinsichtlich Moral, Vernunft, Werten stehen immer und überall nebeneinander (ebd.: 1140). Ein Hin- und Hergerissenheit wird zur Alltäglichkeit. Für jede/n bedeutet dies einerseits, sich zwischen unterschiedlichen vielfältigen Lebensentwürfen entscheiden zu müssen (*Pluralisierung*) und andererseits, immer differenziertere Leistungen erbringen zu müssen, um an der Gesellschaft teilhaben zu können (*Individualisierung*) (Lang-Wojtasik 2011: 238). Dadurch werden gleichzeitig „[g]egenläufige Desiderate wie ‚Selbstverwirklichung‘ und ‚Verständigung‘ [...] idealisiert“ (Luhmann 1997a: 766). Zugleich verlagern sich für jede/n Fremdes und Vertrautes aus vormalig gewohnten Kategorien. Was früher vielleicht geographisch weit entfernt war, findet jetzt direkt in der eigenen Lebenswelt statt (Scheunpflug/Hirsch 2000a: 5).
- Der veränderte Umgang mit Zeit wird mit Hilfe der *zeitlichen* Dimension beschreibbar. Gleichzeitig passieren auf der Welt unzählige Dinge, die alle irgendwie wichtig sein können (*Gleichzeitigkeit*) (Luhmann 1997a: 819). Immer mehr Entscheidungen müssen getroffen werden, da die Zukunft veränderbarer geworden ist, immer weniger scheint vorherbestimmt. „Die Zukunftshorizonte, die als noch planbar erscheinen, rücken näher an die Gegenwart heran.“ (ebd.: 765). Und auch das Verhältnis zur Vergangenheit

36 „Kontingenz ist etwas, was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist. Der Begriff bezeichnet mithin Gegebenes (zu Erfahrendes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes) im Hinblick auf mögliches Anderssein; er bezeichnet Gegenstände im Horizont möglicher Abwandlungen“ (Luhmann 1984: 152).

verändert sich, da „Vergangenheiten [...] rascher unmaßgeblich“ (ebd.) werden. Insgesamt lässt sich ein Wandel hinsichtlich der Orientierung der Gesellschaft von Vergangenheit zur Zukunft beobachten. Lange Zeit galt das Vergangene als Maß aller Dinge, daran wurde festgehalten. Heute richten wir uns ganz und gar auf die Zukunft aus. Fortschritt zählt und Neues wird glorifiziert (ebd.: 997ff.). Für jede/n Einzelne/n heute bedeutet dieser Wandel auch, dass er/sie sich nie mit dem angesammelten Wissen begnügen kann. Die ältere Generation kann sich heute nicht mehr „einfach auf ihr in der Jugendzeit erworbenes Wissen verlassen“ (Lang-Wojtasik 2011: 240). Insgesamt lösen diese Veränderungen Instabilität in der Zeit aus, was als *Beschleunigung* wahrgenommen wird und *Orientierungsprobleme* in der Gesellschaft verstärkt. Was heute als sicher angenommen wird, kann morgen als überholt gelten (Luhmann 1997a: 1006f.). Gefühlt wird die Zeit immer knapper, angeheizt durch die immer überall währende Erreichbarkeit.

- Mit der *räumlichen* Dimension wird die Differenz von Nah und Fern, von lokal/national und global, in den Blick genommen. In der Weltgesellschaft verlieren räumliche Begrenzungen an Bedeutung. Das heißt, dass „wir unser Dasein in dieser Welt in zunehmenden Maße dynamisieren“ (Tremml 2000a: 260), nicht dass Orte ihre Geltung verlieren. Immer mehr Orte werden für jede/n Einzelne/n bedeutsam, auch wenn wir in jedem Moment nur an einem einzigen Ort sein können. Diese *Entgrenzungen* beeinflussen auch menschliches Handeln und Denken, bedeuten sie doch auch, dass die gesammelte „Lebenserfahrung [...] nun nicht mehr Grundlage sein [kann] für eine Urteilbildung über diese komplexen Zusammenhänge“ der Welt (ebd.: 262). Ortsgebundene Erfahrungen werden durch globale Erfahrungen ergänzt. Medien machen diese Vernetzung mit globalem Wissen möglich, worüber aber auch „neue soziale Beziehungen und veränderte Formen von Fremdheit“ (Lang-Wojtasik 2011: 239) entstehen. Auch dadurch wird Unsicherheit verstärkt. Globale und lokale Ereignisse und Erfahrungen sind gleichermaßen von Bedeutung (Stichwort *Glokalisierung*³⁷).

Insgesamt ist die Weltgesellschaft also gekennzeichnet von Gegensätzen und Selektionsdruck, die für jede/n in unterschiedlichen Bereichen Orientierungsprobleme und Unsicherheiten bedeuten. Zusammengefasst dargestellt in Tabelle 2.

Die Weltgesellschaft in all ihrer Komplexität ist eine Tatsache (Tremml 1996: 5). Die Weltgesellschaftstheorie ist keine Forderung, wie die Welt sein sollte und auch keine Herausforderung etwaiger Szenarien. Luhmann knüpft keinen moralischen Auftrag an seine Beschreibung der Gesellschaft und

37 Der Begriff *Glokalisierung* wird oftmals Roland Robertson zugeschrieben, der diesen benutzt, um Untrennbarkeit von lokalen und globalen Prozessen zu beschreiben (Robertson 1995: 24ff.).

keine Kritik. Er versteht seine Theorie der Gesellschaft als reine Beschreibung.³⁸ Das unterscheidet die Weltgesellschaftstheorie in erster Linie von vielen Theorien, die ebenfalls globale Zusammenhänge beschreiben (siehe den Überblick zu Globalisierungstheorien in Kapitel 2.2.1).

Dimension	Weltgesellschaft	Leitdifferenz
Sachlich	Komplexität und Kontingenz	dies – anderes
Sozial	Individualisierung und Pluralisierung	Alter – Ego
Zeitlich	Vergangenheit und Zukunft im beschleunigten sozialen Wandel	früher – nachher
räumlich	Entgrenzung und Glokalisierung	nah - fern

Tabelle 2 Herausforderungen in der Weltgesellschaft (Quelle: eigene Darstellung) (Luhmann 1997a; Trembl 2000a: 250; Lang-Wojtasik 2011: 241)

3.3 Funktionale Differenzierung

Die Vorstellung einer Weltgesellschaft als Ganzes, das aus Teilen besteht, wird der Bestimmung der Struktur der Gesellschaft nicht gerecht. Entsprechender ist die Beschreibung über *funktionale Differenzierung*. Strukturelle Veränderung und Variationsreichtum kennzeichnen die Weltgesellschaft und sind damit gleichzeitig Voraussetzung und Antrieb für funktionale Differenzierung. Die Umstellung des gesamten Gesellschaftssystems auf funktionale Differenzierung findet bereits ab dem späten Mittelalter statt und entwickelt sich zum Ende des 18. Jahrhunderts zur einzigen Differenzierungsform, zuerst in Europa und von dort ausgehend in der gesamten Welt (Luhmann 1980/1993: 27). Damit gemeint ist die Entwicklung von vormals segmentären (Luhmann 1997a: 634ff.) und stratifizierten (ebd.: 678ff.) Gesellschaftsformen hin zu einer Gesellschaft, die Teilsysteme ausbildet, welche jeweils spezifische Funktionen haben (beispielsweise das Rechts-, Wirtschafts-, Politik-, Wissenschaftssystem). Die funktionale Differenzierung bedingt zum einen eine Steigerung der Möglichkeiten, zum anderen zwingt sie aber auch zur Selektion und garantiert so wieder Komplexitätsminimierung (Luhmann 1971: 17ff.). Über funktionale

38 Diese Ansicht unterscheidet ihn immens beispielsweise von Habermas (1981), der in seinen Arbeiten eine moralische Verpflichtung sieht (inhaltlich zur Luhmann-Habermas-Kontroverse (Habermas/Luhmann 1971)).

Differenzierung wird also auch im sozialen System *einer* Gesellschaft ein Entweder-Oder möglich.

Die Vereinheitlichung der Welt (zum einen über eine gemeinsame Weltzeit) gehört neben der Entstehung von Funktionssystemen zu den weitreichendsten Entwicklungen auf dem Weg zur Weltgesellschaft. Beide Entwicklungen bedingen die Loslösung des Gesellschaftssystems von der territorialen Gebundenheit, „[d]enn die Funktionssysteme wie Wirtschaft oder Wissenschaft, Politik oder Erziehung, Krankenbehandlung oder Recht stellen jeweils eigene Anforderungen an ihre eigenen Grenzen, die sich nicht mehr konkret in einem Raum oder im Hinblick auf eine Menschengruppe integrieren lassen“ (Luhmann 1997a: 149). Inklusion und Exklusion sind dann nicht bezogen auf die Gesamtgesellschaft zu verstehen, sondern aufgrund der funktionalen Differenzierung bezogen auf die ausgebildeten Funktionssysteme, die ihre jeweils eigenen Bestimmungen für Inklusion oder Exklusion aufweisen (Stichweh 1997: 603). Mit der funktionalen Differenzierung „entfällt die Möglichkeit, die Einheit eines Gesellschaftssystems durch territoriale Grenzen oder durch Mitglieder im Unterschied zu Nichtmitgliedern ... zu definieren“ (Luhmann 1997a: 152). Damit ist die Weltgesellschaft endgültig aus einem nationalstaatlichen Rahmen gelöst zu verstehen. Nicht die Grenzen einer Nation³⁹, sondern die Grenzen der Kommunikation bestimmen das soziale System der Weltgesellschaft. Je differenzierter ein Gesellschaftssystem ist, desto komplexer kann es auch werden. Das wiederum bedeutet für die Handelnden mehr Selektionsmöglichkeiten zu haben (Luhmann 1980/1993: 22).

Funktionale Differenzierung höhlt „die Regionalkulturen der Welt gewissermaßen“ (Stichweh 2001: 5) aus. Funktionssysteme sind „reiche Produzenten globaler Semantiken, die in den Regionalkulturen in der Welt Einheitlichkeit nach innen und die Geschlossenheit nach außen unterminieren – und zwar gerade, weil sie diese nicht frontal angreifen, sondern mit ziemlich spezifischen, sachthematisch fokussierten Formulierungen zurückdrängen“ (ebd.: 6).

Über Weltgesellschaft werden keine einzelnen Individuen angesprochen. Das Verhältnis von Gesellschaft zu Individuum ist ebenfalls über funktionale Differenzierung zu beschreiben, denn es entfällt die exklusive Zuweisung Einzelner zu einzelnen Funktionssystemen.

„Man kann nicht Menschen den Funktionssystemen derart zuordnen, daß jeder von ihnen nur einem System angehört, also nur am Recht, aber nicht an der Wirtschaft, nur an der Politik, aber nicht am Erziehungssystem teil-

39 Die Annahme der Weltgesellschaft ist keine Leugnung der bestehenden Nationalstaaten oder regionaler Bedeutungen. „Lokalisierung, Regionalisierung, Fragmentarisierung, Individualisierung – all diese Schlagwörter bezeichnen scheinbar gegenläufige Entwicklungen, die jedoch gerade nicht das Gegenteil von Globalisierung, sondern nur deren andere Seite ist“ (Tremel 2000a: 261).

nimmt. Das führt letztlich zu der Konsequenz, daß man nicht mehr behaupten kann, die Gesellschaft bestehe aus Menschen; denn die Menschen lassen sich offensichtlich in keinem Teilsystem der Gesellschaft, also nirgendwo in der Gesellschaft mehr unterbringen.“ (Luhmann 1997a: 744).

Vielmehr muss „[.] jedes Individuum [...] nun an allen Funktionssystemen teilnehmen können⁴⁰“ (ebd.: 1066). Damit wird auch eine Identifikation Einzelner über ihre Nationalität obsolet und ihre Teilnahme an Funktionssystemen als Kriterium in den Fokus gerückt.

Das Gesamtsystem (die Gesellschaft) hat keinen Einfluss auf die Teilsysteme und auch die Beziehungen unter den Teilsystemen sind nicht steuerbar. Jedes Teilsystem hat seine Funktion, die übergeordnete Priorität besitzt und die Differenz zu den anderen Teilsystemen sogar noch betont. Jedes Teilsystem nimmt seine Umwelt aus eigener Perspektive wahr und lässt kein Eingreifen anderer Systeme zu. Alle Teilsysteme haben ihre Funktion, die sie für das Gesamtsystem erfüllen (ebd.: 746f.). Da die Wahrnehmung teilsystemgebunden ist, also beispielsweise für das Wirtschaftssystem Ereignisse aus anderer Perspektive erscheinen und beantwortet werden als für das Erziehungssystem, werden Ereignisse „an die rekursiven Netzwerke der verschiedenen Systeme gebunden, werden durch sie identifiziert und haben deshalb eine ganz verschiedene Vorgeschichte und eine ganz verschiedene Zukunft, je nachdem, welches System die Operation als Einheit vollzieht“ (ebd.: 754). Für die Gesamtgesellschaft bedeutet dies, dass es keinen einheitlichen Sinn über die Welt geben kann, ein „Konsens über das, was ist und was gilt, schwierig und eigentlich unmöglich“ (Luhmann 1980/1993: 33) wird. Die funktionale Differenzierung in der Weltgesellschaft bringt eine Vielzahl an „*Eigenkulturen* hervor, die die Differenz zwischen ihnen immer schärfer hervortreten lassen“ (Stichweh 2010: 197).

Fraglich ist hier, ob Kultur als Semantik eine Art Zusammenhalt der Funktionssysteme gewährleistet, ob Kultur als Gedächtnis der Gesellschaft eine Möglichkeit darstellen kann, Funktionssysteme zu verbinden? (siehe Kapitel 3.7).

40 Luhmann (1997a: 1066) geht im Zuge dieser neuen Unterscheidung von Individuum und Gesellschaft sogar soweit, Werte wie Freiheit und Gleichheit oder soziale Inklusion zur Diskussion zu stellen und fordert diese neu zu denken.

3.4 Theorie sozialer Systeme und funktionale Analyse

Mit Niklas Luhmann ist die metatheoretische Rahmung dieser Arbeit gesetzt. Die Theorie sozialer Systeme verfolgt den Anspruch, „den gesamten Gegenstandsbereich der Soziologie“⁴¹ zu erfassen“ (1984: 33) und kann auch als „Theorie der Gesellschaft“ (1997a: 11) bezeichnet werden. Diese Theorie der Gesellschaft ist ein Versuch, die Gesellschaft in ihrer Gänze, in ihrer Komplexität, vom Standpunkt einer Selbstbeschreibung (siehe Kapitel 3.6) aus, zu beobachten und zu beschreiben, mit ihren Verbindungen, Relationen und Funktionen, hat aber nicht den Anspruch „auf absolute Wahrheit“, sondern stellt lediglich „einen Konstruktionsversuch“ dar (Luhmann 1972: 113). Luhmann bezeichnet seine Systemtheorie als Weiterentwicklung all dessen, was in der Soziologie bis dahin an Theorien zur Verfügung stand⁴², es sollte eine universale Theorie sein, mit welcher von innen, vom Gegenstand aus selbst die Welt zu betrachten ist. Eine solche Theorie musste komplexer sein als alle Theorien davor und die Theorie selbst Teil ihrer selbst sein⁴³ (1984: 10f.).

-
- 41 Luhmann (1984: 7) unterstellt der Soziologie insgesamt, in einer Theoriekrise zu stecken. Für ihn ist die moderne komplexe Gesellschaft nicht mehr gestützt auf alte Theorien zu erklären, weshalb er seine funktional-strukturelle Systemtheorie in direktem Bezug auf die strukturell-funktionale Systemtheorie von Talcott Parsons entwickelt. Durch die Umordnung der beiden namengebenden Begriffe will Luhmann die Möglichkeit eröffnen, die Strukturen selbst zu untersuchen, „nach dem Sinn von Strukturbildung, ja nach dem Sinn von Systembildung überhaupt zu fragen“ (Luhmann 1972: 114).
 - 42 Luhmann selbst nennt Talcott Parsons Systemtheorie als einzige, die ebenfalls als allgemeine Theorie fungiert. Dieser fehle es aber an der Bearbeitung der Selbstreferenz; „Folglich kommt Parsons selbst in den vielen Kästchen seiner eigenen Theorie nicht noch einmal vor.“ (Luhmann 1997a: 21).
 - 43 Die Theorie Luhmanns ist als zirkuläre Theorie mit re-entry zu verstehen. Das heißt, „ein Wiedereintritt der Form in die Form, der Unterscheidung von System und Umwelt ins System“ wird möglich. „Einerseits kann ein System sich nur reproduzieren, wenn es dabei eine Differenz zur Umwelt erzeugt, also Grenzen zieht, also ‚Umwelt‘ entstehen läßt. Andererseits kann das System diese Differenz beobachten, es kann sich selbst von seiner Umwelt unterscheiden und sich an diesem Unterschied orientieren.“ (Luhmann 2002: 113). Darüber können Unterscheidungen systemintern beobachtet und somit begründet werden. Die grundsätzliche Unterscheidung und die Tatsache, dass das Unterschiedene selbst in der Unterscheidung enthalten ist, wird über das re-entry aufgelöst und eine Bearbeitung dieser Paradoxie wird möglich, immer allerdings im Bewusstsein, dass es eventuell auch anders möglich gewesen wäre. Diese Paradoxie wird wie beschrieben, für die Unterscheidung System und Umwelt im System, ebenso aber auch für die Unterscheidung von Operation und Beobachtung durch eine Beobachtung oder durch die Unterscheidung von Sozialstruktur und Semantik als semantische Unterscheidung angenommen (Luhmann 1992: 11f.) (siehe auch Kapitel 3.7).

Die Theoriegenerierung selbst ist an der *funktionalen Analyse* orientiert. Diese Methode „dient der Informationsgewinnung“ (ebd.: 83) und gleicht einem „Abtasten von Differenzen“ (ebd.), einer Suche nach mehreren Lösungsstrategien. Mithilfe dieser Theorietechnik kann „Vorhandenes als kontingent und Verschiedenartiges als vergleichbar“ erfasst werden und wird darüber zum Bindeglied zwischen methodischer Ausrichtung und systemtheoretischer Perspektive, da immer auch andere Möglichkeiten und Problemlösungen mitgedacht werden müssen (siehe auch Kapitel 6.1.2). Für komplexe Zusammenhänge kann nur eine „vergleichende Methode“ in Betracht gezogen werden, die „das Vorhandene für den Seitenblick auf andere Möglichkeiten“ (ebd.: 84) offen lässt. Die Annahme, es gehe um den Erhalt von Systemen greift zu kurz, da es bezogen auf Systeme letztendlich immer um Komplexitätsreduktion (als Problem) geht, Alle Themen die angesprochen werden, um das Gesamtsystem zu erschließen – wie System/Umwelt-Differenz, Komplexität, Selbstreferenz und Autopoiesis – dienen der Problemlösung, wobei für komplexe Systeme eben mehrere mögliche Problemlösungen im Sinne von relationalen Arrangements in Frage kommen (ebd.: 84ff.). Damit ist die funktionale Analyse zum einen die Methode, mit welcher ein Problem analysiert wird und zum anderen wird durch die Entscheidung dafür, was als Problem gesetzt wird, das jeweilige erst zum Problem gemacht. Die funktionale Methode geht damit „über eine bloße Methodenentscheidung hinaus und beansprucht, Theorie der Erkenntnis zu sein“ (ebd.: 90).

Luhmann entwickelt die allgemeine Systemtheorie dahingehend weiter, dass er eine allgemeine Theorie sozialer Systeme formuliert. Der Schwerpunkt der Analyse liegt daher auf den *sozialen Systemen*. Andere *Systeme* sind beispielsweise Maschinen, Organismen oder psychische Systeme (ebd.: 16). Diese werden im Folgenden aber nicht weiter beschrieben, da in der vorliegenden Arbeit die Darstellung sozialer Systeme im Vordergrund stehen wird.

Mit der „Analyse realer Systeme der wirklichen Welt“ (ebd.: 30) will Luhmann die Realität beobachten und beschreiben. Systeme differenzieren sich immer von ihrer Umwelt, von allem Außen. Darüber wird die Gesamtheit, die Differenzierung, die Abgrenzung und alles, das auch gerade nicht in Systemoperationen einbezogen ist, mitberücksichtigt. Am Anfang ist immer eine Differenz. Das ist die Grundannahme der Systemtheorie. Die System-Umwelt-Differenz ist *die* grundlegende Unterscheidung der Systemtheorie. „Die Theorie beginnt mit einer Differenz, mit der Differenz von System und Umwelt“ (Luhmann 2004: 67), die allerdings als „Einheit der Differenz von System und Umwelt“ (Luhmann 1984: 190) gedacht wird. Ein komplexes System ist in sich differenziert, bildet in sich Teilsysteme, die sich wiederum von der Umwelt des Systems differenzieren und dadurch zur Vervielfältigung des Systems in sich selbst beitragen. Dadurch wird ein System, beispielsweise das soziale System Gesellschaft komplexer aber über die Differenzierung auch in seiner

Handlungsfähigkeit (im Sinne von Kommunikation und kommunikativen Anschlussmöglichkeiten) vielfältiger (Luhmann 1980/1993: 21f.). Der Ausgangspunkt der Theorie, die *Einheit der Differenz*, gewinnt durch die angenommene Komplexität an Bedeutung, denn „Komplexität ist die *Einheit einer Vielheit*“ (Luhmann 1997a: 136, Hervorh. i. O.).

Die Theorie ist als zirkuläre Theorie mit re-entry zu verstehen. Das heißt, „ein Wiedereintritt der Form in die Form, der Unterscheidung von System und Umwelt ins System“ (Luhmann 2002: 113) wird möglich.

„Einerseits kann ein System sich nur reproduzieren, wenn es dabei eine Differenz zur Umwelt erzeugt, also Grenzen zieht, also ‚Umwelt‘ entstehen läßt. Andererseits kann das System diese Differenz beobachten, es kann sich selbst von seiner Umwelt unterscheiden und sich an diesem Unterschied orientieren“. (ebd.).

Darüber können Unterscheidungen systemintern beobachtet und somit begründet werden.

Soziale Systeme können ihrerseits weiter differenziert werden nach Interaktionssystemen, Organisationssystemen und Gesellschaftssystemen (Luhmann 1984: 15ff.). Gesellschaft ist „*das umfassende Sozialsystem aller kommunikativ füreinander erreichbaren Handlungen*“ (Luhmann 1975a: 11, Hervorh. i. O.). Nicht aber ist Gesellschaft einfach „die Summe aller Interaktionen, sondern ein System höherer Ordnung“ (ebd.). Das unterscheidet das Gesellschaftssystem vom Interaktionssystem, da es sich gerade dadurch auszeichnet, auch Abwesende und nur potenziell mögliche Kommunikation mitzudenken (ebd.). Interaktionssysteme sind gekennzeichnet durch eine wechselseitige Wahrnehmung Anwesender, damit sind in diesem System alle ausgeschlossen, die nicht anwesend sind (anders also als beim Gesellschaftssystem). Organisationssysteme sind dagegen gekennzeichnet durch ihre Organisation. Die Teilnahme an dieser Art von Systemen ist an bestimmte Bedingungen geknüpft (ebd.: 11ff.). Dem Gesellschaftssystem kommt eine besondere Bedeutung zu; es enthält die anderen Systemtypen, ist aber dennoch für sich genommen auch nicht ausreichend, „die gesamte soziale Wirklichkeit“ (ebd.: 13) zu erfassen. Interaktion, Gesellschaft und Organisation sind nicht klar voneinander zu trennen, sie bedingen sich gegenseitig und sind miteinander verschränkt. Die Unterscheidung der drei Ebenen der Systembildung dient der differenzierten Beschreibung der Gesellschaft im Rahmen einer umfassenden Gesellschaftstheorie (Luhmann 2014: 7). Die Entwicklung der heutigen Gesellschaft ist mehr durch Differenzierung der Systemtypen gekennzeichnet, als frühere Gesellschaften (Luhmann 1975a: 13f.).

Differenzierung ist ein entscheidendes Merkmal von sozialen Systemen insgesamt, insbesondere auch des Gesellschaftssystems. Komplexe soziale Systeme (und andere Systeme) können „nur noch weiterwachsen, wenn sie

sich differenzieren“ (Luhmann 1972: 123). Insbesondere die funktionale Differenzierung erlangt für die moderne Gesellschaft an Bedeutung, „da nur in großräumigen Gesellschaften die dafür notwendigen Umweltvoraussetzungen geschaffen werden können“ (ebd.: 124). Die funktionale Differenzierung beschreibt die Ausdifferenzierung von Teilsystemen innerhalb eines Systems, die wiederum für den Erhalt des Gesamtsystems Funktionen übernehmen. Die Entstehung der funktionalen Differenzierung nennt Luhmann auch als eine der Grundvoraussetzungen für die Entwicklung des in der heutigen Welt einzigen möglichen Gesellschaftstyps – der Weltgesellschaft (Luhmann 1971).

3.5 Selbstreferentielle Systeme und Autopoiesis

Luhmann geht davon aus, dass es Systeme gibt, die die Fähigkeit besitzen, „Beziehungen zu sich selbst herzustellen und diese Beziehungen zu differenzieren gegen Beziehungen zu ihrer Umwelt“ (Luhmann 1984: 31). Genauer noch sind dies offene selbstreferentielle Systeme, die auf sich selbst und andere Bezug nehmen können und zudem autopoietisch sind, d.h., sich selbst produzieren und reproduzieren. Geschlossenheit erzeugen diese offenen Systeme genau über die Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung (Luhmann 1984: 22ff., 1997a: 97). Im Falle der Gesellschaft als umfassendstem sozialen System wird die Autopoiesis durch Kommunikation gegen seine Umwelt abgegrenzt (Luhmann 1997a: 81). Kommunikation ist es, was die Autopoiesis möglich macht, denn „[j]ede Kommunikation muß zugleich kommunizieren, daß sie eine Kommunikation ist, und sie muß markieren, wer was mitgeteilt hat, damit die Anschlußkommunikation bestimmt und so die Autopoiesis fortgesetzt werden kann“ (ebd.: 86). Teilhabe an Kommunikation ist damit die Voraussetzung für alle weitere Kommunikation.

3.6 Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung

Grundlegend ist aus systemtheoretischer Perspektive, dass eine Umstellung von Beobachtung erster auf eine Beobachtung zweiter Ordnung erfolgen muss. Der Beobachter erster Ordnung fokussiert das, „was“ er beobachtet. Für „ihn ist daher die Welt ontisch gegeben“ (ebd.: 1120f.), also in ihrem Dasein so, wie sie für ihn im Moment der Beobachtung erscheint. Der Beobachter zweiter Ordnung dagegen fokussiert, „wie“ er beobachtet und wie er entscheidet, was er beobachtet. Er kann „eine System/Umwelt-Beziehung erkennen, die in der für ihn gegebenen Welt [...] auch anders organisiert sein könnte“ (ebd.: 1121),

d.h. der Beobachter zweiter Ordnung beobachtet andere Möglichkeiten mit, denn „[v]on dort aus [aus der Perspektive der Beobachtung zweiter Ordnung, Anm. BCG] kann man dann die gesamte Welt im Modus der Kontingenz, der anderen Möglichkeiten, beobachtet zu werden, rekonstruieren“ (Luhmann 2004: 157). Ausgangspunkt einer jeden Beobachtung ist eine Unterscheidung [„u]nd auch das gilt für die Beobachtung zweiter Ordnung, die einen Beobachter (und nichts anderes) herausgreift, um ihn zu beobachten“ (Luhmann 1997a: 1121). An jede Unterscheidung schließt dann eine Bezeichnung an, die erst auf Grundlage der Unterscheidung (zwischen dem, was beobachtet wird und allem, was in dem Moment nicht beobachtet wird) entstehen kann.

Das Gesellschaftssystem ermöglicht nicht nur Beobachtungen erster und zweiter Ordnung, es ist vielmehr zur Selbstbeobachtung gezwungen, da es sich selbst reproduzieren und damit die eigene Kommunikation anschlussfähig halten muss. Das führt dazu, „die Realität als kontingent, als auch anders möglich zu beschreiben“ (ebd.: 1122). Die Unterscheidung von Selbst- und Fremdreferenz wird zu einem entscheidenden Merkmal der modernen Gesellschaft insgesamt und aller Teilsysteme in der Gesellschaft. In der Differenz spiegelt sich das, was die Gesellschaft kennzeichnet: es könnte auch anders sein. „[W]ir sind nicht mehr, was wir waren, und wir werden nicht mehr sein, was wir sind [...] Die Modernitätsmerkmale von heute sind nicht die von gestern und auch nicht die von morgen, und eben darin liegt ihre Modernität“ (Luhmann 1992: 15). Damit ist eine Unterscheidung von Selbst- und Fremdreferenz notwendig, womit

„das System darauf reagiert, daß es durch sein Operieren die eigene Form erzeugt, nämlich die Differenz von System und Umwelt. Ein laufendes Beobachten an Hand der Unterscheidung von Selbstreferenz und Fremdreferenz kondensiert die entsprechenden Referenzen und verdichtet sie zur Unterscheidung von System und Umwelt“ (Luhmann 1997a: 880).

Der eigene Standpunkt muss vom System selbst mitreflektiert werden. Für die Gesellschaft als sozialem System kommt Kultur als Reflexion der Selbstbeschreibung und als Adresse von Kommunikation in den Blick. Kultur wird zur Beobachtung zweiter Ordnung, mit der Funktion Beobachtungen zu beobachten.

Selbstbeschreibung ist als schriftlich fixierte Kommunikation seit Einführung des Buchdrucks zum Massenphänomen geworden und im Zuge dessen konnte sich auch erst der Kulturbegriff zu dem entwickeln, was er heute ist. Mit dem Buchdruck verändert sich die Weitergabe des Wissens der Gesellschaft und zwingt, ebenso wie die Umstellung der Gesellschaftsstrukturen, zu Veränderungen der semantischen Tradition, da mit viel mehr Wissen der vorangegangenen Generationen umgegangen werden muss, als zu Zeiten mündlicher Überlieferungen (ebd.: 895) (siehe auch Kapitel 3.7). Unter Kultur werden seit der Entstehung des Begriffs Ende des 18. Jahrhunderts „reflexive und

vergleichende Komponenten“ (Luhmann 1995/2017: 105) verstanden, die es dem System der Gesellschaft ermöglichen, sich selbst zu reflektieren. Eine Beobachtung muss – wie oben beschrieben – immer eine Unterscheidung sein. Es muss immer eine Entscheidung getroffen werden für etwas und gegen etwas, das beobachtet werden soll. Unter dieser Voraussetzung kann es keine eindeutige Realität geben. Es handelt sich immer nur um „individualisierte Realität“, da alles Erleben und Handeln stets vor dem Hintergrund kontingenter Welterfahrung stattfindet und real daher „nur im aktuellen Vollzug und [...] stets gegenwärtig“ (Luhmann 1981/1993: 18) ist, d.h., nur gegenwärtig aktualisiert unter Berücksichtigung anderer Möglichkeiten. Im Falle der Gesellschaft wird das Bild der Welt in besonderem Maße von den Massenmedien⁴⁴ bestimmt, die eine eigene Realität erzeugen, denn alles „[w]as wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien“ (Luhmann 1995/2017: 9). Es gibt demnach nicht *die* eine Realität, sondern immer eine Konstruktion der Realität, die wiederum die Gesellschaft bestimmt. Kommunikation im Sinne von Verarbeitung und Verstehen wird über Massenmedien einem breiten Publikum zugänglich und wird zu einer konstruierten Wahrnehmung, da gerade die Abwesenheit der Adressaten entscheidend ist. Sender und Empfänger einer Nachricht haben keinen direkten Kontakt, die konstruierte Realität ist aber für alle erreichbar (ebd.: 10ff.). Es kann demnach keine Wahrheit im eigentlichen Sinn geben kann, alle Beobachtung und Beschreibung verweist nur auf eine Möglichkeit unter vielen (Luhmann 1997a: 879ff.). Die Erschaffung der Realität durch die Massenmedien geht so weit, dass eine Unterscheidung von Wahrheit und Nicht-Wahrheit, von Fiktion in mancher Hinsicht schwierig wird. Die Grenzen verwischen und die Unsicherheiten für die Gesellschaft steigen dadurch sogar noch an. Massenmedien „steigern die Komplexität der Sinnzusammenhänge, in denen die Gesellschaft sich

44 Zur Zeit der Entstehung des Textes von Luhmann hebt er als Massenmedien insbesondere Zeitungen hervor: „Mit dem Begriff der Massenmedien sollen im folgenden alle Einrichtungen der Gesellschaft erfaßt werden, die sich zur Verbreitung von Kommunikation technischer Mittel der Vervielfältigung bedienen. Vor allem ist an Bücher, Zeitschriften, Zeitungen zu denken, die durch die Druckpresse hergestellt werden; aber auch an photographische oder elektronische Kopierverfahren jeder Art, sofern sie Produkte in großer Zahl mit noch unbestimmten Adressaten erzeugen. Auch die Verbreitung der Kommunikation über Funk fällt unter den Begriff, sofern sie allgemein zugänglich ist und nicht nur der telephonischen Verbindung einzelner Teilnehmer dient.“ (Luhmann 1995/2017: 10). Die Verbreitung des Internets und die beinahe flächendeckende Funkausstattung zur Nutzung von Handys und Smartphones geben den Massenmedien heute eine noch weitreichendere Bedeutung, womit Luhmanns Thesen nicht veraltet wirken, sondern aktueller denn je. Zur weitreichenden Bedeutung technologischer Medien der Kommunikation, insbesondere hinsichtlich weltweiter Vernetzungsprozesse, siehe auch McLuhan 1962, 1964. Zur aktuellen Bedeutung von Medien in der globalen Welt siehe Stratmann 2017 und Kammerl 2017.

der Irritation durch selbstproduzierte Differenzen aussetzt“ (Luhmann 1995/2017: 103). Für die Gesellschaft bedeutet dies, dass ihre Komplexität in vollem Maße kaum zu beschreiben ist, dass es eine der Herausforderungen der Moderne ist, auf Wandel und Veränderungen und alle anderen Möglichkeiten in der Beschreibung selbst zu reagieren. Kultur ist die Möglichkeit die Konstruktionen der Realität durch die Massenmedien offen zu legen, sie ist „Produkt und zugleich Alibi der Massenmedien“ (ebd.: 105). Über das Bewusstsein dafür, doppeldeutig zu sein, eine Kultur, die „als Kultur wissende Kultur ihre Gegenbegrifflichkeit [...] mitproduziert“ (ebd.: 106), wird „Kultur [...] dann gleichsam die in der Gesellschaft verankerte expressive Form einer Welt Darstellung“ (Luhmann 1997a: 881). Kultur ist damit einerseits Mittel zur Konstruktion und andererseits Motivation für „kritische Selbstreflexion“ (ebd.: 958). Die Gesellschaft selbst muss sich aus der Perspektive der Beobachtung zweiter Ordnung begreifen, um darauf einzugehen.

„Die moderne Gesellschaft beobachtet sich als Beobachter, beschreibt sich als Beschreiber; und erst das ist in einem logisch strengen Sinne *Selbstbeobachtung* bzw. *Selbstbeschreibung*. Nun erst ist das ‚Selbst‘ der Beobachtung der Beobachter, das ‚Selbst‘ der Beschreibung der Beschreiber selbst.“ (ebd.: 1142, Hervorh. i. O.).

Kultur wird dann zur „Perspektive für die Beobachtung von Beobachtern“ (Luhmann 1995/2012: 54). Als Beobachtungsperspektive, die Kontingenz als Ausgangspunkt setzt, wird Kultur zur Semantik der Weltgesellschaft.

3.7 Kultur als Semantik in der Weltgesellschaft

Der Kulturbegriff ist nicht einfach zu fassen (siehe Kapitel 2.2.3). Hinter dem Begriff verbirgt sich allerdings noch einiges mehr, was mit der Frage, „was ist Kultur eigentlich?“, nicht hinreichend beantwortet werden kann. Erst im Kontext des ihn umgebenden semantischen Begriffsfeld kann der Begriff der Kultur hinreichend erschlossen werden. Es muss nach tiefer liegenden Zusammenhängen zwischen Kultur und Gesellschaft gefragt werden. Dies wurde in Kapitel 2.2.3 bereits angedeutet und auf eine besondere Funktion von Kultur für Gesellschaft hingewiesen, die zusammengefasst als Orientierungsfunktion bezeichnet werden kann.

Die Annahme Kultur sei etwas Bestimmtes, setzt viel Vorstellung voraus. Der Begriff schließt viel in sich ein (und weniger aus). Eine Schwierigkeit besteht letztlich immer, wenn komplexe Begriffe überhaupt in einem einzigen Begriff erfasst werden. Am Beispiel des Begriffs der *Komplexität* beschreibt Luhmann es wie folgt:

„Die Komplexität konstituierende Unterscheidung hat dann die Form einer *Paradoxie*: Komplexität ist die *Einheit einer Vielheit*. Ein Sachverhalt wird in zwei verschiedenen Fassungen ausgedrückt: als Einheit und als Vielheit, und der Begriff negiert, daß es sich dabei um etwas Verschiedenes handelt.“ (Luhmann 1997a: 136, Hervorh. i. O.).

Erst in der Vielfältigkeit, in seiner Differenz ist demnach ein Begriff richtig zu begreifen. Er muss in seiner Widersprüchlichkeit, in seiner Relation zu anderen Begriffen, im Zusammenhang erfasst werden.⁴⁵

Die Veränderungen der Gesellschaftsstrukturen werden begleitet von Veränderungen der Strukturen, auf die sich für Orientierung in der Welt letztlich bezogen werden kann. Diese Veränderungen der traditionellen Referenzpunkte sind durch Wandel in der „Ideen- und Begriffswelt“ (Luhmann 1980/1993: 7) gekennzeichnet. Wissen, welches in der Gesellschaft gebraucht wird, um sich zu orientieren, verändert sich, was wiederum auf die Gesellschaftsstrukturen selbst Einfluss hat. Es geht bei diesen Veränderungen um die Strukturen, die Gesellschaft selbst strukturieren, welche Vorstellungen „normal“ sind, was sittlich ist usw. (ebd.: 39). Wie Begriffe verwendet werden, verändert sich mit der Zeit.⁴⁶ Begriffe sind eingebunden in gesellschaftliche Strukturen, abhängig von Zusammenhängen und Kontext. Sprache verändert sich meist in Folge gesellschaftlicher Auseinandersetzungen.⁴⁷ Dies macht es erforderlich, Begriffe immer wieder in ihrem Bedeutungsspektrum zu aktualisieren.

Erinnern wir an dieser Stelle an die in Kapitel 3.2 angedeutete Bedeutung von Sinn für die Erfahrung von Welt, im Sinne von immer gegenwärtig aktualisiertem Sinn. Realität ist demnach immer nur „in den Köpfen der Menschen“ individualisierte Realität“ (Luhmann 1981/1993: 18) und die gesamte

45 Als Beispiel für ausführliche Analysen und Beschreibungen der Veränderungen der semantischen Struktur der Zeit sei hier auf Luhmann 1980/1993: 235ff. und für die Änderungen des Bezugs der Gesellschaft auf den Naturbegriff auf Luhmann 1997a: 989ff. verwiesen.

46 Begriffe haben einen enormen Einfluss auf die Wahrnehmung gesellschaftlicher Verhältnisse. Welzer nennt es beispielsweise bezogen auf menschenfeindliche Ausdrucksweisen, die sich in gesellschaftlichen wie politischen Kreisen durchzusetzen scheinen, eine „probate Strategie der Neurechten [...] die etablierten Medien als Resonanzkörper für ihre begrifflichen Grenzüberschreitungen zu nutzen [...] dass es einer Minderheit gelingen kann, mit ihren toxischen Interventionen das zivilisatorische Niveau einer ganzen Gesellschaft zu perforieren“ (Welzer 2018: 6), was dazu führt, dass sich die Wahrnehmung gesellschaftlicher Fakten verschiebt und „je weiter die Rede von der ‚Masseneinwanderung‘, den ‚Wirtschaftsflüchtlingen‘, den ‚Kulturfremden‘ verbreitet, desto unbezweifelbarer scheinen die insinuierten Sachverhalte“ (ebd.).

47 Sehr anschaulich lässt sich dies am Beispiel gendergerechter Sprache beobachten. In der Realität gibt es bereits gendergerechte Toiletten, diese werden nun gefolgt von Debatten um gendergerechte Sprache, „[d]enn schneller als die Sprache [...] wandelt sich die Welt, von der wir sprechen“ (Schmidt 2018: 40).

wahrgenommene Welt kann nur „über Selektionen, über Reihungen oder über Aggregationen unter Verzicht auf Details zugänglich“ (ebd.) sein. Eine Einordnung in die konstruierte Welt und Entscheidungen, was als Wahrheit, als Realität erscheint, wird mithilfe semantischer Strukturen möglich. Um überhaupt erst operieren zu können und um die Gegenwart als Unterscheidung von Vergangenheit und Zukunft erreichbar zu machen, benötigt die Gesellschaft ein *Gedächtnis*⁴⁸. Dieses ermöglicht, sich selbst im zeitlichen Horizont einordnen und unterscheiden zu können (Luhmann 1997a: 576ff.). Kultur wird „als das Gedächtnis der Gesellschaft, also der Filter von Vergessen/Erinnern und die Inanspruchnahme von Vergangenheit zur Bestimmung des Variationsrahmens der Zukunft“ (ebd.: 588) eingeführt, um auf Vergleichsmöglichkeiten zu verweisen und andere Möglichkeiten mitzudenken. Um schnell auf Kommunikation reagieren zu können, braucht Gesellschaft „eine Art Vorrat möglicher Themen [...] Wir nennen diesen Themenvorrat *Kultur* und, wenn er eigens für Kommunikationszwecke aufbewahrt wird, *Semantik*“ (Luhmann 1984: 224, Hervorh. i.O.).

Semantik – insbesondere die „historisch-politische-Semantik“ (Luhmann 1980/1993: 19) – bezeichnet die Strukturen, die „bestimmte Selektionslinien wahrscheinlicher machen als andere, Sensibilitäten in bestimmten Richtungen verfeinern und in anderen abstumpfen“ (ebd.: 23f.). Die Gesellschaft besitzt ein gesammeltes Repertoire an Wissen über sich und die Welt, anhand dessen das eigene aktualisierte Wissen jedes Menschen aktualisiert wird. Kein Wissen ist ohne Vorwissen, ohne Einordnung sinngebend, es braucht Kontext oder Rahmung und dies ist gesellschaftlich bestimmt. Es ist Voraussetzung im sozialen System der Gesellschaft, dass Kommunikation fortgesetzt werden kann und Handlung an Handlung anschlussfähig bleibt. Das funktioniert nur in einer auf erwartbaren und berechenbaren Strukturen basierenden Gesellschaft (Luhmann 1980/1993: 9, 23). Gesellschaft wird dadurch zur Rahmung individueller Sinnggebung, ohne steuernd oder zwingend zu wirken. Lediglich als Möglichkeits- und Deutungsraum wird sie zur sinngebenden Struktur. Dadurch wird im System wiederum Komplexität verringert und die Wahrscheinlichkeit für Anschlussfähigkeit erhöht. Mit der Umstellung auf funktionale Differenzierung erlangt das Gesellschaftssystem einen Zustand, in welchem es zur Selektion gezwungen ist und semantische Strukturen helfen, Kommunikation anschlussfähig zu machen. Für jede/n Einzelne/n bedeutet diese Umstellung eine neue Art der Inklusion, nämlich, dass er/sie nicht mehr einem Teilsystem zugeordnet werden kann, sondern „Zugang zu allen Funktionskreisen erhalten

48 „Die Funktion des Gedächtnisses besteht deshalb darin, die Grenzen möglicher Konsistenzprüfungen zu gewährleisten und zugleich Informationsverarbeitungskapazitäten wieder frei zu machen, um das System für neue Irritationen zu öffnen. Die Hauptfunktion des Gedächtnisses liegt also im Vergessen, im Verhindern der Selbstblockierung des Systems durch ein Gerinnen der Resultate früherer Beobachtungen.“ (Luhmann 1997a: 579).

können“ (Luhmann 1980/1993: 31) muss. Semantische Strukturen werden dann erforderlich, da formale ordnende Symboliken (wie hierarchische Strukturen) an Bedeutung verlieren. Alte Ordnungsstrukturen werden durch neue ersetzt. Kultur bekommt in der modernen Gesellschaft die Funktion einer solchen Ordnungsstruktur (ebd.: 33).

Als Ausgangsannahme der Beschreibung der modernen Gesellschaft schlägt Luhmann daher vor, Semantik und Sozialstruktur zu unterscheiden. Die Selbstbeschreibung der modernen Gesellschaft wird überwiegend semantisch realisiert, wobei die Umstellung von Wirtschaft auf Kultur als Schwerpunkt zu den wichtigsten Kriterien gehört (Luhmann 1992: 12).

Semantik ist „kulturgeschichtliches Material“ (Luhmann 1980/1993: 7), welches gebraucht wird, um Sinn verfügbar zu machen. Semantik ist der „Vorrat an bereitgehaltenen Sinnverarbeitungsregeln [...], einen höherstufig generalisierten, relativ situationsunabhängigen Sinn“ (ebd.: 19) einer Gesellschaft. Den strukturellen Veränderungen der modernen Gesellschaft müssen semantische Veränderungen folgen. Semantik macht nur Sinn, wenn sie auf Veränderungen reagiert (Luhmann 1997a: 1142).

Semantik ist also eine Zeit überdauernde Zusammenfassung der gesellschaftlichen Entwicklungen und Veränderungen, die auf sich selbst Bezug nimmt und anpassungsfähig sein muss. Nach diesem Verständnis ist es wenig zweckmäßig, Kultur „auf der Gegenstandsebene zu fixieren und Kulturgegenstände von anderen Gegenständen zu unterscheiden“ (Luhmann 1995/2012: 54). Es muss vielmehr um die Wechselbeziehung zwischen Kultur und Gesellschaftsstruktur gehen, um „die Frage nach Korrelation und Kovarianz von Wissensbeständen und gesellschaftlichen Strukturen“ (Luhmann 1980/1993: 23) beantworten zu können.

Die Sinnstruktur, „[d]ie Semantik der Kultur, [überzieht] alles, was kommuniziert werden kann, mit Kontingenz“ (Luhmann 1995/2012: 51). Das heißt, über Kultur werden zwingend andere Möglichkeiten in den Vergleich einbezogen. Sogar entsteht Kultur „immer dann, wenn der Blick auf andere Formen und andere Möglichkeiten abschweift“⁴⁹ (ebd.: 48). Dies ist erst mit Entstehung der modernen Gesellschaft im 18. Jahrhundert möglich und wird zu einem entscheidenden Charakteristikum eben dieser. Die moderne Gesellschaft versteht sich als „strukturell kontingent“, was erst eine auf sich selbst Bezug nehmende Kultur ermöglicht (Luhmann 1995/2012: 51, 1997a: 594). Als Vergleichsperspektive wird Kultur von sich selbst mitgedacht und generiert. Kultur wird in der Selbstbeobachtung, als Beobachtung von Beobachtern, zur Reflexion von sich und anderen. Die Gedächtnisfunktion, die Kultur für

49 Was Luhmann auch als den „Geburtsfehler“ von Kultur bezeichnet (1995/2012: 48).

das Gesellschaftssystem darstellt, übernimmt den stetigen Vergleich der gegenwärtigen Zeit zu Vergangenheit und Zukunft (Luhmann 1995/2012: 48ff.) und schafft auch darüber eine Komplexitätsreduktion.

Die Entwicklung der Gesellschaft ist an semantische Strukturen gekoppelt. Die Gesellschaft produziert einerseits Wissen, um sich über die Zeit hinweg zu erhalten (Tradition) (Luhmann 1980/1993: 9), andererseits muss sie in Zeiten sozialen Wandels erfahren, die bisher geltenden semantischen Regeln zu keiner Reproduktion von Kommunikation mehr führen, woraus sich Brüche zwischen Semantik und Sozialstruktur ergeben (Luhmann 1997a: 540). In Zeiten sozialen Wandels ist die Gesellschaft daher gezwungen, ihre gewohnten semantischen Strukturen zu hinterfragen und anzupassen. Gesellschaftliche Semantik ist folglich an sozialen Wandel gekoppelt, mit dem Zwang, sich diesem Wandel anzugleichen und mit ihm zu entwickeln.

Die Umstellung der gesellschaftlichen Struktur auf Weltgesellschaft macht es möglich, erfordert geradezu, dem Wandel, bezogen auf semantische Strukturen nachzukommen. National gedachte und geprägte Semantik bekommt aus der Perspektive der Weltgesellschaft eine neue Richtung. Welche Konsequenzen sich für den Kulturbegriff ergeben, wenn er endgültig aus der Begrenzung des Nationalstaates gelöst wird und in weltgesellschaftlicher Perspektive Anwendung findet, wird im folgenden Kapitel bearbeitet.

3.8 Kultur aus der Perspektive der Weltgesellschaft

Die Annahme einer Nation als Rahmung der Gesellschaft und als semantische Konstante wird durch die Annahme der Weltgesellschaft obsolet. Phänomene können dann gelöst aus ihrer nationalstaatlichen Rahmung betrachtet werden. Dies ermöglicht in der globalen Welt, die von sozialem Wandel geprägt ist, Begriffe und Konzepte auf ihre Aktualität, Relevanz und Aussagekraft hin zu hinterfragen. Im Folgenden wird der Begriff der Kultur aus der Perspektive der Weltgesellschaft analysiert.

Der Kulturbegriff wird in doppelter Hinsicht zur Unterscheidung genutzt. Einerseits werden Kulturen voneinander unterschieden, andererseits Kulturelles von Nicht-Kulturellem (Luhmann 1992: 198). Vergleich und Selektion sind prägende Elemente von Kultur. „Durch den Begriff der Kultur wird die Orientierung von Gleichheit auf Vergleichbarkeit umgestellt und damit mobilisiert“ (Luhmann 1997a: 590). Kulturelle Unterschiede werden dann in der Weltgesellschaft nicht *unwahrscheinlicher* sondern treten sogar noch deutlicher hervor, mit der Funktion in der durch Unsicherheit geprägten Weltgesellschaft Sicherheit zu vermitteln (Treml 2017: 269). Gesellschaft ermöglicht soziales Verhalten „trotz Orientierung am individuellen Eigennutz“. In der Weltgesellschaft bedeutet dies für Kultur, dass sie als „inhaltliche Ausfüllung“ (ebd.: 268)

für das soziale System, gesehen werden kann, demnach eine Funktionalität für das System aufweist.

Anhand der von Luhmann (1984) vorgeschlagenen Systematik der Sinndimensionen und deren Erweiterung in Anlehnung an Treml (2000a) (siehe Kapitel 3.2), wird der Kulturbegriff auf seine Funktionalität in der Weltgesellschaft hin überprüft. Die Orientierung entlang der Sinndimensionen ermöglicht es, das Gesellschaftssystem genauer zu beschreiben. Für Kultur in der Weltgesellschaft ergeben sich dann die im Folgenden beschriebenen Funktionalitäten (siehe Zusammenfassung Tabelle 3)

Aus sachlicher Perspektive wird die Komplexitätssteigerung in der Weltgesellschaft deutlich. Immer mehr Wissen und Möglichkeiten sind auf der Welt verfügbar, womit parallel das Nicht-Wissen steigt. Immer weniger die Grenzen des Möglichen, sondern schier unendlich scheinende Möglichkeiten prägen das Leben. Kultur erlaubt den Umgang mit diesem Variationsreichtum. Kultur kann vereinfacht gesagt in der Weltgesellschaft als „inhaltliche Ausfüllung“ (Treml 2017) der Form bezeichnet werden. Wie bereits weiter oben erwähnt ist Kultur Mittel zur Selbstreflexion der Gesellschaft. Sie ist im doppelten Sinne reflektiert, da sie „immer die als Kultur reflektierte Kultur, also eine im System beobachtete Beschreibung“ (Luhmann 1997a: 880) konkret wird und oftmals zum Vergleichskontext wird.

„Der Vergleich selbst wird in die Kultur einbezogen, wird zu einer kulturellen Praktik. Jedes kulturelle Item wird damit der Selbstreferenz und der Fremdreferenz ausgesetzt [...] Kultur motiviert kritische Selbstreflexion, nostalgische Rückblicke oder auch Artikulation von Problemen, die für eine künftige Lösung anstehen“ (ebd.: 958).

Damit bekommt Kultur eine Bedeutung, die in der Selbstbeobachtung begründet liegt und auf jeweils andere Möglichkeiten verweist. Kultur als Möglichkeitspool oder auch „Themenvorrat“ (Luhmann 1984: 224), aus welchem Themen zur Bearbeitung gewählt werden können.

Die soziale Dimension nimmt in den Blick, dass in der funktional ausdifferenzierten Gesellschaft Individuen vor der Herausforderung stehen, ihren Platz in der Gesellschaft immer wieder neu aushandeln zu müssen. Eine Zuordnung zur Gesellschaft findet nur noch über Differenzierung statt. Damit stehen Individuen vor einer Vielzahl von Lebensentwürfen. „Mit dieser neuen Semantik von ‚Kultur‘ erscheint ein neu formiertes Differenzdenken - neu formiert in der Form von Vergleichen. [...] Durch den Begriff der Kultur wird die Orientierung von Gleichheit auf Vergleichbarkeit umgestellt und damit mobilisiert“ (Luhmann 1997a: 590).

„Diese Pluralisierung kann mit *Bezug zu verschiedenen transkulturellen Bezügen und orientierenden Lebensentwürfen* jenseits regionaler Differenzierungen – wie Nationalstaat und -kultur – gedacht werden, was eine

Möglichkeit im Umgang mit zunehmender Bindungslosigkeit darstellt“ (Lang-Wojtasik 2008: 72, Hervorh. i. O.).

Mit der zeitlichen Dimension wird der Blick darauf gerichtet, dass die Gegenwart in Bezug zur Vergangenheit und Zukunft stattfindet und ausgehandelt wird. „Zeit ist demnach für Sinnsysteme die Interpretation der Realität im Hinblick auf eine Differenz von Vergangenheit und Zukunft“ (Luhmann 1984: 116). In einer beschleunigten Zeit, in der immer weniger Erfahrungen aus der Vergangenheit als Sicherheit herangezogen werden können, fungiert Kultur als „Gedächtnis der Gesellschaft“ (Luhmann 1997a: 588). Kultur ist als eine Art Hilfe zu verstehen, mit der Menschen aus Erlebtem, Erfahrenem und Erinnerungem auf die Gegenwart und die Zukunft reagieren und auch die Vergangenheit reflektieren. Kultur ist der Rahmen, der Vergangenheit und Zukunft verknüpfbar werden lässt und welche anderen Möglichkeiten noch gegeben sind (ebd.: 592f.). „Auf der Ebene der Weltgesellschaft kann die Funktion von Kultur beschrieben werden als eine orientierende Möglichkeit im Umgang mit der *Beschleunigung von Zeit* und der *Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit*“ (Lang-Wojtasik 2008: 68, Hervorh. i. O.) .

In der räumlichen Dimension wird der Fokus auf das veränderte Verhältnis von Nah und Fern gelenkt, das auf eine Wandlung der Bedeutung von lokalen und globalen Geschehnissen verweist. Neue Kommunikationsmedien machen die Welt überall erfahrbar. National gedachte Grenzen verlieren zunehmend an Geltung. Kultur bekommt aus dieser Betrachtungsweise eine „beobachtende Funktion als ‚*reflexiver Vergleich*“ (ebd.: 60, Hervorh. i. O.). Über Kultur kann in der Weltgesellschaft Orientierung hergestellt werden. Damit wird eine „aus nationalgesellschaftlicher Perspektive wahrgenommene Entgrenzung [...] zur multiperspektivischen Begrenzung“ (Lang-Wojtasik 2013: 19).

Dimension	Weltgesellschaft	Herausforderungen	Funktionalität von Kultur
sachlich	Komplexitätssteigerung, Wissen vs. Nicht-Wissen	Bevölkerungswachstum, Ressourcenverbrauch, unsichere Lebensbedingungen <i>Wissen und Nicht-Wissen</i>	Kultur als Vorrat möglicher Themen
sozial	Individualisierung und Pluralisierung, kulturelle Vielfalt	Fremdes und Vertrautes treffen unvermittelt aufeinander <i>Vertrautheit und Fremdheit</i>	Kultur als multiple Lebensentwürfe, als Vergleichbarkeit, mögliche Bezugs- und Orientierungspunkte
zeitlich	Gleichzeitigkeit, Entzeitlichung, beschleunigter sozialer Wandel	Schneller sozialer Wandel, Unterschied der Generationen, v.a. auch für Lernen wichtig (Erfahrungswerte werden unwichtiger) <i>Gewissheit und Ungewissheit</i>	Kultur als Gedächtnis der Gesellschaft, als Filter für Entscheidungen
räumlich	Entgrenzung, Referenzrahmen der Nation entfällt	Orientierung schwieriger, fremde Lebenswelten sind „ganz nah“ <i>Offenheit und Eingrenzung</i>	Kultur als reflexiver Vergleich, Orientierung, Kultur als Möglichkeit der Begrenzung

Tabelle 3 Herausforderungen der Weltgesellschaft und Funktionalität von Kultur (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Lang-Wojtasik 2008, 2013: 29)

4 Inter-Kultur als Markierung einer Einheit der Differenz jenseits nationalgesellschaftlicher Semantik

Ausgangspunkt einer systemtheoretisch fundierten Annahme der Weltgesellschaft ist die Umstellung auf eine Einheit der Differenz. Differenz muss als Normalfall angenommen werden. Daran anschließend ist einer jeden Beobachtung eine Unterscheidung vorangestellt (siehe Kapitel 3.6). Zu unterscheiden widerspricht im ersten Moment dem Inklusionsprinzip der heutigen Zeit (Liessmann 2012: 12), allerdings wird in philosophischer Tradition „der Differenz und damit der Grenze als Bedingung der Erkenntnis“ (ebd.: 29) seit jeher eine große Bedeutung zugeschrieben. Für Inter-Kultur in der Weltgesellschaft bedeutet das, nicht die Frage nach Zugehörigkeit/Nicht-Zugehörigkeit zu einer Mehrheits-Nation/Sprache/Kultur usw. in den Vordergrund zu stellen, sondern die Einheit der Differenz als Ausgangspunkt zu nehmen. Im Folgenden werden Überlegungen angestellt, die über national-gesellschaftliche Semantik hinausgehen und es ermöglichen, Herausforderungen der globalisierten Welt aus erweiterter Perspektive zu denken.

4.1 Differenz und Kultur

Zwei Seiten des Kulturbegriffs werden immer wieder hervorgehoben: Zum einen verweist Kultur auf Wissen, zum anderen auf *Differenz*. In beiden Fällen ist der Ursprung des Begriffsverständnisses mit der Entstehung der Nationalstaaten verknüpft. Immer geht es darum, Eigenes von Anderem und Fremdem zu unterscheiden (Römhild 2018: 17). Insbesondere der Verweis auf Differenz wird im Folgenden genauer betrachtet. Kultur wird „zu einem machtvollen Merkmal, das Menschen nach bestimmten Gruppenzugehörigkeiten und Identitäten, spezifischen Orientierungen, Mentalitäten und Wissensbeständen zu kategorisieren erlaubt [...] bis zu dauerhafteren Verortungen in den Nationalitäten“ (ebd.: 22).

4.1.1 Differenz

In der Tradition⁵⁰ Derridas⁵¹ betont Differenz die Möglichkeit auf anderes zu verweisen, mehr noch ist Differenz die Notwendigkeit, Zusammenhänge zu denken und von immer mindestens zwei Seiten auszugehen. Einen Sinn kann ein Element nur dann haben, „wenn es im Rahmen der Ökonomie der Spuren auf ein anderes, vergangenes oder zukünftiges, Element verweist“ (Derrida 1990: 153). Dieser Differenz unterstellt Derrida eine „performative force“ (Derrida 1992: 7). Angelehnt daran entwickelte sich eine wissenschaftliche Richtung, die ausgehend von diesem Differenzbegriff die kritische Betrachtung in den Vordergrund rückt. Diese „[d]ekonstruktive[n] Differenz-Theorien zielen also darauf ab, die normative Ordnung zu irritieren; sie kritisieren die mit jeder Differenzsetzung einhergehenden Festschreibungen und motivieren zu einem kritisch-reflexiven Umgang“ (Hoffarth/Klingler/Plöber 2013: 58).

Stuart Hall setzt das Nachdenken über die drei größten kulturellen Differenzen (Rasse, Ethnie und Nation) in Zusammenhang mit der semantischen Bedeutung ihrer selbst, da sie sich selbst Bedeutung zuspielden. Kulturelle Differenz neu zu denken hieße daher

„to rethink cultural difference in discursive terms, discourse should be understood as that which gives human practice and institutions meaning, that which enables us to make sense of the world, and hence that which makes human practices meaningful practices that belong to history precisely because they signify in the way they mark out human differences“ (Hall 2017: 31f.).

Er nutzt die drei genannten Begriffe dazu, die Begriffe in ihrem Zusammenhang darzustellen. Ausgehend dem Begriff der Rasse⁵², den Hall als „sliding

50 Zu Luhmanns Kritik des Begriffs der Postmoderne, zu deren wichtigsten Vertretern Derrida zählt, siehe Luhmann 1997a: 1143ff.

51 Derrida entwickelte mit der Dekonstruktion „ein (sprach-)philosophisches Verfahren, das hierarchisch-oppositionelle Strukturen in Texten erschüttern und zeigen kann, wie die Ungleichheit – von Derrida *différance* genannt – der Begriffspaare in diese Opposition eingeschlossen ist. Differenz ist in diesem Theoriekontext eine *strukturelle Qualität des Unterschieds*, keine inhaltliche: der Unterschied selbst wird nicht inhaltlich gefüllt, sondern bleibt offen“ (Kahlert 1999: 84, Hervorh. i. O.). Insbesondere in der Genderforschung wird der Begriff der Differenz mit Verweis auf Derrida verwendet (Butler 1993; Bauhardt/von Wahl 1999; Rendtorff/Moser 1999).

52 Insbesondere in der deutschsprachigen Forschung findet eine regelrechte Vermeidung der Begriffe „Rasse“ bzw. „Rassismus“ statt. Der Zusammenhang zum Nationalsozialismus und die wenig aufgearbeitete Rolle Deutschlands im Kolonialismus erschweren die Verwendung des Begriffs (Rommelspacher 2009: 32f.). Es gibt allerdings auch hier Bestrebungen, Rassismus als „machtvolles Ideensystem,

significant“ im Sinne eines sozialen Konstrukts bezeichnet, welches seine Bedeutung aus bestehenden Hierarchiestrukturen bezieht, unternimmt er eine Demontage eben dieses Begriffs sowie der Begriffe Ethnie und Nation. Er versucht die Begriffe in ihrem Zusammenspiel darzustellen und dadurch zu schwächen, „use each term to complicate and unsettle the others a little“ (ebd.: 31). Er fordert darum einen Perspektivenwechsel:

„The question is not who we are but who we can become. The task of theory in relation to the new cultural politics of difference is not to think as we always did, keeping the faith by trying to hold the terrain together through an act of compulsive will, but to learn to think differently.“ (ebd.: 174).

4.1.2 Kultur

Interkulturalität setzt Differenz voraus. Die boomenden sozial- und erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Fragen kultureller Vielfalt werden mit einer Beschäftigung mit den Themen Differenz⁵³ und Pluralität gleichgesetzt (Mecheril/Plöber 2009: 194). Die Zusammensetzung aus dem Präfix *Inter* und Kultur legt den Verdacht nahe, dass mit Interkulturalität etwas gemeint ist, das ein *Zwischen* von Kulturen beschreibt. Damit wird ein Kulturverständnis vorausgesetzt, das von Verschiedenheit ausgeht, damit überhaupt ein *Dazwischen* möglich werden kann. Eine einseitige Überlegenheit ist genauer betrachtet aber nicht gemeint, deutet das *Inter* doch von der Wortbedeutung her auf eine wechselseitige Beziehung. Es geht allerdings um „einen zwischenkulturellen Zustand, bei dem es zu kulturellen Missverständnissen kommen kann“ (Pries/Maletzky 2018: 56).

Auch der Begriff *Kultur* deutet auf eine Mehrdimensionalität hin, da eine Unterscheidung vorgenommen werden kann. In Kapitel 3.7 wurde bereits auf die Kontingenz verwiesen. Der Kulturbegriff wird immer dann verwendet, „wenn wir als Beobachter ein Vergleichsinteresse verfolgen“ und der Begriff „auf eine Pluralität von Möglichkeiten und auf den Vergleich dieser Möglichkeiten verweist“ (Stichweh 2010: 198). Kultur ist gleichzeitig an der eigenen Bedeutungszuschreibung beteiligt. Es kann nur etwas als kulturell gesehen

das die sozialen Beziehungen zwischen den Gruppen strukturiert“ (Mecheril/Scherschel 2009: 39, mit Verweis auf Rommelspachers Verständnis einer Dominanzkultur) zu verstehen. Weiter zu den Begriffen „Rasse“ und „Rassismus“ siehe auch Melter/Mecheril 2009 .

53 Auf eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Differenz“ aus sozial- und erziehungswissenschaftlicher Perspektive wurde an dieser Stelle verzichtet. Siehe hierzu Rehberg 1997; Gomolla/Radtke 2002; Holzbrecher 2015; Lutz/Wenning 2001b.

werden, wenn darüber Einigkeit herrscht, überhaupt kulturelle Unterscheidungen vorzunehmen. Mit kulturellen Zuschreibungen, mit dem kulturellen Vergleich, wird dann „eine ganze Zurechnungswelt abgerufen“ (Nassehi 2011: 148). Problematisch wird es vor allem dann, wenn ein solcher Vergleich Wertung enthält.

Neben der vielfältigen Entwicklung kulturtheoretischer Ansätze erlebt der Kulturbegriff im Alltag, in der Politik und auch im allgemeinen wissenschaftlichen Feld eine wiederkehrende verstärkte Aufmerksamkeit, wenn er insbesondere mit den Themen Einwanderung oder Fluchtbewegungen in Verbindung gebracht wird. Zusammensetzungen wie Multikulturalität, kulturelle Identität u.ä. deuten die Gegenüberstellungsfunktion an, die mit dem Kulturbegriff einhergeht, eine „Dichotomie-Funktion“ (Gürses 2003: 23), die ausdrückt, dass automatisch der Gegenpart mitgedacht wird. Wenn beispielsweise von ‚multikulturell‘ die Rede ist, haftet eine mono-kulturelle Vorstellung automatisch mit an, auch wenn das nicht explizit ausgesprochen wird. Eine generelle Unterscheidungsfunktion ist dem modernen Kulturbegriff inhärent, da er kolonialen Ursprungs ist und erstmal nichts anderes bedeutete, „als einen Unterschied machen zu können“ (Baecker 2003: 28). Auch die sprachliche Herkunft deutet auf eine generelle Unterscheidungsleistung hin, die dem Begriff anhaftet. Zuerst wurde Kultur in Abgrenzung zu Natur genutzt, heute vielmehr zur Abgrenzung des Kulturellen an sich. „Eigene“ und „andere“ Kultur dienen zur Abgrenzung und damit „mündet kulturelle Differenz in kulturelle Identität“ (Gürses 2003: 22). Die hierarchisierende Aura von Kultur kann auf diesen Ursprung zurückgeführt werden. Kultur ist demzufolge immer schon konfliktbehaftet.

„[A]lle Begriffe, die wir verwenden, um eine Kultur, eine fremde Kultur oder unsere eigene Kultur, zu beschreiben, [sind] von der Gewalt infizierte Begriffe: Sie behaupten Unterschiede, zivilisiert versus unzivilisiert, schwarz versus weiß [...], die fast immer gewalttätig instituiert werden und mit der Bereitschaft zur Gewalt aufrechterhalten werden“ (Baecker 2003: 28).

Kultur wird nicht einfach nur zur Unterscheidung genutzt, „Kultur dient als Fremdmacher“ (Messerschmidt 2008: 5) schlechthin. Für Inter-Kultur in weltgesellschaftlicher Perspektive muss unter der Annahme Eigenes von Anderem und Vertrautes von Fremdem zu unterscheiden eine Neuorientierung *jenseits* nationalgesellschaftlicher Grenzen erfolgen. Denn eine Abgrenzung von Personen aufgrund zugeschriebener Eigenschaften muss in der Weltgesellschaft als unzureichend angenommen werden. Es geht nicht mehr darum, Personen aufgrund ihrer Herkunft, ihrer Familienzugehörigkeit oder ihrer Abstammung, in Gesellschaft zu inkludieren (oder auch nicht). Es müssen neue „Inklusionsprinzipien“ identifiziert werden,

„die die Namen Freiheit und Gleichheit erhalten und die Form von Bürger- oder sogar Menschenrechten annehmen. Freiheit heißt: daß die Zuordnung von Personen (nicht mehr: Familien) zur Gesellschaft nicht mehr gesellschaftsstrukturell determiniert ist, sondern auf einer Kombination von Selbstselektion und Fremdselektion beruht. Gleichheit heißt: daß keine anderen Inklusionsprinzipien anerkannt werden, als die, die das Funktionssystem selber festlegt“ (Luhmann 1997a: 1075).

An anderer Stelle wird mit dem Begriff eine Dimension der Handlungsperspektive angesprochen, wenn beispielsweise im Hauptgutachten der WBGU zur „Welt im Wandel“ von einer geforderten „Kultur der Achtsamkeit“, einer „Kultur der Teilhabe“ und einer „Kultur der Verpflichtung gegenüber zukünftigen Generationen“ die Rede ist (WBGU 2011: 294). Damit wird der transformatorische Gehalt von Kultur angedeutet. Sie ist selbst in Bewegung, denn „[d]ie *Transformation* ist der Ursprung des Kulturellen“ (Julien 2018: 47, Hervorh. i. O.). Gleichzeitig macht sie Hoffnung auf Bewegung und Veränderung, „es erscheint realisierbar, dass Kultur eine transformative Kraft [...] entfalten kann (Lang-Wojtasik/Conrad-Grüner 2018: 8).

Welche theoretischen Annahmen gehen einem solchen Verständnis voraus? Im Folgenden werden verschiedene wissenschaftliche Überlegungen skizziert, die ein Nachdenken über das Fremde zum Ausgangspunkt nehmen, um daran anschließend die kulturelle Differenzierung im soziologischen wie pädagogischen Feld verorten zu können.

4.2 Fremdheit als soziologisches Thema

Was bedeutet Fremdheit? Um fremd zu sein, muss eine Reihe von Bedingungen erfüllt sein, die, wird Fremdheit bezogen auf gesellschaftliche Einbindung von Personen verstanden, im Referenzrahmen einer geschlossenen Gesellschaft begründet sind und sich nur innerhalb dieser semantischen Ordnung entfalten können. Der Begriff ist mehrdeutig und enthüllt auf unterschiedliche Bereiche bezogen seine Bedeutung. „Fremd“ kann auf ein Zugehörigkeitsverhältnis, auf Wissen oder auf eine Normalitätsvorstellung bezogen werden. Es geht bei dem Begriff nicht um eine Eigenschaftsbeschreibung, sondern um ein Verhältnis zu etwas, darum, sich selbst in Beziehung zu etwas zu setzen (Heiser 2010: 391f.). Es geht darum, die *eigene* Position in Relation zu *Anderen* zu bestimmen.

„Fremdheit ist ein Begriff, vermittels dessen eine bestimmte Form von Differenz markiert wird, sei es die als Entfremdung bezeichnete Differenzenerfahrung gegenüber der eigenen Person, der eigenen Gruppe, Kultur

und Gesellschaft oder im Sinne von Fremdheit gegenüber anderen Subjekten und deren jeweiligen Lebensweisen [...] wobei das Fremde meist die negativ konnotierte oder zumindest problematisierte Seite“ (Schneider 2018: 233)

angibt. Die Positionierung der eigenen Person im gesellschaftlichen Gefüge und die gleichzeitige Wahrnehmung des Selbst im Verhältnis zu Anderen, geschehen über Grenzziehungen und Abgrenzung. *Eigenes* und *Fremdes* wird so in der Abgrenzung deutlicher (Lang-Wojtasik 2014c).

Die Auseinandersetzung mit „dem Fremden“ ist seit jeher eingebunden in die Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse insgesamt⁵⁴ (siehe Kapitel 2.2.3). Fremde wurden als Bedrohung für die bestehende gesellschaftliche und gemeinschaftliche Ordnung verstanden, mal mehr, mal weniger, mal aus der Perspektive „des Fremden“, mal aus der der bestehenden Gesellschaft/Gemeinschaft. Als Soziologie des Fremden entwickelte sich eine eigenständige Forschungsrichtung, die genau diese Fragen nach gesellschaftlicher Inklusion und Exklusion (vornehmlich auf nationalstaatlicher Ebene) in den Fokus rückte. Georg Simmel (1908) stellt in seinem Aufsatz „Exkurs über das Fremde“ Überlegungen über Fremdheit als „Einheit von Nähe und Entfertheit“ an. Die Beschreibung des „Fremden“ erfolgt zu Beginn in problematisierender Weise, da wie er feststellt, der Fremde „nicht in dem bisher vielfach berührten Sinn gemeint [ist], als der Wandernde, der heute kommt und morgen geht, sondern als der, der heute kommt und morgen bleibt...“ (ebd.: 685). Allerdings berücksichtigt er bei der Beschreibung die relationale Beziehung des Fremden zu einer bestehenden Gemeinschaft. Die Spannung von Nähe und Entfertheit bestimmt das Verhältnis des Fremden zu den nicht Fremden in der „Art nun, wie repellierende und distanzierende Momente hier eine Form des Miteinander und der wechselwirkenden Einheit bilden“ (ebd.: 686). Dadurch dass der Fremde bleibt und nicht wie bisher angenommen weiterzieht, werden auch für die bestehende Gemeinschaft neue Fragen der „Anpassung oder Nicht-Anpassung“ (Stichweh 2010: 10) aufgeworfen. Der Fremde kann nie vollwertiger Teil der Gemeinschaft werden, da ihn immer die besonderen Eigenschaften der Fremdheit prägen. Der Fremde ist weder Bodenbesitzer, noch „an einer ideellen Stelle des gesellschaftlichen Umkreises fixiert“ (Simmel 1908: 687). Das führt auch dazu, den Fremden nie in seiner Individualität anerkennen zu können, sondern ihn immer als „Fremden eines bestimmten Typus“ (ebd.: 690) zu empfinden. Für den Fremden selbst beschreibt Simmel diesen Zustand als durchaus positiv, da ihm eine „Objektivität“ im Umgang mit seinen Mitmenschen möglich sei, die „eine positiv-besondere Art der Teilnahme“ (ebd.: 687) bedeute. Mit der Polarität von Nähe und Entfertheit in Bezug auf den Fremden und die

54 Für einen Überblick über die Wortherkunft und die Entwicklung der Bedeutung des Fremden in Stammesgesellschaften und traditionellen Gesellschaften siehe Stichweh 2010: 128ff.

Einheimischen, sind Simmels Überlegungen gar nicht so weit entfernt, von aktuellen Debatten um Inklusion und Exklusion innerhalb des interkulturellen Diskurses.

Die Perspektive des Fremden hebt Schütz (1944) in seinem Essay „The Stranger“ hervor. Ausgehend von seinen Annahmen zur sozialen Welt und der Interaktion innerhalb dieser, nimmt Schütz die Sicht des Fremden ein, als eine, die das Ungewisse in der neuen Umgebung betont. Der Fremde muss sich in einer Welt zurechtfinden, in der er kein Wissen über die alltagspraktischen Strukturen mitbringt, was zu Unsicherheiten führt.

„In other words, the cultural pattern of the approached group is to the stranger not a shelter but a field of adventure, not a matter of course but a questionable topic of investigation, not an instrument for disentangling problematic situations but a problematic situation itself and one hard to master“ (ebd.: 506).

Dies führe einerseits zu Objektivität, andererseits zu zweifelhafter Loyalität gegenüber der bestehenden Gruppe. Anders als Simmel beschreibt Schütz allerdings die Möglichkeit für den Fremden, vollwertiger Teil der neuen Gruppe zu werden. Im Durchlaufen des „process of social adjustment“ könne es gelingen, die Handlungsmuster zu erlernen, damit diese zum „unquestionable way of life, a shelter, and a protection“ (ebd.: 507) würden.

Aus der Perspektive der Weltgesellschaft fragt Stichweh (2010), ob Fragen nach Inklusion oder Exklusion in die Gesellschaft überhaupt noch unter Zuhilfenahme der Kategorie Fremdheit gestellt werden können (ebd.: 138f.). Er kommt zu dem Ergebnis, dass in Zeiten, in denen das Fremde universell ist, vielmehr „die Figur der Indifferenz als Beschreibung unserer Normaleinstellung gegenüber fast allen anderen Menschen“ (ebd.: 143) an die Stelle der Fremdheit tritt, „was die Reichweite von Beziehungen jenseits von Vertrautheit und Fremdheit enorm erweitert“ (ebd.: 173).

Gerade für eine Interkulturelle Pädagogik, innerhalb derer Begegnungen mit „Fremden/Fremdem“ thematisiert werden, scheint es notwendig, Fremdheit als pädagogische Kategorie in den Blick zu nehmen.

4.3 Fremdheit als pädagogische Offerte: Eigenes und Anderes als Vertrautheit und Fremdheit

Fremdheit wird über Grenzziehung *hergestellt*. „Fremdheit ist keine Wesenseigenschaft des anderen, sondern sie ist eine Konstruktion.“ (Nick 2005: 247). Zwei Arten von Fremdheit können im Allgemeinen unterschieden werden – und damit greife ich die im voran gegangenen Kapitel angestellten soziologi-

sehen Fremdheitsüberlegungen nochmals auf: Einmal die alltägliche Fremdheit, die zum Alltag gehört, da wir ständig Menschen begegnen, die wir nicht kennen und die uns fremd sind. Diese Fremdheit wird als nicht bedrohlich wahrgenommen, solange die „Fremden“ auf Abstand bleiben. Die zweite Art ist die strukturelle Fremdheit, welche dagegen als bedrohlich empfunden wird. Die Fremdheit wird zur wahrgenommenen Differenz und ein „Zusammenstoß mit einer anderen Wirklichkeitsordnung offensichtlich“ (ebd.).

Eine als bedrohlich wahrgenommene Fremdheit führt schnell zu einer Überzeichnung von vermeintlichen Gemeinsamkeiten mit bestimmten anderen Personen oder Gruppen. Dies dient dem Versuch, ein Gefühl der Sicherheit wiederherzustellen. Gefühlte Überlegenheit sich selbst gegenüber und Abwertung des Anderen sind die Folgen. Kulturelle Unterscheidungen werden dann oftmals zur Zuschreibung negativer Eigenschaften genutzt.

„Wer als kulturell fremd identifiziert wird, gilt zum einen als rückständig, worin ein koloniales Muster im Umgang mit ‚Fremden‘ sichtbar wird und zum anderen als gefährlich, worin ich ein eher durch den Nationalsozialismus geprägtes völkisches Muster von Gemeinschaft erkenne, bei dem die eigene Gruppe als moralisch überlegen, aber bedroht durch hinterhältige Gegner repräsentiert wird.“ (Messerschmidt 2008: 7).

Im pädagogischen Umgang mit interkulturellen Situationen ist das „Andern“ (Kalpaka 2009: 26) von vermeintlich Fremden oder als fremd identifizierten Personen gängige Praxis. „Andern“⁵⁵ bezeichnet die Prozesse, mit denen „Anderere“ zu „Anderen“ werden. Es soll verdeutlicht werden, dass es sich um eine konstruierte Angelegenheit handelt, dass erst in einer aktiven Abgrenzung zu etwas, das als „normal“ angenommen wird, eine Andersartigkeit entstehen kann. Gerade in interkulturellen Trainings, Einheiten oder Programmen wird oftmals die kulturelle Andersartigkeit betont und geradezu produziert. Man denke an Beispiele, in welchen als „MigrantInnen“ identifizierte Personen von ihrer „Heimat“ berichten sollen und „Typisches“ aus „ihrer Kultur“ benennen sollen.⁵⁶ Die „Anderen“ werden in solchen Situationen zu Fremden ohne Individualität, die einem konstruierten „Eigenen“ gegenüberstehen (ebd.: 26f.).

55 „Andern“ wird von Kalpaka(2009: 26) in Anlehnung an den Begriff „Othering“ aus dem angelsächsischen Kontext verwendet.

56 Diese Praxis begegnet einem trotz ihrer oftmals kritisierten kulturalisierenden Tendenz fast unumgänglich, wenn von interkulturellem Lernen oder interkultureller Pädagogik die Rede ist. Sie ist längst nicht überwunden. Ich stütze diese Aussage auf mehrjährige Erfahrung im Umgang mit Studierenden, die in Seminaren zur genannten Thematik oftmals von haarsträubenden Ideen berichten, wie insbesondere im schulischen Kontext eine gelingende interkulturelle Arbeit aussehen könnte. Die Idee einer Studierenden an einer Schule einen „Türkentag“ einzuführen, an welchem „alle Türken“ „ihre Kultur“ darstellen könnten, soll an dieser Stelle nur als „Spitze des Eisbergs“ stehen.

In der Interkulturellen Pädagogik geht es immer wieder darum, eine „eigene“ Kultur mit „anderen“ Kulturen zu vergleichen und es

„bleibt – auch wenn Kultur als Prozess definiert wird – in der Regel die Annahme von zwei differenten Kulturen – einer ‚einheimischen‘ und einer ‚ausländischen‘ resp. ‚fremden‘ – bestehen, zwischen denen durch interkulturelle *Erziehung* vermittelt werden soll“ (Krüger-Potratz 2002: 60, Hervorh. i. O.).

Um diese kulturdifferenzierende Perspektive zu überwinden, müssen die Strukturen betrachtet werden, die überhaupt zu Differenzen führen, es muss vielmehr „die Geschichte der Herstellung von Differenz in politischen und sozialen Auseinandersetzungen und die Ideologisierung der Folgen aus diesem Prozess“ (ebd.: 61) in den Fokus gerückt werden.

Angelehnt an die Überlegungen Stichwehs (siehe Kapitel 4.2) muss auch für pädagogische Fragestellungen ein Nachdenken über einen Perspektivenwechsel angeregt werden, da in der Weltgesellschaft das Konzept der Fremdheit (im Sinne eines Fremden von weit weg) als solches obsolet erscheint. Welche pädagogischen Offerten von Fremdheit deuten sich an, die jenseits von Differenzierung und Abwertung im Sinne des „Andern“ zu verstehen sind und die Pole „Vertrautheit und Fremdheit als Rahmen der Teilhabe“ (Lang-Wojtasik 2014c) deutlich werden lassen? Vertrautheit und Fremdheit sind dabei zu verstehen als „zwei Aspekte, als gegensätzliche, ambivalente theoretische Zuschreibungen für individuelles und kollektives Erleben“ (Pfeiffer-Blattner 2014: 14), die aber nicht getrennt voneinander gedacht werden können. Vielmehr müssen genau die Widersprüche in der Erfahrung mit Vertrautem und Fremdem (ebd.), mit Unsicherheit und Risiko (Lang-Wojtasik 2014a) aber auch die Gefahren einer solchen Auseinandersetzung (Kuld 2014) diskutiert werden. Aus weltgesellschaftlicher Perspektive kann es nicht einfach darum gehen, Fremdheit zu identifizieren, sondern darum, „mit der Differenz von Vertrautem und Fremdem umzugehen [...] Denn Nähe und Distanz werden nicht mehr zwangsläufig geographisch, sondern entlang sozialer Differenzlinien relevant“ (Lang-Wojtasik 2014b: 156). Damit sind dann Herausforderungen und Chancen für Zugänge zu Gemeinschaft und Gesellschaft verbunden (Lang-Wojtasik 2013).

Der Kulturbegriff selbst ist zu einer Differenzierungskategorie avanciert, die von der Gegenüberstellung „eigenes“ und „fremdes“ erhalten wird (Höhne 2001). Eigen und Fremd sind seit jeher mit Kultur verbunden. Dabei ist diese Differenz prägend für den Begriff der Kultur und befeuert gleichzeitig die Differenzierung auf Grundlage ihrer selbst. Im Folgenden wird der Kulturbegriff ebenfalls aus soziologischer und pädagogischer Perspektive beleuchtet, um insbesondere die pädagogische Hoffnung zu beleuchten, die mit dem Begriff einhergeht.

4.4 Kulturbegriff zwischen soziologischer Unschärfe und pädagogischer Hoffnung

Der Kulturbegriff wurde neben der Hauptthese seiner Funktionalität in der Weltgesellschaft bereits in seiner Bedeutung für gesellschaftliche Entwicklungen wie auch in seiner Dimension als anthropologische Grundidee des Menschlichen an sich vorgestellt. In den Sozialwissenschaften erlebt der Begriff seit den 1970er Jahren einen Aufschwung, was mit „umfassenden gesellschaftlichen Transformationen, aber auch, wie schon in der Kulturkrise um die Wende zum 20. Jahrhundert, angesichts eines Bruchs mit der Kultur der Moderne“ (Klein 2008: 243) begründet wird. Damit wird verstärkt auf die bereits in Kapitel 2.2.3 angesprochene kulturelle Dimension für gesellschaftliche Fragen reagiert.

Kultur wie oben erwähnt, war lange Zeit im und durch Nationalstaaten begrenzt verstanden worden. Die Vorstellung nationaler Kultur, die sich von anderen nationalen Kulturen unterscheidet, führte insbesondere in der Kulturanthropologie zu einer Überrepräsentation des Anderen und schließlich zu einer radikalen Überarbeitung des Kulturbegriffs (Römhild 2018: 19). Oftmals wird Kultur auch heute noch als sehr bedeutend und einflussreich für individuelles Verhalten beschreiben, als

„weitgehend unbefragten Boden, auf dem wir uns bewegen. Dieser klassische Kulturbegriff meint einen Taktgeber dafür, was geschieht, und wie die Ereignisse der Welt zu verstehen sind. Kultur in diesem Sinne ist ein verhaltensrelevanter Deutungsvorrat, der den Angehörigen der jeweiligen Kultur Hinweise an die Hand gibt, wie sie sich verstehbar zeigen“ (Nassehi 2011: 149f.).

Individuelles Verhalten scheint dann nur im kulturellen Rahmen stattfinden zu können. Ein solcher Rahmen eint die „Angehörigen“ einer jeden Kultur und transportiert in mehrfacher Hinsicht ein absolutistisches Bild. Kultur wird als geschlossener Rahmen verstanden, dem alle darin zugehörigen Personen unterworfen sind.

In den Sozialwissenschaften wurde schon früh eine Überarbeitung des Kulturbegriffs angestoßen. Vielfältige Weiterentwicklungen entstanden in einer lebhaft geführten Debatte um den Begriff. Hier angerissen werden sollen nun zwei besonders prägende Kulturtheorien, die zum einen zeigen, wie weit Kulturverständnisse im Zuge der Debatte reichen und die zum anderen auch für ein Kulturverständnis im pädagogischen Sektor wegweisend waren.

Ausgehend von der Annahme einer in verschiedenen Bereichen vernetzten Welt, überarbeitet Hannerz ethnologische Kulturkonzepte: Ausgangspunkt seiner Überarbeitung ist die Annahme, dass

„Kultur erlernt und durch die Teilnahme am sozialen Leben erworben wird [...] Der zweite Aspekt betrifft die Vorstellung, Kultur sei ein kohärentes und einheitliches Ganzes [...] Drittens wird Kultur als etwas gesehen, das sozusagen in verschiedenen Paketen auftritt, durch die sich menschliche Kollektive, welche wiederum in der Regel zu bestimmten Territorien gehörten, auszeichnen und unterscheiden“ (Hannerz 1995: 67).

Er kritisiert diese Annahmen als unzureichend in der vernetzten Welt und versteht Kultur als ein sozial organisiertes Bedeutungsmuster, das aber flexibel an sich verändernde Strukturen angepasst werden kann.

In Anlehnung an den Marx'schen Kapitalbegriff nennt Bourdieu neben ökonomischem und sozialem Kapital das kulturelle Kapital und erweitert Kultur damit um eine neue Ebene der Bedeutungszuschreibung. Er entwickelt seine Beschreibung der französischen Gesellschaft in Abhängigkeit des Habitus und denkt damit über Unterscheidungen wie Schicht, Stand und Klasse hinaus. Bourdieu setzt ererbten Besitz in Zusammenhang mit sozialem Werdegang, was den Habitus begründet (Bourdieu 1987: 405), welcher wiederum „nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur“ (ebd.: 279) ist. Kultur erscheint darin in dreierlei Hinsicht, als verinnerlichter, inkorporierter Zustand, als objektiver Zustand und als institutionalisierter Zustand. Kultur kann also von kulturellen Gütern wie Bücher, Kunst oder Musik über individuelle Einstellungen und Neigungen und Gewohnheiten bis zu rahmengebenden Strukturen reichen (Bourdieu 1992: 50f.), ist aber entscheidendes Kriterium in Bezug auf gesellschaftliche Strukturierung und Aushandlungsprozesse der gesellschaftlichen Stellung eines jeden Individuums. Kultur wird in diesen Fällen zur „Legitimation von Unterscheidungen“ (Luhmann 1992: 199) genutzt.

Aus der Tradition, Kultur als kulturelle Praxis zu verstehen, entwickeln sich in den 1990er Jahren verstärkt Theorien, die Kultur in Zusammenhänge von Erleben und Handlungen stellen. Parallel dazu tritt auf der anderen Seite Kultur eingebettet in globale Zusammenhänge auf und die Erhaltung kultureller Werte und Güter im Spannungsfeld der Globalisierung wird thematisiert (Klein 2008: 247).

Ausgehend von unterschiedlichen kritischen Perspektiven, entwickeln sich insbesondere in den Sozialwissenschaften neue kulturtheoretische Ansätze, in welchen Kultur jeweils sehr unterschiedlich definiert wird⁵⁷. Kultur kann dann als ein ästhetisch-textuelles Phänomen verstanden werden, das auf Symbolen und Zeichen beruht, die Gemeinschaftlichkeit herstellen. Weiter kann eine „kulturelle Definition gesellschaftlicher Strukturen“ (Stichweh 1999: 460) in

57 Eine zusammenfassende Aufstellung der unterschiedlichen soziologischen Kulturtheorien finden sich in Stichweh 1999: 460ff..

Anlehnung an Durkheim beobachtet werden, der Kultur als „die *institutionellen Modelle der Gesellschaft*“ (ebd., Hervorh. i. O.) versteht, die mit anderen symbolischen Bereichen (z.B. religiösen) zusammenhängen. Strukturalistische Kulturtheorien, die Kultur als festgelegte Codes verstehen, welche Handlungen strukturieren gelten als überholt. Verbreiteter dagegen sind Theorien, in welchen Kultur „diejenigen Anteile sozialen Handelns [meint], die selbstverständlich geworden sind, so dass ihr Vollzug vielfach unter die Wahrnehmungsschwelle abgesunken ist“ (ebd.: 461). Ein solches Verständnis, das Kultur „nicht mehr mit einem bestimmten Wirklichkeitsausschnitt identifiziert“ (ebd.), sondern die Anpassungsfähigkeit an Strukturveränderungen hervorhebt (ebd.), lässt Kultur in der modernen Zeit, in der Veränderungen selbstverständlich geworden sind, ebenfalls wandelbar und anpassungsfähig erscheinen. In anderen Theorien dagegen liegt der Schwerpunkt auf den Zusammenhängen von Kultur und Differenzierung im Sinne der Frage, welche Rolle Kultur in einer ausdifferenzierten Gesellschaft überhaupt noch spielen kann. Möglich scheinen zwei Richtungen, zum einen, dass Kultur an Bedeutung verliert, zum anderen, dass Kultur gerade in einer hoch-spezialisierten Gesellschaft eine Art Allgemeinheit als Orientierung darstellt und als Verbindung fungiert (ebd.: 461f.). Daran anschließend kommen Theorien in den Blick, die „Kultur als ‚pool‘ oder als *Repertoire von Möglichkeiten*“ (ebd.: 462, Hervorh. i. O.) hervorheben. Diese Ansätze gehen noch weiter auf die Veränderlichkeit von Kultur oder kulturellen Möglichkeiten in der modernen Welt ein. Kultur wirkt daher auch als Stabilisator, „Kultur stabilisiert ein Sozialsystem insofern, als für wechselnde Situationen immer schon ein Repertoire von Reaktionsmöglichkeiten zur Verfügung steht“ (ebd.: 463). Dabei muss Kultur sich selbst vor den Hintergrund anderer möglicher Kulturen hinterfragen (ebd.). In doppelter Hinsicht muss Kultur reflexiv sein und andere Kulturen sowie Nichtkulturen mitdenken (Luhmann 1992: 192) (siehe auch Kapitel 3.8).

Kultur meint zusammengefasst „keinen Wirklichkeitsausschnitt, vielmehr handelt es sich offensichtlich um einen *Problem- oder Beobachterbegriff*“ (Stichweh 1999: 463, Hervorh. i. O.). Dies wurde bereits in Kapitel 3.6, 3.7 und 3.8 herausgearbeitet. Seine Doppeldeutigkeit wird im Alltagsverständnis aber auch in vielen wissenschaftlichen Theorien nicht immer einbezogen. Einerseits verweist der Kulturbegriff auf mehrere *Kulturen*, andererseits impliziert der Begriff „die Blickrichtung nach oben [...] [e]r verspricht etwas ‚Besseres‘“ (Luhmann 1992: 198) und ist damit Teil eines hierarchischen Verständnisses.

Kultur ist nicht eindeutig, sie kann „Produkt als auch Prozess“ (Lang-Wojtasik/Conrad-Grüner 2018: 5) sein. Sie entfaltet ein zutiefst doppeldeutiges Bezugssystem, einerseits als eine verbindende Konstante für alle, die zugehörig zu einer Gemeinschaft oder Gesellschaft sind, andererseits wird Kultur zu einem Unterscheidungsmerkmal, mit welchem Unterschiede und Nicht-Zugehörigkeit ausgedrückt werden (Römhild 2018: 18).

Oftmals wird Kultur zu einem *Unterscheidungsmerkmal* unter vielen, gelegentlich sogar zu einer Art Sammelkategorie. Die Unterscheidung von „eigener“ und „fremder“ Kultur kann als „Grunddifferenz des Kulturdiskurses“ (Höhne 2001: 199) bezeichnet werden. In pädagogischen Konzepten wird Kultur oft als Rahmen, als eine „entwicklungsfähige kollektive Ressource für Kommunikation und Handeln“ (Bender-Szymanski 2002: 154, in Anlehnung an Römhild 1998) beschrieben, mit welchem zwar Menschen ihre Umwelt bewerten, der aber nicht fest und unveränderlich ist. Die Betonung liegt hier auf der Entwicklungsfähigkeit. Die Perspektive auf das Individuum, auf eine individuelle Handlungsfähigkeit die, wie oben beschrieben, vielen Kulturtheorien fehlt, wird im pädagogischen Bereichen mitgedacht. Dabei wird Kultur fast immer innerhalb einer erweiterten Debatte um Migration und Zugehörigkeit aufgegriffen. Es „bietet sich der identifizierende Umgang mit Kultur dazu an, die Zugehörigkeit der Migranten zu eben dieser Gesellschaft immer wieder anzuzweifeln und einer dauernden Prüfung auszusetzen“ (Messerschmidt 2008: 5). Damit wird die erweiterte pädagogische Perspektive thematisch stark eingeschränkt. Dies hat weitreichende Folgen: Eine offen geführte Debatte um einen offenen Kulturbegriff in einer offenen Gesellschaft scheint notwendig aber blockiert. Von der Pädagogik erhofft man sich, sie „diene dem kommunikativen Einverständnis, der wechselseitigen Anerkennung und dem gegenseitigen Verstehen“ (ebd.: 6), auch wenn „Annahmen über Fremdheit enthalten und somit implizit vorausgesetzte gesellschaftliche Standards von Nichtfremdheit oder Zugehörigkeit“ (ebd.) kennzeichnend sind.

Kultur wird in der pädagogischen Praxis trotz des Wissens um ihre kulturalisierende Macht zur bedeutsamen Kategorie für Unterscheidungen. Auch wenn

„kulturelle Differenz als Kategorie weder das Phänomen Migration noch die Lebenslagen von Migrantinnen und Migranten adäquat erfassen kann, bleiben kulturelle Differenz und kulturelle Praxen die dominierenden Erklärungsprinzipien für die Deutung von Lebenslagen von Migrantinnen und Migranten bzw. von all denjenigen, die als solche identifiziert werden“ (Kalpaka 2009: 26).

Einem sich über Jahrzehnte oder gar Jahrhunderte lang historisch entwickelten Verständnis von Zugehörigkeit (insbesondere auf nationale Zugehörigkeit bezogen), stehen aktuelle Entwicklungen diametral gegenüber. Eingebunden in globale Strukturen, entsteht eine „Vielfalt an unterschiedlichen Lebenslagen, Lebensstilen und Herkunftskontexten von Menschen in nationalstaatlich gefassten Gesellschaften“ (Riegel 2018: 223), welche aber strukturiert sind „durch postkoloniale Verhältnisse und internationale Migrations- und Grenzregimes [...] und mit sozialen Ungleichheiten und Rassismus einhergehen“ (ebd.).

Insbesondere die Entwicklungen einer globalisierten Gesellschaft werden als Herausforderung für die Pädagogik wahrgenommen (Seitz 2002: 15ff; Scheunpflug 2003: 262ff.) (siehe auch Kapitel 2.2.2). Die Annahme, „dass Menschen aus verschiedenen Kulturen und Gesellschaften mehr denn je in Kontakt geraten“ (Allemann-Ghionda 2004: 46) und dadurch die Grundfragen der Pädagogik berührt sind, scheint Konsens. Kulturelle Unterschiede können „sich auf den Lern- und Interaktionsprozess auswirken“ (Pries/Maletzky 2018: 57). Wie aber wird Bildung in einer heterogenen Gesellschaft organisiert? Die KMK sieht sich

„[v]or dem Hintergrund einer durch Globalisierung, Migration, das Zusammenwachsen Europas, Fluchtbewegungen etc. bewirkten kulturellen Pluralisierung unserer Gesellschaft [...] [vor] Herausforderungen und Fragen gestellt, die sich aus diesen Entwicklungen und Ereignissen für Bildung und Erziehung in der Schule ergaben“ (KMK 2013: 2).

Bildung und Erziehung wird eine wichtige Aufgabe zugeschrieben, gelten sie „im nunmehr angebrochenen Zeitalter der Globalisierung als Schlüsselinstrumente einer zukunftsfähigen Entwicklung“ (Seitz 2002: 7). Damit wird die zweiseitige Bedeutung von Bildung im globalen Zeitalter angesprochen. Auf der einen Seite wird Globalisierung und damit zusammenhängend eine kulturelle Pluralisierung der Gesellschaft als Herausforderung *für* Bildung kontrastiert, auf der anderen Seite wird Bildung *als Mittel* zur Entwicklung in einer solchen Gesellschaft gepriesen. Die Erwartungen können also nur hoch sein. Bildung wird herausgefordert und ist ihr eigenes Heilmittel zugleich. Herausforderung und Hoffnung vereinen sich in Bildung.

Bildung erscheint als Hoffnung, aus diesen komplexen Sachverhalten einen Weg zu zeigen, der in eine übersichtlichere Welt führt. Allerdings darf angezweifelt werden, dass der Kulturbegriff, wie er auch in der Interkulturellen Pädagogik Verwendung findet, dazu beitragen kann, aus dieser wahrgenommenen Unübersichtlichkeit zu finden. Die „Wahrnehmung von Migranten als Fremde [bildet] eine soziale Praxis, in der eine nationalstaatliche Identitätsordnung zum Ausdruck kommt“ (Messerschmidt 2008: 5) und damit einem Weg in die Weltgesellschaft entgegen steht. In der Interkulturellen Pädagogik wird kulturelle Differenz „[i]nnerhalb der Zuschreibung von Fremdheit“ (ebd.: 6) verankert. Darüber sind dann „implizit vorausgesetzte gesellschaftliche Standards von Nichtfremdheit und Zugehörigkeit“ (ebd.: 5) enthalten. Es muss darum gehen,

„Kultur als identitätspolitisch umkämpfte Zone sichtbar und zum Gegenstand von Forschung zu machen, ihre ständige Bearbeitung und Veränderung im Rahmen kultureller Praxis zu berücksichtigen sowie Formate intersektionaler Überschneidungen und Auseinandersetzungen mit anderen Differenzmarkierungen – wie Klasse, Ethnizität, ‚Rasse‘, Geschlecht –

bei der Betrachtung kultureller Prozesse zentral zu stellen“ (Römhild 2018: 19)

(siehe auch Kapitel 5.3.5). Wenn die in Kapitel 4.3 skizzierten Offerten ernst genommen werden, kann eine Teilhabe an der Weltgesellschaft, im Sinne von Anschlussmöglichkeiten gelingen. Jede/r Einzelne muss in der spannungsbehafteten Existenz zwischen Vertrautheit und Fremdheit im Miteinander Ausgleich erfahren. Damit ist ein gemeinschaftlicher Weg zur Inklusion in Weltgesellschaft anmoderiert und der Zusammenhang gemeinschaftlicher Existenz im Sinne Plessners und weltgesellschaftlicher Komplexität im Kontext vermittelnder Kultur rückt erneut in den Blick.

4.5 Zwischenfazit I: Prämissen eines weltgesellschaftlichen Inter-Kultur-Verständnisses

Wird Kultur verstanden als Kategorie der Differenzierung, die national verankert ist, gelingt es nicht, Gleichheit und Teilhabe zu fokussieren und Kultur als Differenzkategorie jenseits nationaler Gebundenheit in den Blick zu nehmen. Inter-Kultur in der Weltgesellschaft bedeutet die Loslösung von der Vorstellung nationaler Fremdheit und nationalstaatlicher Semantik. Eine Kulturmarkierung im Sinne einer „nationale[n] Strategie, Fremdheit über Herkunft fest zu machen und die durch Einwanderung stattfindenden Veränderungen in der Gesellschaft abzuwehren, um neue Zugehörigkeiten zu begrenzen“ (Messer-schmidt 2008: 6), versperrt dagegen den Blick auf gleichberechtigte Teilhabe aller an der Gesellschaft. Als Ziel eines weltgesellschaftlichen Inter-Kultur-Verständnisses kann dann die Überwindung dieser Einschränkung gesehen werden, um den Weg frei zu machen für Anregungen, welche von der Hoffnung einer Orientierung durch Bildung in der globalen Welt getragen werden.

Angesprochen ist damit ein Perspektivenwechsel, der dazu anregen soll, Kultur(en) nicht in ihrem ontologischen Sinn nach zu unterscheiden, sondern ihre Funktionalität für Gesellschaft in den Blick zu nehmen. Ein Dazwischen bezieht sich nicht auf Kultur(en), sondern auf die Funktionalität, auf das, was Kultur in der Welt an Bedeutung entfaltet. Denn „[w]enn der Begriff des ‚Inter-Kulturellen‘ einen Sinn haben soll, kann er nur darin bestehen, dieses *Zwischen*, dieses Zwiesgespräch als neue Dimension der Welt und der Kultur zur Entfaltung zu bringen“ (Jullien 2018: 96, Hervorh. i. O.).

Dann kann es gelingen, „Heterogenität als Variationsreichtum zu denken und so eine Homogenität der Pluralität als Umwelt pädagogischer Prozesse theoretisch reflektierbar und praktisch umsetzbar zu machen“ (Lang-Wojtasik 2011: 249). Für Inter-Kultur kann es dann nicht mehr um ein Zwischen den Kulturen gehen, sondern um „die Offenlegung und Berücksichtigung von

Mehrperspektivität und -schichtigkeit, und darum, Betrachtungen, Positionierungen und Entscheidungen jenseits des ‚Normalen‘ als Regelfall zu begreifen“ (ebd.). Kultur als national geprägte Konstante anzunehmen erscheint in Zeiten globalen Wandels wenig sinnstiftend. Kultur muss flexibel gedacht werden, denn „als Orientierung ist [Kultur] historisch-systematisch betrachtet stets in transformatorischer Bewegung“ (Lang-Wojtasik/Conrad-Grüner 2018: 4) und war es immer.

Die „transformative Kraft“ (ebd.: 8) von Kultur in den Fokus rückend, kann sie als Zugang zur Weltgesellschaft erscheinen. Über die Auseinandersetzung mit Vertrautem und Fremdem an sich und anderen wird es realisierbar, dass Verhältnisse über relationale Beziehungen im Spannungsfeld von Nähe und Distanz verhandelt werden. Ideen „einfacher“ kultureller Zuordnungen und Kategorisierungen werden damit obsolet, weil sie in weltgesellschaftlicher Perspektive keine Anschlussmöglichkeiten an Gesellschaft bieten.

Im Folgenden werden ausgehend von den gemachten Überlegungen zu Fremdheit und Teilhabe, am Beispiel der *Interkulturellen Pädagogik*⁵⁸ die Verflechtung des Begriffs Kultur im zugehörigen Diskurs und die Entwicklung der pädagogischen Bewegung aufgezeigt, um daran anschließend die Überlegungen zur Funktionalität von Kultur noch spezifischer auf die Idee der Inter-Kultur zu beziehen (siehe Kapitel 5.4).

58 Ausführliche Darstellungen der Geschichte der Interkulturellen Pädagogik finden sich u.a. bei Krüger-Potratz 2005; Prengel 2006 und Gogolin/Krüger-Potratz 2006.

5 Inter-Kultur als erziehungswissenschaftliche Herausforderung

Im Folgenden wird die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik in Deutschland in groben Zügen nachgezeichnet. Es werden zentrale Diskurslinien der Interkulturellen Pädagogik aufgezeigt, mit dem Ziel, den Begriff der Kultur in den Konzepten der Interkulturellen Pädagogik auf seine Relevanz in der Weltgesellschaft hin zu überprüfen und die Funktionalität von Kultur für Inter-Kultur zu präzisieren.

Der Kulturbegriff und auch die Interkulturelle Pädagogik haben eine lange begrifflich historische Verflechtung⁵⁹. Interkulturalität ist eines der Schlagworte im pädagogischen Diskurs zu den Herausforderungen einer pluralisierten Gesellschaft. Der Begriff wird in vielen Disziplinen inflationär gebraucht. Was genau damit gemeint ist, bleibt oft vage. Bereits der Kulturbegriff für sich ist ein weites Feld (siehe Kapitel 2.2.3, 4.1.2 und 4.4), die Erweiterung um das *Interkulturelle*⁶⁰ macht es nicht einfacher und auch die Eingrenzung auf das pädagogische Feld zeigt umso deutlicher, wie unterschiedlich Verständnis und Definitionen sein können (siehe auch Kapitel 2.2.3.2 und 4). Es gibt nicht *die* eine Interkulturelle Pädagogik, sondern vielmehr unterschiedliche Konzepte interkultureller Pädagogik, die sich alle mehr oder weniger mit derselben Thematik auseinandersetzen (Nohl 2006).

„Interkulturalität bezeichnet im weitesten Sinn einen Interaktionskontext, bei dem Personen mit unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeit interagieren, sowie das Ergebnis dieser Interaktionen“ (Pries/Maletzky 2018: 56). Bereits bei der Frage, worauf die Interkulturelle Pädagogik ihren Schwerpunkt legt, findet sich keine eindeutige Antwort. Es geht, je nach Blickrichtung um Verschiedenheit, Vielfalt, unterschiedliche Chancen und/oder Fragen nach Macht. Gemeinsamer Ausgangspunkt der vielen Konzepte sind Fragen, die in einer pluralisierten Gesellschaft pädagogische Antworten erforderlich zu machen scheinen. Die Vorstellung, dass Situationen, in denen Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung aufeinandertreffen, problematisch sein können, impliziert ein Kulturverständnis, welches eigentlich als überholt gilt (ebd.). Aber ein solches Verständnis ist in der pädagogischen Praxis auch weiterhin an der Tagesordnung. Das Wissen, dass es

59 An dieser Stelle sei in aller Kürze auf die englischsprachige Literatur verwiesen, in welchen der Begriff der Rasse und der Ethnie oftmals in vergleichbarer Weise auftaucht, wie im deutschsprachigen Raum der Begriff der Kultur. Eine kurze Zusammenfassung zu diesem Themenfeld findet sich in Lutz 2001 (insbesondere S. 222ff.) und auch hier nochmals der Verweis auf Hall 2017.

60 Der Begriff der Interkulturalität wird in unterschiedlichen Disziplinen verwendet. Neben der Pädagogik, Erziehungswissenschaft und allgemein in den Geistes- und Sozialwissenschaften, insbesondere auch in den Wirtschaftswissenschaften.

„die Anderen' an sich nicht gibt; [...] dass man Einfluss darauf hat, unter welchen Aspekten man ‚die Anderen' betrachten möchte; auch dass Fremdheit nichts Feststehendes ist, nichts Objektives, sondern dass Institutionen und die darin Tätigen die unterschiedlichen Sorten von Fremdheit selbst mit herstellen, dass ein bestimmter Umgang mit ‚Anderen' sie erst zu diesen ‚Anderen' macht, mit denen man dann versucht pädagogisch umzugehen“ (Kalpaka 2009: 26),

ist längst bekannt und trotz alledem werden Probleme im Zusammenhang mit Menschen mit Migrationshintergrund, „beinahe reflexartig auf die kulturelle bzw. ethnische Herkunft, [...] zurückgeführt“ (ebd.). Dabei bestimmen die grundlegenden Annahmen maßgeblich alle folgenden Überlegungen und „[i]rrt man sich in Bezug auf die Konzepte, verstrickt man sich in eine falsche Debatte und steckt von Anfang an in einer Sackgasse fest“ (Jullien 2018: 9).

Heterogenität und Homogenität sind „tief in der modernen Gesellschaft verankert. Gleichheit und Differenz stehen in einem Spannungsverhältnis, das nicht einfach aufzulösen ist“ (Wenning 2004: 565). Innerhalb der Interkulturellen Pädagogik, die eine Fachrichtung innerhalb der Erziehungswissenschaft darstellt, wird oftmals von einem weiten Heterogenitätsbegriff gesprochen, mit welchem Unterschiedlichkeiten immer auf ihre Auswirkungen auf Bildungs- und Lebenschancen zurückgeführt werden (Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 11f.). Kulturelle Unterschiede stechen allerdings bereits durch die Namenswahl hervor. Insbesondere kulturelle Heterogenität wird zunehmend als Herausforderung in Pädagogik und Erziehungswissenschaft verstanden und die Interkulturelle Pädagogik versteht sich als Antwort auf diese Entwicklung und als die „pädagogischen Bemühungen, auf diese Realität zu reagieren und Antworten auf die gesellschaftlichen Herausforderungen zu finden“ (Holzbrecher 2004: 87). Die Welt⁶¹ in der Kinder und Jugendliche (heute) aufwachsen, ist gekennzeichnet durch einen „tiefgreifende[n] soziale[n] und kulturelle[n] Wandel, der für das Aufwachsen, die Entwicklung und die Bildung [...] von größter Bedeutung ist“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 11). Eine wahrgenommene zunehmende kulturelle Pluralität vor dem Hintergrund eines konstruierten nationalen homogenen Referenzrahmens (insbesondere in Bildungseinrichtungen) wird dabei immer wieder in Konzepten der Interkulturellen Pädagogik angenommen. Zusammengefasst werden kann Interkulturelle Pädagogik als eine

„Fachrichtung bzw. Subdisziplin der Erziehungswissenschaft, die sich mit der Frage beschäftigt, welche Konsequenzen es für das Aufwachsen, die Sozialisation und die Prozesse der Erziehung und Bildung mit sich

61 Im Folgenden liegt der Fokus insbesondere auf der Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik im deutschsprachigen Raum. Diese Interkulturelle Pädagogik nimmt ihrerseits ganz spezifisch die Situation in Deutschland in den Blick.

bringt, dass sie in einer sozial, kulturell und sprachlich immer komplexer, heterogener werdenden Lage geschehen“ (ebd.).

5.1 Die Entwicklung Interkultureller Pädagogik (als Reflexions- und Handlungsfeld der Schule im nationalen Kontext)

Ausgangspunkt der Interkulturellen Pädagogik bildet die Zuwanderung nach Deutschland und damit zusammenhängende Folgen, die in pädagogischen Handlungsfeldern relevant zu werden scheinen. Insbesondere wird auch hierbei die Schnelligkeit der wahrgenommenen Veränderungen (Stichwort beschleunigter sozialer Wandel) angesprochen, die dann als gesellschaftliche Herausforderungen sichtbar werden (ebd.: 14).

Grundsätzlich ist die Interkulturelle Pädagogik als Auseinandersetzung einer Mehrheitskultur mit den Angehörigen unterschiedlicher anderer Gruppen zu verstehen (Prenzel 2006: 64). Diese Grundunterscheidung wird durch eine Orientierung an einem nationalen und homogenen Referenzrahmen gefestigt, der gerade durch die Konzentration auf das Handlungsfeld der Schule seinen nationalen Referenzrahmen begründet. „Interkulturelle Pädagogik versucht der Tatsache Rechnung zu tragen, daß unser Bildungswesen von Angehörigen verschiedener Kulturen und Ethnien besucht wird“ (ebd.). So leitet Prenzel in einen Beitrag zur Thematik ein und deutet dabei die nationale Fixierung der Interkulturellen Pädagogik an. Auch Krüger-Potratz definiert das Feld der Interkulturellen Pädagogik thematisch weit gefasst, „als nichts Anderes aber auch nichts Schwierigeres, als Erziehung und Bildung *in einer und für eine* sprachlich, ethnisch, national, sozial und im weitesten Sinn kulturell pluralisierte(n) demokratische(n) Gesellschaft“ (Krüger-Potratz 2005: 15, Hervorh. i. O.) vor dem Hintergrund, dass insbesondere Bildung in der Schule national verankert sei und daher „sprachlich-kulturelle Pluralität [...] als etwas Störendes“ (ebd.: 13) empfunden werde. Gogolin und Krüger-Potratz sehen in der Entstehung der nationalstaatlichen Ordnung im 18. Jahrhundert und damit zusammenhängend der Herausbildung staatlicher Schulformen eine der Grundvoraussetzungen dafür, dass

„neben Merkmalen wie Geschlecht, Sozialstatus oder physische und psychische Gesundheit nun auch Sprache, Kultur, ethnische Zugehörigkeit, Staatsangehörigkeit eine Rolle [spielen] bei der Entscheidung darüber, wer, unter welchen Bedingungen die öffentlichen Bildungseinrichtungen besuchen muss bzw. darf [...] und in welcher Sprache der Unterricht abzuhalten ist“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 27).

Damit ist die grundlegende Orientierung der Interkulturellen Pädagogik an nationalstaatlicher Ausrichtung vorbestimmt. Lange Zeit wurde kulturelle Heterogenität als Problem wahrgenommen, auch wenn es „Migration, Kultur- und Sprachkontakte [...] zu allen Zeiten gegeben“ (Krüger-Potratz 2005: 13) hat. In Deutschland ist der Anfang der Auseinandersetzung mit der Thematik des Interkulturellen etwa in die 1960er Jahre zu verorten. Unter der Bezeichnung Ausländerpädagogik⁶² lässt sich die damalige pädagogische Gangrichtung beschreiben, wobei die Adressaten pädagogischer Konzepte ausschließlich AusländerInnen waren, die mehr oder weniger in die deutsche Gesellschaft integriert werden sollten (Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 102ff.). In der kritischen Reflexion dieser Tatsache entwickelte sich vereinfacht gesagt aus der Ausländerpädagogik die Interkulturelle Pädagogik – ein Problem wurde umgedeutet in eine pädagogische Herausforderung⁶³.

Dieser Ansatz, bei welchem die Defizitorientierung der MigrantInnen im Fokus steht, wird auch als Assimilationspädagogik⁶⁴ bezeichnet (Nohl 2014: 10). Erst die Vorstellung eines national, kulturell oder ethnisch „Anderen“ macht die Interkulturelle Pädagogik zu dem, was sie ist, eine „pädagogische Reaktion auf migrationsbedingte Unterschiede“ (Mecheril 2004: 80). Die entwicklungshistorische Verbindung zur „Ausländerpädagogik“ bedeutet für die Interkulturelle Pädagogik auch, diese Vergangenheit immer wieder zu reflektieren, insbesondere, da Kultur als Differenzmerkmal in dieser Zeit eine Aufwertung erfuhr und weiterhin in dieser Tradition steht (Diehm/Radtke 1999: 67). Auch Mecheril beanstandet, dass das „ausländerpädagogische Prinzip also nicht ‚überwunden‘, sondern in (sich meist ‚interkulturell‘ nennenden) Konzepten und Praxen nach wie vor bedeutsam“ (Mecheril 2004: 90) sei.

Trotz Überwindung der Defizitorientierung steht bei vielen Konzepten eine Mehrheitskultur einer Minderheitenkultur gegenüber und die Differenz wird zum entscheidenden Merkmal. Den Konzepten geht „implizit oder explizit die Annahme kultureller Differenz voraus“ (Auernheimer 2000: 20). Nohl bezeichnet diese Richtung als „klassische interkulturelle Pädagogik“ (Nohl 2014: 11) und beschreibt, dass eine „Interkulturelle Pädagogik, die die Differenz zwischen den Kulturen hervorhebt, [...] sich an alle Gesellschaftsmitglieder, d.h.

62 Eine Übersicht der Entwicklung von den 1960er Jahren an bis etwa zum Jahr 2000 findet sich in Krüger-Potratz 2005: 37ff., ebenso eine kritische Hinterfragung einer solchen chronologischen Darstellung.

63 Die beiden „Phasen“ Ausländerpädagogik und Interkulturelle Pädagogik sind weniger zeitlich aufeinander abfolgend zu verstehen, sondern vielmehr als „pädagogische[n] Prinzipien in der konzeptionellen Reaktion auf migrationsbedingte Pluralität“ (Mecheril 2004: 89).

64 Nohl versucht mit der Bezeichnung „Assimilationspädagogik“ der Tatsache Rechnung zu tragen, dass nicht immer „Ausländer“ sondern auch „einheimische Minderheiten“ assimiliert werden sollen (wie beispielsweise die „Aborigines“ in Australien) (2014: 7).

auch an die Einheimischen und die Mehrheitsangehörigen“ (ebd.) richtet und weder die Mehrheits-, noch die Minderheitenkultur als überlegen angenommen werden dürfe (ebd.). Auch Mecheril nennt die Fokussierung auf das Merkmal Migration nachvollziehbar und angemessen, da eine „Beschäftigung mit Menschen, für die ein transnationaler Migrationshintergrund intersubjektiv bedeutsam ist“ (Mecheril 2004: 93), wichtig sei. Die doppelte „Aufmerksamkeit“ auf den Status der Fremdheit, welche, durch die pädagogische Thematisierung, auf die Personengruppen gelenkt wird, muss reflektiert werden und markiert den „Rahmen migrationspädagogischen Nachdenkens und Tuns“ (ebd.).

Auch der „Antidiskriminierungspädagogik“, welche das Ziel hat, „institutioneller Diskriminierung vorzubeugen bzw. diese dort, wo sie geschieht, zu thematisieren und für Abhilfe zu sorgen“ (Nohl 2014: 11), unterstellt Nohl eine gewisse ausgrenzende Haltung: Immer stehen sich Aufnahmegesellschaft und MigrantInnen gegenüber und die Vorstellung einer kulturell einheitlichen Gesellschaft, in welche kulturell Andere integriert werden müssen, bildet die Grundannahme. Angenommen wird in vielen Konzepten der Interkulturellen Pädagogik ein „Gesellschaftsmodell einer multikulturellen Gesellschaft, das die ethnisch-kulturelle Pluralisierung auf die Einwanderung zurückführt“ (ebd.: 12).

Radtke kritisierte⁶⁵ bereits 1995 die kulturalisierende Tendenz vieler Ansätze der Interkulturellen Pädagogik. Seines Erachtens setze eine „Pädagogisierung eines gesellschaftlichen Problems“ da ein, „wenn für politisches Handeln kein Ansatz gefunden oder kein Konsens zu erreichen ist“ (Radtke 1995: 856). Er unterstellt der Interkulturellen Pädagogik, zu sehr erzieherisch auf die Menschen wirken zu wollen und institutionelle und gesamtgesellschaftliche Aspekte zu vernachlässigen. Insbesondere in der Schule werde „„Kulturdivergenz“ zur wohlfeilen Erklärung für Schwierigkeiten aller Art“ (ebd.: 862). Daher fordert er die Schule mehr in ihrer selbstreflexiven Position heraus, insbesondere um Diskriminierung offen legen zu können und sie als Neubeschreibung in einer pluralisierten Gesellschaft zu ermöglichen (ebd.: 856ff.).

5.2 Ziele Interkultureller Pädagogik

Die Interkulturelle Pädagogik richtet sich an alle, (nicht mehr nur an AusländerInnen), sie versteht Kultur als prozesshaft (nicht mehr statisch und homogen) und geht von einer wechselseitigen respektvollen Auseinandersetzung mit

65 Auf die in der Zeitschrift für Pädagogik veröffentlichte kritische Einschätzung Radtkes reagierte Auernheimer kurze Zeit später mit einer Veröffentlichung in eben dieser Zeitschrift (Auernheimer 1996).

der eigenen und anderen Kulturen aus (Prenzel 2006: 84f.). Es wird die Anerkennung der Verschiedenheit der kulturellen Prägung aller Menschen betont und insbesondere auf die Bewusstmachung der „Begrenztheit der eigenen Sichtweise“ (ebd.: 90) verwiesen. Damit wird angedeutet, dass die eigene kulturelle Prägung im Kontakt mit anderen Kulturen eine entscheidende Rolle spielt und man sich im Bewusstsein dessen reflektiert verhalten muss (ebd.: 90f.).

Das Arbeitsfeld der Interkulturellen Pädagogik ist von der Grundannahme geprägt, „dass es unterschiedliche Kulturen gibt, dass die dadurch geprägten Menschen in einen Austausch treten wollen und dass dabei Kulturelles bedeutsam ist“ (Lang-Wojtasik 2011: 242). Entlang von vier Differenzlinien (Staatsangehörigkeit, Ethnizität, Sprache und Kultur) (Krüger-Potratz 2005: 66ff.), bei deren Zuordnung es um Inklusion oder Exklusion geht (Lang-Wojtasik 2011: 243), haben sich unterschiedliche Forschungsschwerpunkte ausgebildet. Die ausdifferenzierten Themenfelder reichen von kultureller Vielfalt in der Schule (Holzbrecher 1997, 2004, 2011) über interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität (Auernheimer 2002) bis zur Untersuchung institutioneller Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch das deutsche Bildungssystem (Gomolla/Radtke 2002). Im Fokus des Diskurses stehen außerdem Forschungen mit dem Schwerpunkt Mehrsprachigkeit (Gogolin 1994; Krüger-Potratz/Neumann/Reich 2010; Fürstenau 2012), Forschungen zu kulturbedingten Wertekonflikten im Alltag (Nieke 2000) und das Thema Transkulturalität (Göhlich 2006; Sievers/Griese/Schulte 2010).

Allerdings bleiben bisherige Interkulturelle Ansätze oftmals in einem nationalen Denken verhaftet.⁶⁶ Grundlage der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Thematik bildet die Migration nach Deutschland. Dabei wird als Ausgangspunkt immer wieder eine homogene deutsche Gesellschaft als Vergleichspunkt angenommen. Durch die Annahme einer Nation als Bezugspunkt, entsteht eine Monoperspektive, „die einer Multirealität entgegensteht“ (Lang-Wojtasik 2011: 243).

Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklungen stehen insbesondere Schulen vor der Aufgabe

„allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft umfassende Teilhabe an Bildung und Chancen für den größtmöglichen Bildungserfolg zu eröffnen, zur erfolgreichen Gestaltung von Integrationsprozessen und damit zu einem friedlichen, demokratischen Zusammenleben beizutragen und Orientierung für verantwortungsbewusstes Handeln in der globalisierten Welt zu vermitteln“ (KMK 2013: 2).

66 Siehe beispielsweise Grosch/Leenen 2000.

An dieser Stelle setzt eine für das Leben in einer pluralen Gesellschaft notwendige interkulturelle Kompetenz an, deren Vermittlung sowohl für Heranwachsende als auch für Lehrende relevant ist. Damit ist es in Schulen in doppelter Hinsicht relevant, Interkulturalität als ein wichtiges Feld zu begreifen: Lehrpersonen selbst sind Teil der pluralen Gesellschaft und haben die Aufgabe, ihre Schülerinnen und Schüler auf diese Gesellschaft vorzubereiten, vielmehr noch, ihnen Teilhabe an eben dieser zu ermöglichen. Dabei genügt es jedoch nicht, nach kulturellen Unterschieden zu suchen und diese positiv zu bewerten. Hervorgehoben werden soll, dass eine „Entwicklung interkultureller Kompetenz als lebenslanger Prozess zum reflektierten Umgang mit Differenz begriffen werden“ (Lang-Wojtasik 2015: 49) muss. Eine Beschränkung auf das was als kulturelles Phänomen wahrnehmbar wird, verschließt den Blick auf die blinden Flecken und kann daher auch seit Jahrzehnten keine befriedigenden Antworten auf die Fragen und Herausforderungen einer pluralen Gesellschaft liefern. Es muss darum gehen, das „Eigene“ zu reflektieren und „sich die ‚eigene‘ bzw. die als ‚eigen‘ definierte Geschichte unter der Frage nach den Mustern von Normalitätskonstruktionen und Allgemeinheitssetzungen anzueignen, sich der pluralen Vergangenheiten dieser ‚eigenen‘ Geschichte zu vergewissern“ (Krüger-Potratz 2002: 61).

5.3 Kultur in Konzepten Interkultureller Pädagogik

Vorneweg: Die Auseinandersetzungen mit dem namensgebenden Begriff der Kultur ist in vielen Konzepten der Interkulturellen Pädagogik inkonsistent. Kultur wird schnell – ganz entgegen der oftmals propagierten und geforderten Selbstreflexion der Thematik gegenüber – mit „Menschen anderer Kulturen“ (Grosch/Leenen 2000: 29), „Kulturregionen“ (Auernheimer 2000: 18), „nicht-deutschem kulturellen Hintergrund“ (Thomas 2015: 113), „Staats- und Kulturgrenzen“ (Nieke 2000: 26) usw. in Verbindung gebracht, was eine Vorstellung von geschlossenen Kulturen impliziert, auch wenn diese Vorstellung von den AutorInnen „eigentlich“ abgelehnt wird. Die Annahme, Kultur sei dynamisch und keineswegs homogen, wird zwar betont, „[s]obald aber die Auseinandersetzung sich entlang von Beispielen, Übungen und Aufgaben auf interkulturelles Handeln und deren Reflexion bezieht, ist aller Spielraum verschlossen. ‚Kultur‘ wird zu einem sich reproduzierenden Einheitszusammenhang...“ (Mecheril 2002: 19). Insgesamt bleiben die Definitionen des Begriffs in den verschiedenen Ansätzen der Interkulturellen Pädagogik oftmals vage. Sehr intensiv untersucht Heiser (2013) diese Vagheit, die er den Konzepten des Interkulturellen Lernens unterstellt. Insbesondere kritisiert er die fehlende Auseinandersetzung mit lerntheoretischen Grundlagen innerhalb des Diskurses, wo-

raufhin er didaktische Überlegungen anstellt und eine Neudefinition vorschlägt. Welsch (1992) fasst zusammen, dass die Idee national abgeschlossener Kulturen

„unsere Vorstellungsverhältnisse noch immer stark prägt. Mindestens latent ist sie wirksam [...] legt man es doch zunächst wie selbstverständlich zugrunde, geht man fraglos von ihm aus. Wir meinen unwillkürlich, es mache überhaupt Sinn, beispielsweise von *der* japanischen oder *der* indischen oder *der* europäischen Kultur zu sprechen“ (ebd.: 10, Hervorh. i. O.).

Im Folgenden wird die Beschäftigung mit dem Kulturbegriff von einigen den Diskurs der deutschsprachigen Interkulturellen Pädagogik prägenden WissenschaftlerInnen analysiert, die eine kritische Betrachtung und reflexive Haltung dem Begriff gegenüber einbeziehen. Dafür wurde jeweils einschlägige Literatur der jeweiligen WissenschaftlerInnen herangezogen. Neben der Bedeutung des Kulturbegriffs, werden auch die daraus abgeleiteten Konsequenzen für das *Interkulturelle* innerhalb der pädagogischen Konzepte angedeutet (siehe dazu auch Kapitel 5.4).

Die vorgeschlagene Systematisierung der Einteilung des Kulturgebrauchs ist ein Versuch, das Feld der Interkulturellen Pädagogik in seinem Umgang mit dem Kulturbegriff zu analysieren und einzugrenzen. Die jeweiligen AutorInnen, auf welche (teils exemplarisch) verwiesen wird, sind nicht eindeutig der jeweiligen Überschrift zuzuordnen, vielmehr beinhalten ihre Ausführungen Aspekte, die hier herausgestellt werden sollen. Für diese Arbeit erscheint es sinnvoll, eine systematische, funktional konzeptionelle Einordnung vorzunehmen, die sich an den Luhmann'schen Sinndimensionen (sachlich, sozial, zeitlich und räumlich) und den bereits erörterten Faktoren eines weltgesellschaftlichen Kulturbegriffs orientiert. Die jeweiligen Sinndimensionen sind dabei nicht als in sich abgeschlossene Perspektiven zu verstehen. Sie dienen vielmehr als Ausgangspunkt für eine zirkuläre Betrachtung und verweisen daher immer auch auf die anderen Dimensionen.

5.3.1 *Kultur in nationaler Verortung - räumlich*

Ausgangspunkt soll die Raumdimension sein⁶⁷. Kultur erscheint ausgehend der räumlichen Dimension in vielen Konzepten der Interkulturellen Pädagogik na-

67 Dies geschieht an dieser Stelle im vollen Bewusstsein, dass damit von der bisherigen Reihenfolge der Darstellung der Sinndimensionen abgewichen wird. Es erscheint sinnvoll, die Raumdimension vorn an zu stellen, da diese für die Bedeutung von Kultur innerhalb der Interkulturellen Pädagogik die entscheidende Gangrichtung vorgibt.

tional verortet. Kaum ein Konzept kommt ohne Verweis auf nationale Zugehörigkeiten aus. Holzbrecher ergänzt in seinem Einführungswerk „Interkulturelle Pädagogik“ (2004) den theoretischen Text mit Arbeitsvorschlägen und Beispielen, in welchen die „türkische Mutter“ (2004: 26), die „[d]eutsche[n] Gasteltern“ (2004: 28) oder die „französische[] Austauschschülerin“ (2004: 28) als RepräsentantInnen einer nationalen Kultur in den Vordergrund gerückt werden. Damit verweist er auf die fest verankerte Vorstellung nationaler Kulturen. In vielen Konzepten der Interkulturellen Pädagogik schwingt wie bereits angedeutet, die nationale Verortung unterschwellig mit. Trotz der beispielsweise von Nieke offen formulierten Definition von Kultur, dominiert in seinem Hauptwerk „Interkulturelle Erziehung und Bildung – Wertorientierung im Alltag“ (2000) immer wieder eine Vorstellung einer einheitlichen national geprägten Kultur, wenn etwa in das Kapitel „Kampf der Kulturen“ eingeleitet wird: „Der unfreiwillige Kontakt verschiedener Kulturen innerhalb eines Territoriums, eines Staates, einer Gesellschaft geht selten ohne Spannungen ab [...] gegenüber den als andersartig wahrgenommenen Angehörigen einer anderen Kultur im Sinne einer Fremdwelt...“ (ebd.: 69). Oder aber wenn die „Perspektive der Betroffenen“ der „Aufnahmegesellschaft“ gegenübergestellt wird (ebd.: 201). Damit wird trotz Überwindungsstrategien eine nationale Verankerung der Kulturvorstellung transportiert.

Insbesondere vier Differenzlinien, die alle mehr oder weniger in direkter Verbindung zur Nation stehen (Staatsangehörigkeit, Ethnizität, Sprache und Kultur) (Krüger-Potratz 2005: 66ff.), prägen das Feld der Interkulturellen Pädagogik. Krüger-Potratz bezeichnet es sehr treffend als „lange Schatten“ (ebd.: 98), dass diese Grunddifferenzen weiterhin, insbesondere in der Schule, als zentral angenommen werden müssen und „Bildungsinstitutionen, speziell die Schule, gehen noch immer nicht von der unterschiedlichen Verschiedenheit der Lernenden aus, sondern folgen weiterhin im Regelfall einer homogenisierenden Logik, die bestimmte Normalitätsvorstellungen zum selbstverständlichen Ausgangspunkt nimmt“ (ebd.).

Holzbrecher schlägt vor, diesen konstruierten Einheiten und homogenen Vorstellungen insbesondere von Kultur, „Zwischenräume“ entgegen zu setzen, die dynamisch und entwicklungsfähig sind und damit den Übergang zur sozialen Ebene bereiten (Holzbrecher 2004: 90). Gelingt dies nicht, bleibt der Interkulturellen Pädagogik nur ausgehend von nationaler Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit, über Inklusion oder Exklusion zu entscheiden. Leitfrage bleibt dann, wie Menschen mit oder ohne Migrationshintergrund miteinander klar kommen können oder wie Inländer und Ausländer zueinander stehen (Lang-Wojtasik 2011: 241ff.).

5.3.2 Kultur als DAS Differenzmerkmal - sozial

Wie bereits durch den namengebenden Begriff vorgegeben, geht es in vielen Konzepten der Interkulturellen Pädagogik um Kultur als *das* entscheidende Merkmal. Es geht in einer von unterschiedlichen Kulturen „unter Globalisierungsbedingungen sich entwickelnde[n] Gesellschaft“ (Holzbrecher 2004: 87) darum, mithilfe pädagogischer Bemühungen „auf diese Realität zu reagieren und Antworten auf die gesellschaftlichen Herausforderungen zu finden“ (ebd.). Eine kritische Auseinandersetzung mit dieser einseitigen Betrachtungsweise ist selbstredend Teil des Diskurses (Diehm/Radtke 1999; Krüger-Potratz/Lutz 2002; Mecheril 2004: 117ff.). Mit der Fokussierung auf ein Differenzmerkmal, welches „in der Regel wahrgenommen und diskutiert wird als Differenz in Bezug auf Nationalität, Ethnizität und Sprache“ (Krüger-Potratz/Lutz 2002: 86) geht eine Mehrdimensionalität der Realität verloren und es besteht die Gefahr, eine solche Leitdifferenz „isoliert zu betrachten und sich [als Fachrichtung, Anm. BCG] auf diese Weise selbst zu isolieren“ (ebd.: 88). Krüger-Potratz und Lutz (2002) und Lutz und Wenning (2001b) beispielsweise schlagen daher vor, Differenzen in ihrem Wechselspiel mit anderen Differenzen (beispielsweise Gender, Alter, Sozialstatus) zu untersuchen. Entscheidend dabei ist, Differenzen als soziale Konstruktionen anzuerkennen, die sich gegenseitig beeinflussen und das Gefüge der modernen Gesellschaft insgesamt entscheidend mitbestimmen (Lutz/Wenning 2001a: 21).

Kultur dagegen tritt insbesondere da ins Zentrum, wo der Kulturbegriff selbst zum Dreh- und Angelpunkt wird (Nieke 2000) oder sich eine problematisierende Fokussierung einstellt (Grosch/Leenen 2000: 36f.). Nieke nimmt zur Bestimmung des Verhältnisses von einer Mehrheitsgesellschaft zu einer Minderheit (Nieke 2000: 9) unter anderem Kultur als Ausgangspunkt. Er widmet dem Kulturbegriff im Kontext der Interkulturellen Erziehung und Bildung ein eigenes Unterkapitel, untergeordnet unter „Kulturkonflikte“ (ebd.: 37). Damit wird zudem einer problematisierten Betrachtung des Begriffs noch vor dem ersten Absatz Vorschub geleistet. Grosch und Leenen beschreiben ausführlich die „Grundprobleme des ‚Kulturlernens‘“, wobei sie Beispiele hygienischer und moralischer Standards als „[k]ulturelle ‚Regelverletzungen‘“ anführen und die „Konfrontation mit dem Fremdartigen“ mit „heftigen Emotionen [...] (Ablehnung, Angst, Empörung, Ekel)“ (Grosch/Leenen 2000: 36) zusammenführen.

Mecheril versucht dagegen, den Kulturbegriff nicht verallgemeinernd zu fassen:

„Es [das Verständnis des Anderen in der Interkulturellen Pädagogik, Anm. BCG] geht nicht von einem bestimmten Anderen aus, sondern universalisiert den Anderen. Anderssein wird in der Interkulturellen Pädagogik als relationales Phänomen und umfassendes Verhältnis verstanden

[...], so bezieht sich die Interkulturelle Pädagogik auf ‚Kultur‘ als Unterscheidungskriterium. Und insofern ‚Kultur‘ nicht spezifisch für eine Gruppe ist, sondern eine Hinsicht darstellt, unter der jene Gruppen, die die Interkulturelle Pädagogik interessiert, überhaupt erst voneinander unterschieden werden können, wird mit dem Kriterium ‚Kultur‘ der und die Andere zu einem allgemeinen, einem totalen Phänomen [...] Mit dem Augenmerk auf den kulturellen Anderen gerät eine Vielfalt kultureller Identitäten in den thematischen Fokus der Interkulturellen Pädagogik“ (Mecheril 2004: 91).

Mecheril selbst entscheidet sich, seine Überlegungen nicht dem bekannten und etablierten Konzept der Interkulturellen Pädagogik zu unterwerfen, sondern den eigenen Begriff der „Migrationspädagogik“ zu wählen. Damit entschärft er für sich die Thematisierung der kulturellen Fixierung. Keineswegs verzichtet er allerdings auf eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff (siehe dazu Kapitel 5.3.5).

Eine Überwindung einer kulturzentrischen Betrachtung innerhalb der interkulturellen Pädagogik konnte trotz aller Reflexion und kritischen Selbsteinordnung bislang nicht umgesetzt werden. Kultur „wird zwar vom Defizit entkoppelt und stattdessen positiv konnotiert, als aner kennenswerte Differenz [...] aber sie bleibt die dominante Unterscheidung. Nun geht es darum, die anderen/Fremden zu verstehen und mit ihnen auszukommen“ (Diehm/Radtke 1999: 174). Genau diese Kontakte zu Anderen und Fremden sind es, welche vor der Folie der Kultur als Unterscheidungsmerkmal problematisch erscheinen. Eine Reduzierung auf eine (national)kulturelle Charakterisierung („türkische Jugendliche“ (Thomas 2015: 114)) verschränkt den Blick auf eine differenzierte Betrachtung, bei welcher unterschiedliche pädagogische Faktoren in ihrem individuellen Zusammenspiel beleuchtet werden (z.B. Leistungsfähigkeit, Motivation, Lerntempo, soziokultureller Hintergrund) (Holzbrecher 2015: 352ff.).

Bleibt Kultur das einzige oder wichtigste Unterscheidungsmerkmal, wird dieses an einem Normalitätskonstrukt gemessen, welches längst dekonstruiert wurde (Lutz/Wenning 2001a: 20). Vielmehr muss eine Vielzahl an Differenzen mitgedacht werden, um an sich und anderen Vertrautheit und Fremdheit erfahren zu können. Sonst bleibt nur Kultur als hierarchische Unterscheidung von zivilisiert und unzivilisiert, arm und reich oder privilegiert und nicht-privilegiert zu verstehen (Lang-Wojtasik 2011: 241ff.).

5.3.3 *Kultur als dynamischer Prozess - zeitlich*

Kultur kommt als Unterscheidungskategorie in den Blick, von welcher ausgehend über Vertrautes und Fremdes entschieden wird (sozial). Im Sinne der zirkulären Betrachtung anhand der Sinndimensionen kommt daran anschließend

in zeitlicher Perspektive in den Blick, dass insbesondere die Orientierung am Vertrauten problematisch ist, wenn es sich nur am Hier und Jetzt misst. Dem Vertrauten und Bekannten wird in der Interkulturellen Pädagogik gemeinhin wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Die Vorstellung dessen, was als „normal“ angenommen werden kann/muss, wird vorausgesetzt und wenig thematisiert. Kultur wird zwar als wandelbar und nicht-statisch angenommen, Holzbrecher versteht Kultur beispielsweise als ein prozesshaftes „System von symbolischen Bedeutungen“, das „in allen Lebensbereichen [...] stets mit(re)produziert wird“ (Holzbrecher 2004: 89), die tatsächliche Reflexion an sich und anderen im Spannungsfeld von Vergangenheit und Zukunft bleibt aber zumeist vage. Innerhalb der Interkulturellen Pädagogik tritt daher die Unterscheidung von Traditionalität und Modernität (Lang-Wojtasik 2011: 245) in den Fokus. Die eigene Fortschrittlichkeit und Modernität wird gegenüber „kultureller“ Rückständigkeit anderer gestellt und die eigene kulturelle Überlegenheit beispielsweise mit einem Verweis auf Hygienestandards als „[k]ulturelle ‚Regelverletzungen‘“ (Grosch/Leenen 2000: 36) hervorgehoben.

5.3.4 *Kultur als umfassendes Gesamtkonzept - sachlich*

Kultur wird ganz ähnlich der in Kapitel 4.4 vorgestellten Unschärfe an vielen Stellen als umfassendes Gesamtkonstrukt verstanden. Nieke erarbeitet eine heuristische Definition des Kulturbegriffs und bleibt damit offen für neue Erkenntnisse. Er beginnt seine Definition in Abgrenzung zum Begriff der Ethnie. Kultur selbst ist demnach nur ein Merkmal unter anderen (genauer genommen sogar ein eher unbedeutendes), das zur Unterscheidung von Ethnien herangezogen werden kann (2000: 39f.). Anschließend skizziert er sechs Bedeutungsfelder des Kulturbegriffs: Kultur als Gegensatz zur Natur, Kultur als Gegensatz zur Zivilisation, Mensch als Kulturwesen, Bereiche der Kultur (Werkzeug, Sozialkultur und Symbolkultur), Kulturen statt Kultur und der Mensch als Geschöpf seiner Kultur um sie dann um pädagogische, soziologische, philosophische und kulturanthropologische Definitionsversuche⁶⁸ zu ergänzen (ebd.: 40ff.). Daraus entwickelt er sein Kulturverständnis, indem Kultur als „die Gesamtheit der kollektiven Deutungsmuster“⁶⁹ einer Lebenswelt⁷⁰ (einschließlich materieller Manifestationen“ (ebd.: 50) zu verstehen ist, wobei „[d]ie Lebenswelt eines Menschen oder einer Gruppe von Menschen [...] wesentlich aus den Deutungsmustern [besteht], mit denen sie sich in ihrer jeweiligen Lebenswelt

68 Nieke nimmt unter anderem Bezug auf Greverus, Reimann, Loch und Schwemmer.

69 Den Begriff des „Deutungsmusters“ verwendet Nieke insbesondere in Anlehnung an Schütz und Luckmann, aber auch Habermas (Nieke 2000: 55f.).

70 Den Begriff der Lebenswelt verwendet Nieke in Anlehnung an Schütz und Schütz/Luckmann (ebd.: 51).

orientieren“ (ebd.: 55). Wird Kultur so umfassend und weit gefasst, ist es kaum verwunderlich, dass eine beispielsweise nationale Eingrenzung immer wieder vorgenommen wird. Dies kann dann als der Versuch gelesen werden, im Spannungsfeld der Globalisierung die Lebenswelt ausgehend von der räumlichen Dimension zu beschränken und damit auch in anderen Dimensionen (sachlich, sozial oder zeitlich) Komplexität zu reduzieren.

Auch in sachlicher Perspektive drängt sich die Unterscheidungsfunktion von Kultur, entlang einer konstruierten Normalvorstellung, auf. Ausgehend von einer Mehrheitskultur – und hier wird die Verzahnung der Sinndimensionen besonders deutlich, geht es auch im Jahr 2018 um eine nationale (Mehrheits)Kultur – werden Minderheitenkulturen betrachtet. Die Gegenüberstellung von Leitkultur und Minderheitenkulturen (Lang-Wojtasik 2011: 245) bleibt in der Interkulturellen Pädagogik und darüber hinaus in vielen Konzepten die Leitdifferenz und viele weitere Faktoren bleiben unbeachtet:

„Wo es zuvor um Formen und Konsequenzen gesellschaftlicher Hierarchien und sozialer Differenzen, um Machtverhältnisse und ökonomische Mentalitäten ging, wird nun Kultur zur Erklärung von gesellschaftlichen Entwicklungen, sozialen Lagen, Interpretationsproblemen und Konflikten herangezogen“ (Römhild 2018: 17).

5.3.5 *Alternativen zum Kulturbegriff und Weiterentwicklungen der Interkulturellen Pädagogik*

Hamburger propagiert den „Abschied von der Interkulturellen Pädagogik“ (2009), da ein „Wandel des Bewusstseins“ (ebd.: 41) signalisiert sei, der neue Begriffe erforderlich mache. Seiner Meinung nach hat „die Hervorhebung kultureller Differenz [...] weniger eine analytische Qualität, sie ist vielmehr eine *formierende Definition*“ (ebd.: 190, Hervorh. i.O.). Auch Krüger-Potratz thematisiert, dass eine Interkulturelle Pädagogik, welche kulturelle Differenzen in den Fokus rücke, wenig zukunftsfähig sei. Es gehe in erster Linie

„nicht darum, ob kulturelle Differenzen zwischen Personen und Personengruppen existieren und auch erst in zweiter Linie um die Frage des ‚richtigen‘ Umgangs mit ihnen, sondern es geht in erster Linie um eine adäquate Problemdefinition, die nicht den alten Mustern von Homogenitätsdenken verhaftet ist, und von dort aus mögliche Konfliktkonstellationen zu analysieren, zu bearbeiten und eine (vorläufige) Lösung zu finden“ (Krüger-Potratz 2002: 62).

Die Überwindung alter Strukturen scheint vor dem Hintergrund sozialen Wandels mehr als überfällig.

Diehm und Radtke ziehen nach eigener Aussage in ihrem Werk „Erziehung und Migration – Eine Einführung“ (1999), eine Zwischenbilanz und unternehmen den Versuch, nach kritischer Betrachtung des wissenschaftlichen Felds der Interkulturellen Pädagogik, eine Weiterentwicklung der Konzepte auszuarbeiten. Sie kritisieren sehr deutlich, dass in der Interkulturellen Pädagogik „kulturelle Differenzen“ hervorgehoben werden, der „Kulturkonflikt“ dramatisiert wird und „Kulturbegegnung“ zu einem sozialpsychologischen Problem“ erhoben wird (ebd.: 153f.), „das sie pädagogisch durch (Um-)Erziehung bearbeiten wollen“ (ebd.: 154). Kultur ist zwar die „Beobachtungsweise“ (ebd.: 59), jedoch in den Konzepten der Interkulturellen Pädagogik als das entscheidende Differenzmerkmal hervorgehoben. Sie fordern dagegen, dass „Kultur“ als Konstruktion erkannt, in ihrer sozialen Wirksamkeit beschrieben und dekonstruiert werden“ (ebd.: 61) können muss. Eine „kulturalisierende Beschreibung der Gesellschaft“ (ebd.: 154) lehnen sie ab und fordern anzuerkennen, dass „nicht alle Fragen der Gesellschaft an Kinder und Jugendliche adressiert und mit Pädagogik beantwortet werden können, weil Pädagogik nicht Gesellschaftspolitik ersetzen kann, sondern sie voraussetzt“ (ebd.: 157).

Ich schließe meine Analyse mit Mecheril (2004) ab, der besonders heraussticht. Er entscheidet für sich, wie weiter oben bereits angedeutet, mit einem anderen Begriff zu arbeiten. Er legt den Fokus seiner „Migrationspädagogik“ auf den Aspekt der Migration und nimmt damit aller Kritik an der Unterschwelligkeit des Kulturbegriffs den Wind aus den Segeln. Gleichzeitig eröffnet er allerdings mit der Fokussierung auf Migration und Migrationsandere eine erweiterte Differenzperspektive, die ebenso stigmatisierend gelesen werden kann. Mit einer kritischen Reflexion des Kulturellen in der Interkulturellen Pädagogik erläutert er, warum er den Kulturbegriff ablehnt, der „eine spezifische Verschiedenheit immer schon voraussetzt“ (ebd.: 16) und damit zum einen Kultur als *das* Differenzmerkmal betont und zum anderen entweder zu eng oder zu weit gefasst ist. Er kritisiert, dass die Interkulturelle Pädagogik bislang „keine Pädagogik ist, die sich mit der kulturellen Pluralität hochdifferenzierter Gesellschaften in allgemeiner Einstellung beschäftigt und im Wesentlichen eine Pädagogik ist, die sich mit Pluralisierung und Diversifizierung als Resultat von ‚Migration‘ beschäftigt“ (ebd.: 17).

Der Kulturbegriff ist in sich vielschichtig und um der kulturellen Pluralität einer hochdifferenzierten Gesellschaft gerecht zu werden, muss diese Vielschichtigkeit als Ausgangspunkt genommen werden (ebd.). Mit dem Begriff der Migrationspädagogik versucht Mecheril die Vielfältigkeit pädagogischer Fragestellungen vor dem Hintergrund von Migration aufzugreifen und „durch Migrationsphänomene angestoßene Prozesse der Pluralisierung und der Vereinseitigung, der Differenzierung und der Ent-Differenzierung, der Segregation und der Vermischung *des Sozialen* in den Blick“ (ebd.: 18, Hervorh. i. O.) zu nehmen. Für ihn stehen Fragen der sozialen Ordnung im Vordergrund, die

auf hierarchisierte Differenzierungen zurückgreifen und die Unterscheidung von „Anderen“ und „Nicht-Anderen“ erst ermöglichen (ebd.: 19).

Kultur ist für ihn „als ein Deutungsmuster zu verstehen, welches sowohl in Selbst- und Fremdbeschreibungen alltagsweltlicher Handlungssubjekte...“ (ebd.: 114) vorkommt. Die pädagogische Beschäftigung mit kulturellen Unterschieden steht Mecheril zufolge insbesondere vor vier Herausforderungen, die er in unterschiedlichen Ansätzen impliziert sieht: 1. Kulturelle Differenz wird unter anderem in Anlehnung an ethnozentristische Ansätze als rückständig verstanden. Die eigene Kultur wird hierarchisch höher gestellt. 2. Trotz der Annahme einer Gleichberechtigung unterschiedlicher Kulturen wird die kulturelle Differenz in kulturalistischen Konzepten in den Vordergrund gerückt und Kultur zum entscheidenden Merkmal von Menschen stilisiert. Oftmals ist dieses Verständnis kultureller Differenz an national-kulturelle Begründungsmuster gebunden. 3. Diskriminierungsansätze stellen die Situation von Menschen mit Migrationshintergrund bei der Integration in gesellschaftliche Institutionen in den Vordergrund. Bei der Fokussierung einer institutionellen Diskriminierungssituation trete oftmals die individuelle Situationserfahrung der Migrationsanderen in den Hintergrund. 4. Andere Ansätze nehmen die Aspekte der Diskriminierungserfahrungen in ihre Analyse auf und sprechen den Menschen in diesen Situationen ihre Handlungsfähigkeit nicht ab (ebd.: 100ff.).

Über den Ansatz der Migration (nach Deutschland) hinaus geht beispielsweise die Studie von Sievers, Griese und Schulte (2010), die sich mit bildungserfolgreicher Transmigration⁷¹ beschäftigt. Die AutorInnen übernehmen den Begriff der Transkulturalität von Welsch (1992), der damit den *Interkulturalitäts*begriff in seiner ausgrenzenden Bedeutung zu überwinden versucht. An anderer Stelle (Griese 2007) ergänzen die gleichen AutorInnen den Begriff der kulturellen Kompetenz bewusst um eine soziale Komponente, „um von der Fokussierung auf (inter-, multi-) ‚kulturell‘ wegzukommen und ‚sozialen‘ Aspekten mehr Beachtung zu schenken“ (ebd.: 34). In ähnlicher Weise gehen die Konzepte der Hyperkulturalität (Han 2005) oder der Super-diversity (Vertovec 2007) über bestehende Konzepte kultureller Differenzen hinaus.

Zu den wegweisenden Weiterentwicklungen des Konzepts der Interkulturellen Pädagogik gehören außerdem die Pädagogik der Vielfalt (Prenzel 2006) und die Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten (Nohl 2006), bei welchen die Mehrdimensionalität von Kultur und weiteren Differenzkategorien (etwa Geschlecht, Alter, Gesundheit, Sozialstatus) mitgedacht werden. Nohl nennt es bezogen auf qualitative bzw. rekonstruktive Sozialforschung „Begründungsfiguren“, davon auszugehen, „schon innerhalb einzelner Gesellschaften und ‚Nationalkulturen‘ mit Phänomenen der Fremdheit und kulturellen Differenz [zu rechnen] [...] Interkulturelle Kommunikation, so lässt sich aus dieser Sicht

71 Mit dem Begriff der Transmigration ist die Auflösung der strikten Trennung zwischen Sende- und Aufnahmeland zu verstehen.

behaupten, findet bereits dort statt, wo Menschen unterschiedlicher Milieuzugehörigkeit, z.B. unterschiedlicher regionaler, Geschlechter- oder Generationenzugehörigkeit, miteinander kommunizieren“ (Nohl 2008: 281). Erst durch eine Erweiterung um „etwas, was als mehrdimensionaler Raum gesellschaftlicher Ungleichheit und Ungerechtigkeit“ (Mecheril 2002: 21) beschrieben werden kann, bleibt das Konzept einer Interkulturellen Pädagogik zukunftsfähig. Um pädagogische Fragen der Ungleichheitsforschung angemessen untersuchen zu können, müssen das Spannungsverhältnis und die Verschränkungen weiterer Differenzmerkmale einbezogen werden (Krüger-Potratz/Lutz 2002: 88). Betrachtet man dann Situationen, in denen vermeintlich Interkulturelles bedeutsam wird, aus einer erweiterten Perspektive, wird deutlich, dass selten ein rein kultureller Hintergrund erkennbar ist. Vielmehr werden dann politische, ökonomische oder soziale Faktoren sichtbar, die eine wichtige Rolle spielen.

Im Bereich der Intersektionalität werden die Zusammenhänge vieler Kategorien in ihrer Relation zueinander einbezogen. Das „Konzept, das verschiedene Differenz-, Ungleichheits-, Macht- und Herrschaftsverhältnisse in ihrem Zusammenwirken in den Blick nimmt“ (Riegel 2018: 222), ermöglicht eine erweiterte Betrachtung gesellschaftlicher Verhältnisse und somit einen umfassenderen Einblick in die mehrdimensionale Realität, als die Fokussierung eines Merkmals.⁷²

Auch die Betonung der eigenen Rolle stellt eine Weiterentwicklung dar. Interkulturelles Lernen wird dann als „Wahrnehmung des Fremden [...] zur Lerngelegenheit, zur Gelegenheit, über die eigenen Deutungsmuster nachzudenken, indem der Umgang mit kultureller Differenz als kreativer Kontaktprozess gestaltet wird“ (Holzbrecher 2004: 120). Dieses Verständnis setzt die Auseinandersetzung, den Umgang mit sich selbst in einer Situation und die Reflexion des Ganzen in den Vordergrund.

Es gibt immer wieder Versuche, einer Pädagogik der Interkulturalität die eigene Beschränktheit und/oder einen Perspektivenwechsel aufzuzeigen. Castro Varela beispielsweise spricht von einem „Diskurs in der Krise“ und wirft der Debatte um Interkulturelle Kompetenz vor, Fragen der Macht in der Auseinandersetzung mit Differenz nicht mitzudenken (Castro Varela 2002: 35ff.). Mecheril spricht in ähnlicher Weise von „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ und davon, dass eine Gefahr der Überbetonung eines „unter der Hand ethniisierten und nationalisierten Differenzaspekts“ (Mecheril 2002: 21) besteht und die eigentlich kritisierten hierarchischen Verhältnisse angenommener kulturel-

72 Wie auch forschungsmethodisch darauf reagiert werden kann, zeigt sich am Beispiel der dokumentarischen Methode, welche genau auf eine mehrdimensionale Analyse und die Verschränkung unterschiedlicher Merkmale (beispielsweise Geschlecht, Bildung, Migration) einzugehen vermag (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013b: 17).

ler Unterschiede oft sogar in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung verfestigt werden (ebd.: 15ff.). Damit werden zwei Dinge deutlich. Zum einen wird auf die vereinfachte Darstellung vieler Arbeiten mit interkulturellem Inhalt hingewiesen, die in gewisser Weise eben *doch* von homologen gegensätzlichen Kulturen ausgehen (auch wenn die AutorInnen dies vielleicht zuvor für sich ausschließen, siehe auch Kapitel 5.2) und zum anderen wie bereits weiter oben schon erwähnt, diese homologen Kulturen in mehr oder weniger deutlicher Weise auf Nation oder Ethnizität bezogen werden (ebd.: 19ff.).

5.4 Zwischenfazit II: Anwendung eines weltgesellschaftlichen Inter-Kultur-Verständnisses

Aus weltgesellschaftlicher Perspektive wird die Notwendigkeit in kulturellen Austauschprozessen und Begegnungen pädagogische Maßnahmen der Vermittlung, Offenheit oder Toleranz bereit zu stellen, durch einen Perspektivenwechsel in Frage gestellt. Nimmt man Kultur – und auch noch national verankerte Kultur – als Ausgangspunkt, von welchem aus die Verhältnisse in der Welt betrachtet werden, kann daraus nur eine beschränkende kulturzentrierte Perspektive folgen. Was aber, wenn die Funktionalität von Kultur in der Weltgesellschaft in den Vordergrund gerückt wird und damit die Perspektive auf das kommunikative Miteinander frei wird, ohne kulturelle Differenz als Abgrenzungskategorie zu verstehen?

Gemeinschaft und Gesellschaft als parallel gedachte Zusammenhänge (siehe Kapitel 2.2.4), machen eine Auseinandersetzung mit Kultur im pädagogischen Sinn in zukunftsfähiger Weise möglich und sogar notwendig. Im Spannungsfeld einer komplexen Welt erlauben beide Perspektiven zusammengedacht, die Kraft von Kultur offen zu legen und gerade die Ermöglichungshorizonte sichtbar zu machen, die Kultur zwischen Mensch und Gesellschaft aufzuzeigen vermag. Vorausgesetzt ist, die Einheit der Differenz wird zum Ausgangspunkt und nicht die Überwindung der Differenz. „Die Einheit der Form bleibt als Differenz vorausgesetzt; aber die Differenz selbst ist nicht Träger der Operationen. Sie ist weder Substanz noch Subjekt, tritt aber theoriegeschichtlich an die Stelle dieser klassischen Figuren“ (Luhmann 1997a: 63). Dann wird die

„Wahrnehmbarkeit und Wahrnehmung von Grenzen [...] eine Chance des Miteinanders [...] Jede Grenzziehung und -realisierung, jede paradoxe Zugangsweise generiert auch Konflikte, die genau auf jenen Widerstreit verweisen, von dem Kommunikation und Sprache ihre transformative Kraft beziehen“ (Lang-Wojtasik/Conrad-Grüner 2018: 8).

Kultur kann eine vermittelnde Funktion testiert werden, welche die relationalen Beziehungen gerade in Spannungsfeldern aufzugreifen vermag. Aus systemtheoretischer Sicht wurde die Funktionalität von Kultur in der Weltgesellschaft als Vorrat möglicher Themen, als multiple Lebensentwürfe, als Gedächtnis der Gesellschaft und als Möglichkeit der Begrenzung beschrieben (siehe Kapitel 3.8). Aus philosophisch-anthropologischer Sicht als künstlich Geschaffenes, als Kulturalität in Gemeinschaft, als Kultivierung zum Erhalt und als Kulturraum (siehe Kapitel 2.2.4).

In Tabelle 4 sind diese Punkte nochmals in ihrer erläuternden Verbindung zu den Sinndimensionen und in Bezug auf die pädagogischen Herausforderungen in der Weltgesellschaft dargestellt.

Dimension	Herausforderungen	Funktionalität von Kultur Luhmann	Funktionalität von Kultur Plessner
sachlich	Wissen und Nicht-Wissen Komplexität und Kontingenz	Kultur als Vorrat möglicher Themen	Kultur als künstlich Geschaffenes
sozial	Individualisierung und Pluralisierung Vertrautheit und Fremdheit	Kultur als multiple Lebensentwürfe, mögliche Bezugs- und Orientierungspunkte	Kulturalität in Gemeinschaft
zeitlich	Gewissheit und Ungewissheit	Kultur als Gedächtnis der Gesellschaft, als Filter für Entscheidungen	Kultivierung zur Bewahrung
räumlich	Offenheit und Eingrenzung	Kultur als reflexiver Vergleich, Orientierung, Kultur als Möglichkeit der Begrenzung	Kulturraum für Inhalte

Tabelle 4 Herausforderungen der Weltgesellschaft und Funktionalität von Kultur (kurze Fassung)

Die Funktionalität von Kultur in den Blick nehmend, wird es geradezu notwendig, Differenz als Ausgangspunkt zu setzen. Ausgehend von den sich jeweils zwischen zwei Polen schwingenden Herausforderungen der Weltgesellschaft (Wissen und Nicht-Wissen, Vertrautheit und Fremdheit, Gewissheit und Ungewissheit, Offenheit und Eingrenzung) wird für die Interkulturelle Pädagogik Kommunikation selbst zum Schlüssel für ein zukunftsfähiges Umdenken. Für eine Interkulturelle Pädagogik muss die Umstellung auf eine Beobachtungsperspektive, die sich selbst mitdenkt, leitend werden. Es muss im Folgenden darum gehen, Kultur als kommunikatives Angebot aller Beteiligten

– und das sind potenziell alle Personen – im System Weltgesellschaft und parallel als sprachlichen Austausch zu betrachten und davon ausgehend die Herausforderungen anzugehen. Kultur selbst wird zum „Medium gesellschaftsrelevanter Kommunikation (Gesellschaft als soziales System) oder gemeinschaftsrelevanter Sprache (Gemeinschaft als menschlicher Austausch)“ (ebd.). Inter-kulturelle Pädagogik kann dann von der transformativen Kraft der Kultur („Kultur der Achtsamkeit“, „Kultur der Teilhabe“ und „Kultur der Verpflichtung“ (WGBU 2011: 294) profitieren (siehe Kapitel 4).

Ausgehend von den Herausforderungen der Weltgesellschaft wird Kultur für eine zukunftsfähige Inter-kulturelle Pädagogik in sachlicher Dimension als Vorrat möglicher Themen zu einer notwendigerweise wandelbaren Möglichkeit, Orientierung zwischen Wissen und Nicht-Wissen zu geben und damit zur tatsächlichen Überwindung einer Vorstellung von festgelegter (Leit)Kultur. Kultur als „*sachliches Angebot für kreative Orientierung*“ (Lang-Wojtasik/Conrad-Grüner 2018: 8) richtet den Blick auf andere Möglichkeiten, die immer und überall mitgedacht werden müssen. Inter-Kultur wird dann im Bewusstsein dieser Wandelbarkeit und Kontingenz zur Möglichkeit, zuallererst auf sich selbst und die eigene Außenwahrnehmung zu schauen und im Anschluss daran auf andere.

Den Herausforderungen multipler Lebensentwürfe und des Erfahrens von Nähe und Distanz und Fremdheit und Vertrautheit im globalen Kontext setzt Kultur als „*soziale Vermittlungsofferte*“ (ebd.) eine Orientierungsmöglichkeit entgegen. Kultur wird zum Zugang zu sich und anderen in der globalen Welt, zum Bewusstsein über Vertrautheit und Fremdheit an sich und anderen. Inter-kultureller Austausch ist dann wiederum bezogen auf sich selbst und andere möglich und nicht mehr als Wahrnehmung von hierarchischen Kategorien, die von einem eigenen Standpunkt aus betrachtet werden.

Als Gedächtnis der Gesellschaft ist Kultur eine Verbindung von Vergangenheit und Zukunft, die in der Gegenwart Orientierung im Spannungsfeld von Gewissheit und Ungewissheit bietet. Als zeitliche „*Konstante im Wandel*“ (ebd.) bietet Kultur eine Möglichkeit in der komplexen Welt, mithilfe einer Reflexion der Vergangenheit, in der Gegenwart und für die Zukunft Entscheidungen zu treffen. Genau diese Entscheidungen, die Setzungen innerhalb der erlebten Kontingenz, stellen die Basis für inter-kulturellen Austausch dar, da sie die individuelle Wahrnehmung jeder/s Einzelnen erkennbar machen und kultivierenden Erhalt als eine Möglichkeit der individuellen Verankerung mit anderen im Jetzt ermöglichen.

Das veränderte Verhältnis von Nähe und Ferne im globalen Kontext richtet das Augenmerk auf das Spannungsfeld von Offenheit und Eingrenzung in räumlicher Perspektive. Kultur als „*dynamische Grenze für Kommunikation und Sprache*“ (ebd.) bietet die Möglichkeit einer orientierenden Begrenzung. Vor dem Hintergrund weltgesellschaftlicher Entgrenzung und Kommunikationsofferten muss Kultur als Möglichkeit erscheinen, vielfache Perspektiven,

jenseits nationalstaatlicher Zugehörigkeit, für sich selbst und andere zuzulassen und vereinbar zu machen, um Inter-Kultur möglich zu machen.

Kultur hat zusammengefasst eine Orientierungsfunktion. Innerhalb einer Inter-kulturellen Pädagogik muss die Perspektive einer Inklusion in nationalstaatliche Gesellschaft vor dem Hintergrund kultureller Unterschiede auf eine Inklusion in die Weltgesellschaft unter Zuhilfenahme der Funktionalität von Kultur umgestellt werden. Kultur ist etwas Dynamisches und bleibt zu gewissen Teilen abstrakt und ungreifbar. Kultur entsteht „immer dann, wenn der Blick zu anderen Formen und Möglichkeiten abschweift“ (Luhmann 1995/2012: 48) und ist daher von sich aus von Kontingenz gekennzeichnet. Kultur generiert sich selbst als Vergleichsperspektive und wird in der Beobachtung von sich selbst, als Beobachtung von Beobachtern, zur Reflexion von sich und anderen und damit zur Erschließung der Welt (ebd.: 54). In Tabelle 5 sind die Überlegungen aus den Kapiteln 4 und 5 zusammengefasst dargestellt.

	Herausforderungen	Funktionalität von Kultur Luhmann	Funktionalität von Kultur Plessner	Funktionalität von Kultur für Inter-Kultur
sachlich	Wissen und Nicht-Wissen Komplexität und Kontingenz	Kultur als Vorrat möglicher Themen	Kultur als künstlich Geschaffenes	Kultur als sachliches Angebot für kreative Orientierung
sozial	Individualisierung und Pluralisierung Vertrautheit und Fremdheit	Kultur als multiple Lebensentwürfe, mögliche Bezugs- und Orientierungspunkte	Kulturalität in Gemeinschaft	Kultur als soziale Vermittlungsofferte
zeitlich	Gewissheit und Ungewissheit	Kultur als Gedächtnis der Gesellschaft, als Filter für Entscheidungen	Kultivierung zur Bewahrung	Kultur als eine Konstante im Wandel
räumlich	Offenheit und Eingrenzung	Kultur als reflexiver Vergleich, als Möglichkeit der Begrenzung, Orientierung	Kulturraum für Inhalte	Kultur als eine dynamische Grenze für Kommunikation und Sprache

Tabelle 5 Funktionalität von Kultur für Inter-Kultur (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Lang-Wojtasik/Conrad-Grüner 2018)

Gemeinschaft wird zum Schlüssel gesellschaftlicher Anschlussfähigkeit. Die anderen Formen und Möglichkeiten, die über Kultur mitgedacht werden, sind

bezogen auf sich und andere zu denken. Damit sind die Prämissen eines weltgesellschaftlichen Inter-Kultur-Verständnisses vorgezeichnet und der Blick wird frei auf eine Inter-kulturelle Pädagogik, welche ausgehend von Differenz in sich und anderen, an Miteinander und Inklusion in der (Welt)Gesellschaft wirken kann.

In Kapitel 7 wird es darum gehen, die Orientierungen von Studierenden zum Thema Interkulturalität in der globalisierten Welt zu rekonstruieren. Dies ist als ein möglicher Zugang zu verstehen, die weltgesellschaftlichen Zugänge zum Thema Interkulturalität empirisch zu untersuchen. Zuerst wird allerdings im folgenden Kapitel in die dokumentarische Methode als Verfahren eingeführt.

6 Dokumentarische Methode als Forschungszugang

6.1 Methodologische Überlegungen

Die dokumentarische Methode in Anlehnung an Ralf Bohnsack ist ein Verfahren zur Auswertung qualitativen Datenmaterials und knüpft an die wissenssoziologischen Konzeptionen von Karl Mannheim und die davon inspirierte Ethnomethodologie⁷³ von Harold Garfinkel an (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013b: 14). Mannheim, welcher in den 1920er Jahren einen methodischen Zugang zum Verstehen von Weltanschauungen von Befragten entwickelte und das Augenmerk auf das von ihm sogenannte *atheoretische Wissen* der Befragten richtete (Weller 2005: 297), setzte sich mit der tatsächlichen Entstehung von Wissen im soziologischen Sinn auseinander. Er befasst sich in seinem Werk „Ideologie und Utopie“ mit dem „Problem, wie Menschen wirklich denken. Es [das Buch, Anm. BCG] will untersuchen, nicht wie Denken in den Lehrbüchern der Logik erscheint, sondern wie es wirklich im öffentlichen Leben und in der Politik als Instrument kollektiven Handelns funktioniert“ (Mannheim 1929/1965: 3)⁷⁴. Es wird das im Kollektiven, im Sozialen konstruierte Wissen in den Vordergrund gerückt, denn alles individuelle Wissen ist nach Mannheim kollektiv geprägt. Mannheims Interesse gilt diesem „gesellschaftlichen Ursprung“ der Denkweisen (ebd.: 4). Geprägt vom Umbrucherleben des angehenden 20. Jahrhunderts (siehe Kapitel 2.2.3), nennt Mannheim die damalige Zeit, in Anlehnung an Max Scheler, ein „Weltalter des Ausgleichs“ (ebd.: 239) und meint „eine Welt, in der alle Lebenskreise, die bisher mehr oder weniger abgeschlossen voneinander lebten – jeder sich selbst und die eigene Denkwelt verabsolutierend –, in dieser oder jeder Form aneinandergeraten“ (ebd.). Dieses Aneinandergeraten und die Wahrnehmung der Differenz in sich und anderen, stellen die Grundlage aller weiteren Überlegungen dar. Einer so „aufs höchste differenzierten Welt“ (ebd.: 240) trägt die Wissenssoziologie dahingehend Rechnung, dass sie bewusste Distanzierung als Voraussetzung weiterer Überlegungen annimmt (ebd.: 241).

73 In der Ethnomethodologie steht die Untersuchung der Herstellung alltagspraktischen Handelns im Vordergrund und sie hat damit den entscheidenden Beitrag hin zu einem „adäquateren Zugang zur ‚Rationalität‘ sozialen Handelns“ (ebd.: 14) geliefert.

74 Das erste Kapitel, in dem Mannheim diese Grunddefinition des Problems beschreibt war ursprünglich nur in der englischsprachigen Version des Buches enthalten (*1. Kapitel Erster Ansatz des Problems*). Erst in einer späteren Auflage wurde es auch in die deutsche Fassung ausgenommen (Mannheim 1929/1965).

Die Grundlagentheorie der dokumentarischen Methode, die Praxeologische Wissenssoziologie ist geprägt durch ihre Rationalismuskritik und steht damit ebenfalls in der Tradition von Karl Mannheim: „Im Zentrum der Praxeologischen Wissenssoziologie steht dabei die Rekonstruktion des Spannungsverhältnisses von theoretischen Reflexionspotenzialen und normativen Erwartungsstrukturen einerseits und dem modus operandi der Handlungspraxis resp. dem Habitus andererseits.“ (Bohnsack 2018b: 211). Im Vordergrund der Rekonstruktion steht nicht *was* gesagt wird, sondern vielmehr *wie* es gesagt wird und „wie es handlungspraktisch *hergestellt* wird“ (ebd.: 213, Hervorh. i. O.) und „was sich in dem Gesagten über die Gruppe dokumentiert [...], *wie* ein Thema, d.h. in welchem Rahmen es behandelt wird“ (Bohnsack 2004: 383, Hervorh. i. O). Mannheim betont die Bedeutung der Gemeinschaft für das Entstehen von Wissen. Als wichtiges Merkmal der Wissenssoziologie beschreibt er, dass

„sie die konkret existierenden Denkweisen nicht aus dem Zusammenhang mit dem kollektiven Handeln löst, durch das wir die Welt erst in einem geistigen Sinn entdecken. Menschen, die in Gruppen leben, existieren nicht einfach physikalisch als einzelne Individuen. [...] In dem spezifischen Zusammenhang des kollektiven Handelns, an dem sie teilhaben, tendieren die Menschen stets zu einer verschiedenen Sicht der sie umgebenden Welt“ (Mannheim 1929/1965: 5).

Allerdings betont er, dass damit keine Gruppenmeinung in dem Sinn verstanden ist, dass es eine Art gemeinsames Denken („Volksgeist“) gäbe. Vielmehr rücken über diese Annahmen die individuellen Entstehungsprozesse von Denkweisen in den Vordergrund und Erklärungen hierfür können herausgearbeitet werden (ebd.: 44).

Mannheim trennt in dieser Tradition „Verstehen“ und „Interpretieren“. Personen, die gemeinsame Erfahrungen oder ähnliche Vorerfahrungen gemacht haben, die einen „Erfahrungsraum“ teilen, verstehen sich ohne zusätzliche Erklärungen. Dieses intuitive Verstehen baut auf atheoretischem Wissen und der konjunktiven Erfahrung auf. Außerhalb dieser geteilten Erfahrung ist es notwendig zu interpretieren (Bohnsack 2014b: 61).

Daraus abgeleitet wird die „methodologische Leitdifferenz“ (ebd.: 65) von dokumentarischem und immanentem wörtlichen Sinngehalt unterschieden. Um den dokumentarischen Sinngehalt zu extrahieren, muss der Diskursprozess (das Aushandeln der einzelnen Standpunkte in der Diskussion) mit in die Interpretation einbezogen werden (Bohnsack 2004: 376). Als „Prozessstrukturen, die im Diskursprozess relativ unabhängig von spezifischen Themen in homologer Weise reproduziert werden“ (ebd., Hervorh. i. O.), werden dann Sinnzuschreibungen und Orientierungen der Gruppe greifbar. Diese andere Perspektive, dieser Wechsel der AnalyseEinstellung ist das entscheidende Kriterium der dokumentarischen Methode. Damit wird „die Praxis des Handelns wie diejenige des Sprechens, Darstellens und Argumentierens“

(Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013b: 13) in die Rekonstruktion einbezogen.

6.1.1 Rekonstruktive Forschung

Als rekonstruktive Sozialforschung wurde die dokumentarische Methode von Bohnsack in Anlehnung an Alfred Schütz⁷⁵ entwickelt, der die „sozialwissenschaftlichen Konstruktionen als solche ‚zweiten Grades‘“ (Bohnsack 2018b: 213) versteht. Der Begriff der Rekonstruktion wird in einem doppelten Verständnis verwendet. Zum einen ist jede Äußerung, jede Handlung von Erforschten bereits in ein Set von Interpretationen und Bedeutungszuschreibungen eingebunden und somit als Konstruktion zu verstehen, die es als ForscherIn zu rekonstruieren gilt. Jede Äußerung wurde bereits durch ein bestehendes Verständnis gebildet und kann daher nur in diese Vorverständnisse eingebunden als doppelte Konstruktionen verstanden werden (Bohnsack 2014b: 24f.). Zum anderen sind ForscherInnen selbst in ihrem Forschungsalltag in ständiger Rekonstruktion und genau dies sollten sie sich bewusst machen (siehe auch Kapitel 6.3.2). Die Forderung kann daher nur heißen „zu ihrem eigenen Alltag in ein *reflexives* Verhältnis“ (ebd.: 26, Hervorh. i. O.) zu treten, was dann zum einen auf der methodologischen, aber auch auf der erkenntnistheoretischen wie auf der forschungspraktischen Ebene Konsequenzen hat (ebd.: 26ff.).

Die dokumentarische Methode ermöglicht einen empirischen Zugang zum unbewussten⁷⁶ Wissen insbesondere von Gruppen⁷⁷. Auf Grundlage von Erzählungen und Diskussionen der Befragten kann das „handlungsleitende, implizite

75 Mit Schütz wird die methodologische Rahmung der dokumentarischen Methode vervollständigt, da seine phänomenologische Soziologie als eine „Theorie des praktischen Verstehens (und der Erklärung des sinnhaften Aufbaus der sozialen Welt)“ (Abels 2009: 88, Hervorheb. i. O.) eine Brücke schlägt, zu den zu verstehenden alltagspraktischen Handlungen. Bohnsack sieht Schütz' Vorgehen allerdings nicht als konsequent in der Überwindung rationalistischer Modelle, die in einer „wissenschafts- und handlungstheoretischen Argumentationen von Max Weber in einer Rationalisierung seines Handlungsmodells steckengeblieben“ (Bohnsack 2018b: 213) sind.

76 Das unbewusste Wissen ist nicht zu verwechseln mit dem unterbewussten Wissen. Das unbewusste Wissen, zu welchem die Analyse mit der dokumentarischen Methode einen Zugang ermöglicht, ist den Akteuren selbst ebenfalls zugänglich. In der Interpretation wird „die empirische Basis des Akteurswissens nicht verlassen“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013b: 9).

77 Die dokumentarische Methode eignet sich neben der Auswertung von Gruppendiskussionen auch zur Auswertung von offenen und biographischen Interviews, historischen Texten sowie Bildern, Fotos und Videomaterial. Siehe dazu auch Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013a.

Alltagswissen“ (Nentwig-Gesemann 2002: 45) rekonstruiert werden. Im Mittelpunkt der Forschung stehen die handlungsleitenden Orientierungsrahmen⁷⁸, die sich

„aus der Rekonstruktion des Spannungsverhältnisses zwischen der Struktur der Praxis, dem *modus operandi* des Habitus, einerseits und den theoretischen Reflexionspotenzialen sowie den (der Handlungspraxis exterioren) normativen Erwartungsstrukturen und Programmatiken und auch den Identitätskonstruktionen, also den Orientierungen an ‚Identitätsnormen‘⁷⁹“ (Bohnsack 2018b: 214) erschließen.

Grundannahme ist dabei, dass Äußerungen oder auch einzelne Begriffe immer eine öffentliche oder gesellschaftliche Bedeutung haben aber auch eine milieuspezifische oder nicht-öffentliche Bedeutung (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013b: 15). Die Unterscheidung von kommunikativem Wissen als Orientierungsschemata und konjunktivem Wissen als Orientierungsrahmen innerhalb des Handelns, macht diese mehreren Ebenen der Kommunikation deutlich (siehe dafür auch Abbildung 2).

Die dokumentarische Methode hat zum Ziel, das konjunktive Wissen im Gegensatz zum rein kommunikativen Wissen, zugänglich zu machen. Über dieses konjunktive Wissen, das „habitualisierte und z.T. inkorporierte Orientierungswissen, welches dieses Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert“ (ebd.: 9), lassen sich die Handlungspraktiken rekonstruieren. Dabei wird dennoch nicht das Wissen der Befragten außer Acht gelassen; vielmehr dient das reflexive oder theoretische Wissen als „empirische Basis“ (ebd.) und ergibt erst zusammen mit dem handlungsleitenden oder inkorporierten Wissen ein Gesamtbild. Dieses konjunktive Wissen ist den Befragten implizit und kann von den Forschenden mithilfe der dokumentarischen Methode rekonstruiert⁸⁰ werden (ebd.: 12).

78 Der Begriff des Orientierungsrahmens nimmt Bezug auf zwei weitere zentrale Begriffe der sozialwissenschaftlichen Handlungstheorie: „Der Begriff des Orientierungsrahmens in der praxeologischen Analyse der Dokumentarischen Methode geht über den Begriff des Habitus hinaus, indem er dessen Relationen zu den zentralen sozial- und bildungswissenschaftlichen Kategorien der Norm und der (sozialen) Identität in den Blick zu nehmen vermag.“ (Bohnsack 2018b: 220, Hervorh. i. O.) und siehe auch Bohnsack 2014b. An einem Fall können je nach Vergleichshorizont unterschiedliche Habitusformen rekonstruiert werden (siehe auch Kapitel 6.2.3).

79 Diesen Begriff entlehnt Bohnsack bei Goffman.

80 Schon durch die Verwendung des Begriffs der Rekonstruktion wird deutlich, dass das Wissen bei den Befragten selbst vorhanden ist und durch die Forschenden rekonstruiert wird. Die dokumentarische Methode grenzt sich hier auch deutlich von objektivistischen Zugängen ab, „die nach Handlungsstrukturen ‚hinter dem Rücken der Akteure‘ suchen“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013b: 9).



Abbildung 2 Die Konzeption des Orientierungsrahmens in der dokumentarischen Methode (Quelle: Bohnsack 2014a: 37)

Bei konjunktivem Wissen handelt es sich um Erfahrungswissen, das als kollektive Orientierung zukünftige Handlungen leitet. Entfaltet wird es wiederum in geteilten Erfahrungsräumen. Die Forschenden müssen also Zugang zu diesen Erfahrungsräumen der Untersuchten erlangen (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013b: 16). Über gemeinsame Erfahrungen oder „Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte“ (Bohnsack 2003: 561) werden diese konjunktiven Erfahrungsräume geschaffen. Wenn nun Personen kommunizieren, die einen Erfahrungsraum teilen, werden diese geteilten Orientierungen besonders explizit. Darauf baut die Interpretation der dokumentarischen Methode auf, nämlich, „dass die konjunktiven milieu-, generations-, geschlechts- oder entwicklungstypischen fundamentalen Erfahrungen in solchen Alltags- oder Erhebungssituationen aktualisiert werden, in denen Personen miteinander kommunizieren, die einen konjunktiven Erfahrungsraum teilen“ (Asbrand 2010: 5).

Die Trennung von „Was“ und „Wie“ des Gesagten wird auch in der Interpretation berücksichtigt. Analog wird die „konstitutive Leitdifferenz von kommunikativem bzw. immanentem Sinngehalt (der Frage nach dem Was) auf der einen und konjunktivem bzw. dokumentarischem Sinngehalt (der Frage nach dem Wie) auf der anderen Seite“ (Bohnsack 2003: 563) in der Interpretation

die ersten beiden Arbeitsschritte der formulierenden und reflektierenden Analyse unterschieden (siehe Kapitel 6.2).

6.1.2 *Rekonstruktive Forschung und Systemtheorie*⁸¹

Die Frage, ob Systemtheorie und dokumentarische Methode aufeinander beziehbar sind, ist nicht einfach zu beantworten aber für die grundlegende Herangehensweise in dieser Arbeit von entscheidender Bedeutung. Nicht ohne Weiteres lässt sich die Frage mit einem eindeutigen „Ja“ beantworten – aber auch nicht mit einem eindeutigen „Nein“. Als eine komplexe Theorie, lässt sich die Luhmann'sche Systemtheorie schwer mit empirischen Theorien vereinbaren oder gar mit empirischen Forschungen verknüpfen – so zumindest die landläufige Meinung. Es gibt allerdings Bestrebungen aus dieser Sackgasse „empirielloser Theorie und theorielloser Empirie“ (Vogd 2005) herauszutreten und die Theorie sozialer Systeme auf insbesondere rekonstruktive Forschung zu beziehen. Denn „[i]hre [systemtheoretischen, Anm. BCG] Abstraktionen machen nur Sinn, wenn Systeme als empirische Gegenstände begriffen werden, die zwar als relationale Gebilde nicht sichtbar und greifbar sind, sehr wohl aber als prinzipiell rekonstruierbar zu verstehen sind“ (Vogd 2007: 295).

Luhmann selbst steht empirischer Forschung eher kritisch gegenüber. „[Z]u dem was fachüblich als ‚empirische‘ Forschung behandelt wird, geraten wir in Distanz“ (Luhmann 1997a: 36). Betrachtet man die im Folgenden von Luhmann angeführte Begründung, wird schnell nachvollziehbar, warum diese Distanz für ihn im Rahmen systemtheoretischer Überlegungen unausweichlich scheint. Empirischer Forschung in diesem Sinne wirft er vor, von einer Wesenhaftigkeit oder Wahrhaftigkeit (Ontologie) der Realität auszugehen, welche es über Empirie aufzudecken gilt und die nicht die Gesellschaft als „polykontextuales System, das eine Mehrheit von Beschreibungen ihrer Komplexität zulässt“ (ebd.) anerkennt. Eine so verstandene empirische Forschung, die „der Gesellschaft eine monokontextuelle Beschreibung aufzwingt“ (ebd.: 37) steht natürlich dem systemtheoretischen Grundsatz der Kontingenz diametral gegenüber.

81 An dieser Stelle wird analysiert, inwieweit rekonstruktive Forschung und Systemtheorie aufeinander beziehbar sind. Im Sinne der in Kapitel 2.2.4 angeregten erweiterten Betrachtungsweise der parallel gedachten Metatheorien (Systemtheorie und Philosophische Anthropologie), werden in diesem Kapitel mögliche Anknüpfungspunkte für die Philosophische Anthropologie im Sinne Plessners an die rekonstruktive Forschung in Fußnoten angedeutet. Eine ausführliche Darstellung dieser Anschlussmöglichkeiten, würde über den gesetzten Rahmen dieser Arbeit hinausgehen.

Luhmann selbst erkennt in früheren Schriften allerdings an, dass Theorieentwicklung „sowohl durch die Problemstellungen, Konzeptionen und negierbare Themen der jeweils vorliegenden Theorie bestimmt [ist] als auch durch hinzukommende Erfahrungen mit der Realität“ (Luhmann 1975b: 154) und schafft mit dem Bezug zur Realität sehr wohl Raum für empirische Forschung. Auch seine Forderung im Falle der Gesellschaftstheorie den Gegenstand selbst in seiner Entwicklung zum Teil der Theorie werden zu lassen (ebd.), lässt empirische Bezüge in der Theorieentwicklung erahnen. Jede Theorieentwicklung stützt sich auf Beobachtungen der Welt (und denkt im Falle der Theorie sozialer Systeme sich selbst als Teil der Beobachtung mit) und nimmt damit Bezug auf empirisches Material,

„nur wird in der gängigen Praxis des Theoretisierens das Datenmaterial nicht weitergehend *expliziert*, wie dies beispielsweise in der für rekonstruktive Forschung üblichen Form geschieht [...] In diesem Sinne muss auch der soziologische Theoretiker als Empiriker gelten – nur dass er nicht über die Methode, *wie* er Daten erhebt und *wie* er sie interpretiert, spricht“ (Vogd 2007: 296, Hervorh. i. O.).

In der vorliegenden Arbeit geht es speziell um die Frage, ob und wie sich Systemtheorie und dokumentarische Methode fruchtbar aufeinander beziehen lassen. Ausgangspunkt des Brückenschlags sind Parallelen in der methodologischen Verortung dokumentarischer Forschung und Systemtheorie. Mannheim soll als Einstieg dienen, da über seine wissenssoziologischen Grundlagen eine Perspektive auf die Welt sichtbar wird, die Systemtheorie⁸² und dokumentarische Methode teilen⁸³. Die Welt ist nur eine Konstruktion und „die gleiche Welt [kann] verschiedenen Beobachtern verschieden erscheinen“ (Mannheim 1929/1965: 7). Ausgehend von dieser Vielfalt der möglichen Beobachtungen wird das „Wie“ des Beobachtens entscheidend hervorgehoben, „von der unmittelbaren Beobachtung der Dinge wendet man sich zur Beobachtung der Denkweisen“ (ebd.). Daraus lässt sich folgern, dass die Komplexität, welche

82 Mannheim kann hier nur als ein Mosaikteilchen eines Versuchs der Vergleichbarkeit herangezogen werden, da einige grundsätzliche Annahmen mit Luhmann vergleichbar sind, Luhmann selbst allerdings gehen Mannheims Ausführungen nicht weit genug v.a. in Bezug auf den Wahrheitsanspruch und Wissensentscheidungen (Luhmann 1980/1993: 12f.). Insbesondere aber die Erklärungen Mannheims (1929/1965: 39ff.), zur Sinnorientierung von Begriffen, erinnern an die Ausführungen Luhmanns zur Semantik der Gesellschaftsstruktur.

83 Auch die Philosophische Anthropologie im Sinne Plessners kommt hier als anschlussfähig an rekonstruktive Forschung in den Blick. Die Wissenssoziologie wurde in ihren Anfängen maßgeblich durch philosophisch-anthropologische Ansätze geprägt. Plessners Nähe zur Wissenssoziologie wird beispielsweise dadurch deutlich, dass er zur deutschen Ausgabe des Werkes *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* von Berger und Luckmann 1969 eine Einleitung verfasste (Berger/Luckmann 1969/1972).

die Systemtheorie beschreibt, mit der auf Mannheim zurückgehenden dokumentarischen Methode zugänglich gemacht werden kann, da gerade eben nicht das Konkrete, sondern Kontingenz angenommen wird. Die Auswertungsweise der dokumentarischen Methode setzt genau dort an, wo andere Vergleichsfälle als Kontrastpunkte dienen. Denn

„die Selektivität, d.h. die spezifische Weichen- und Problemstellung bei der Behandlung des Themas und damit der für die Behandlung des Themas ausschlaggebende Rahmen [wird] dadurch sichtbar gemacht [...], dass ich Alternativen dagegen halte, dass ich dagegen halte, wie in anderen Gruppen die Weichen bei der Behandlung desselben Themas anders gestellt werden: Es werden Kontingenzen sichtbar“ (Bohnsack 2014b: 35, Hervorh. i. O.).

Im Falle der einschlägigen Literatur zur dokumentarischen Methode gibt es wenige Verweise zu Luhmanns Systemtheorie, die als weitere Bausteine einer möglichen Zusammenführung von Theorie und Theorie der Empirie genutzt werden sollen: Dabei wird ebenfalls darauf verwiesen, dass Systemtheorie und dokumentarische Methode auf einem konstruktivistischen Ansatz beruhen. Sie sind in der Grundannahme verbunden, dass jegliche Beobachtung abhängig von einem Beobachter ist. Der in der dokumentarischen Methode so elementare Wechsel der AnalyseEinstellung vom „Was“ zum „Wie“ ist entsprechend Luhmanns Beobachtung erster und zweiter Ordnung zu verstehen (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013b: 13f.). Für Bohnsack zeigen sich

„Analogien [...] vor allem darin, dass der Übergang von der Beobachtung (erster Ordnung) zum Beobachten von Beobachtungen, der Kybernetik zweiter Ordnung (im Sinne Luhmanns) ebenso wie derjenige von der immanenten (formulierenden) zur dokumentarischen (reflektierenden) Interpretation (im Sinne der dokumentarischen Methode) den Wechsel von den *Was*- zu den *Wie*- Fragen markiert“ (Bohnsack 2014b: 219, Hervorh. i. O.).

Außerdem ist das Ziel der Analyse mittels dokumentarischer Methode nicht, darzustellen, „was kulturelle oder soziale Tatsachen sind, sondern [...], wie sie als kulturelle oder soziale Tatsachen hergestellt werden und Geltung erhalten“ (Breitenbach 2013: 181, mit Verweis auf Bohnsack).

Das Ziel der Auswertung mit der dokumentarischen Methode ist die Rekonstruktion der geteilten Orientierungsrahmen und die Typenbildung. Diese „Sinngense⁸⁴“ aus dem Material in Verbindung mit dem Perspektivenwechsel vom „Was“ zum „Wie“, ist zu weiten Teilen anschlussfähig an Luhmanns Sinnbegriff. Der Vergleich mit anderen Fällen zeigt immer die unterschiedli-

84 Über den Sinnbegriff kann ebenso der Brückenschlag zu Plessners Philosophischer Anthropologie gelingen.

chen Möglichkeiten der Sinnogenese am selben Thema, was den unterschiedlichen Möglichkeiten im Medium Sinn entspricht (Vogd 2005: 122). Das „Wie“ der Kommunikation und das aufeinander Eingehen (oder eben nicht) der GesprächspartnerInnen wird entscheidend, denn „erst im kommunikativen Prozess wird sie [eine Äußerung, Anm. BCG] zu einem Grund, zu einem Sinn, der einen spezifischen Selektionszusammenhang entfaltet“ (ebd.: 123) und damit entsprechend dem semantischen Rahmen Luhmanns fungiert, welcher über die Anschlussfähigkeit entscheidet (ebd.).

Die gewählte Art der Datenerhebung, das Gruppendiskussionsverfahren, bietet zudem die Möglichkeit, nicht ein einzelnes Individuum, sondern eine Gruppe zu fokussieren. Mit der dokumentarischen Methode werden geteilte Meinungen und das konjunktive Erfahrungswissen rekonstruiert, welches nicht auf Einzelmeinungen basiert, sondern nur kollektiv in Erscheinung tritt. Das implizite Wissen, das im Austausch mit anderen rekonstruiert werden kann (siehe insbesondere Kapitel 6.2.2), nimmt Luhmanns wechselseitige Aushandlung und Interpretation von *Alter* und *Ego* (siehe Kapitel 3.2) auf. Es kann nie mit Sicherheit vorausgesagt werden, was ein Gegenüber aus der Kommunikation herauszieht, wie etwas verstanden wird und was darauf in welcher Weise erwidert wird. Genau darauf legt die dokumentarische Methode ihren Schwerpunkt, auf die Aushandlungsprozesse der Kommunikation. Darauf, wie die Befragten aufeinander eingehen, wie sie Themen bearbeiten und abschließen. Damit braucht „Verstehen [...] nicht mehr als Konsens über die Verwendung von Begriffen konzipiert werden“ (ebd.: 119), sondern wird zugänglich, als „das in den kommunikativen Anschlüssen ausgedrückte Verstehen [das] entscheidet über die Bedeutung der vorangegangenen Kommunikation“ (ebd.).

Luhmanns Theorie sozialer Systeme ist – abschließend gesagt, – nicht vorbehaltlos geeignet, um sie mit empirischen Ergebnissen zu verknüpfen. In dieser Arbeit wird allerdings – in vollem Bewusstsein der Begrenztheit eines solchen Versuchs – von einer losen Kopplung der metatheoretischen Annahmen und den Ergebnissen der Auswertung mittels dokumentarischer Methode zweierlei erhofft: Einerseits soll aufgezeigt werden, wie in der Rekonstruktion der Handlungsorientierung der Studierenden weltgesellschaftliche Realität verortet ist. Andererseits sollen, durch eine Analyse bestehender Lücken Interkultureller Pädagogik, Aspekte aufgezeigt werden, wie die Weltgesellschaft als Ausgangspunkt einen Perspektivenwechsel im Umgang mit Fragen der Fremdheit in der globalen Welt notwendig macht.

Um eine lose Kopplung des Materials an die theoretischen Annahmen überhaupt denkbar zu machen, ist es notwendig, die Reichweite empirischer Schlussfolgerungen generell zu bedenken. Ziel empirischer Forschung ist es, eine Ordnung herzustellen, die Perspektiven für zukünftiges Handeln aufzuzeigen vermag (Reichertz 2004: 284), ohne konkrete Handlungsanweisungen einzufordern. Es kann nur um eine Perspektiverweiterung gehen. Mit Hilfe einer abduktiven Herangehensweise wird der systemtheoretischen Grundlage

dieser Arbeit weiter Rechnung getragen. Es geht um die Herstellung einer Ordnung, die „weder (beliebige) Konstruktionen noch (valide) Rekonstruktionen, sondern *brauchbare* (Re-)Konstruktionen“ (ebd.: 285, Hervorh. i. O.) darstellen, die immer für den Moment gelten aber auch anders ausfallen könnten und deckungsgleich mit der Grundidee der funktionalen Analyse ist, welche

„den Handelnden nicht auf ein dauerhaft-vollkommenes Ende seines Handelns oder auf einen richtig vorgestellten Zweck fest[legt]. Sie versucht auch nicht, das Handeln aus Ursachen nach Gesetzen zu erklären. Sie deutet es unter gewählten, abstrakten und insofern austauschbaren Gesichtspunkten, um die Handlung als eine Möglichkeit unter anderen verständlich zu machen“ (Luhmann 1997b: 46) (siehe Kapitel 3.4).

Die grundsätzliche Annahme anderer Möglichkeiten (funktionale Analyse), wird zur entscheidenden Brücke zwischen Systemtheorie und dokumentarischer Methode: „Die soziologische Systemtheorie wird empirisch operationalisierbar, indem sie die Bearbeitung von Kontingenz, die Figur der ‚Bestimmung des Unbestimmten‘ in den Mittelpunkt ihrer Analysen rückt“ (Vogd 2007: 304).

Luhmann selbst verweist an einer Stelle darauf, dass die theoretischen Überlegungen zur Komplexität gerade auch mit der empirischen Überprüfbarkeit der Frage nach dem „wie Selektivität überhaupt erfahren und strukturiert werden kann“ (Luhmann 1980/1993: 37) gestützt werden können, was hier als eine abschließende Brücke zur eigenen Forschungsfrage, *wie Studierende interkulturelle Herausforderungen in der Weltgesellschaft kommunizieren und wie sich ihr Orientierungswissen in der Weltgesellschaft in ihren Gesprächen generiert*, genutzt werden soll. In Kapitel 8.1 wird daran anschließend die Gegenüberstellung der empirischen Rekonstruktionen der eigenen Untersuchung mit den theoretischen Annahmen gewagt.

6.1.3 *Induktion vs. Abduktion*

Als Forschende/r steht man vor der Aufgabe, das Unbewusste von Befragten zu rekonstruieren. Wie bereits erwähnt, muss dafür in die Erfahrungsräume der Befragten eingetaucht werden, um das handlungsleitende Wissen explizit machen zu können. Das eigene Vorwissen dient dabei unweigerlich als Grundlage. In der Tradition induktiver Verfahren werden Beobachtungen aus dem Material zur Regelgenerierung herangezogen, indem ein dem Forschenden bekanntes Wissen als Interpretationsgrundlage herangezogen wird.

In der dokumentarischen Methode wird aber nicht das Wissen der Forschenden als Grundlage der Interpretation angesehen, denn „Forscher(innen) gehen hier nicht von vornherein davon aus, dass sie mit den Erforschten gemeinsame Wissensbestände teilen, sondern betrachten dies als empirische

Frage“ (Bohnsack 2014b: 216). Vielmehr steht das Wissen der Erforschten im Vordergrund und

„auf der Grundlage ihrer Beschreibungen, Erzählungen und Diskurse werden jene verallgemeinerbaren Regeln bzw. Orientierungsmuster rekonstruiert, die den Erforschten zwar wissenschaftlich verfügbar sind, die sie aber – je tiefer diese in ihrer habitualisierten, routinemäßigen Handlungspraxis verankert sind – umso weniger selbst zu explizieren vermögen“ (ebd.).

Genau an den Stellen, an denen das Set an Wissen und Erfahrungen der Forschenden an Grenzen stößt, setzen die Interpretationsschritte an, die Zugang zu Erfahrungsräumen der Befragten möglich machen. Angelehnt an die abduktive Herangehensweise nach Charles S. Peirce, bei welchem „eine Abduktion ihren Ausgangspunkt dort [nimmt], wo der Interpret eine für ihn überraschende Beobachtung durch das ihm in seinem Vorwissen verfügbare Regelsystem nicht zu plausibilisieren, d.h. den ‚Fall‘ (in der Sprache von Peirce) nicht zu interpretieren vermag“ (ebd.: 215), wird das Material zwar am Vorwissen der Forschenden gemessen, aber eben genau an dem Punkt weitergegangen, an welchem die Grenzen dieses Vorwissens offensichtlich werden. Es ist eben gerade die Aufgabe „ein den Erforschten bekanntes, von ihnen aber selbst nicht expliziertes handlungsleitendes (Regel-) Wissen (abduktiv) zur Explikation zu bringen“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013b: 12).

Das Material bleibt den gesamten Forschungsprozess über das wichtigste Werkzeug. Keine von Forschenden erstellte Interpretationsleistung kann das Material selbst ersetzen. Genau dieses Bewusstsein für die Bedeutung des ursprünglichen Materials ist eine der Grundvoraussetzungen abduktiven Schließens. Die Erkenntnisse sind *im* Material enthalten, sie sind Teil des Gesagten und nicht Interpretationsleistung von außen. Nur über Rekonstruktionen können sie aus dem Material heraus abgeleitet werden. Dafür müssen sich „Abduktionen [...] ereignen“ (Reichert 2004: 283). Dies klingt erst einmal wenig systematisch, wird aber, wenn man die Grundsätze der dokumentarischen Methode als Ausgangspunkt nimmt, zur einzig sinnvollen methodischen Möglichkeit, das Material selbst in seiner Gänze zu erfassen. Das vollständige Einlassen auf das Material, bei welchem „der *bewusst arbeitende*, mit logischen Regeln vertraute *Verstand* ausmanövriert wird“ (ebd., Hervorh. i. O.) wird zur methodischen Richtschnur dem Material und sich selbst gegenüber. Es geht darum, „bereit zu sein, alte Überzeugungen aufzugeben und neue zu suchen“ (ebd.: 284). Eine abduktive Herangehensweise verspricht im Gegensatz zu induktiven Verfahren, logisch aber auch innovativ zu sein (ebd.: 277). „Das abduktive Schließen hat also durchaus experimentellen Charakter und beruht wesentlich auf einem kreativen, divergenten Umgang mit empirischen Daten und Theorien“ (Nentwig-Gesemann 2013: 307), der es notwendig macht, die Begrenztheit des eigenen Wissens voranzustellen.

Ziel abduktiven Schließens ist es, den im Material entdeckten überraschenden Erkenntnisse eine Ordnung voranzustellen, „die zu den überraschenden ‚Tatsachen‘ *passt* oder, genauer: die handlungspraktischen Probleme, die sich aus dem Überraschenden ergeben, löst“ (Reichertz 2004: 284, Hervorh. i. O.). Dabei ist allerdings zu beachten, dass die Reichweite einer solchen Ordnung ihre Grenzen hat. Sie kann nur als eine für den Moment günstige (Re-)Konstruktion gesehen werden, die im nächsten Moment anders ausfallen könnte und weiterer Überprüfung bedarf, welche allerdings nie abgeschlossen sein kann. Einen Anspruch, „die Wahrheit“ oder absolute Gewissheit zu erlangen, kann es daher nicht geben (ebd.: 284ff.).

6.2 (Vier) Analyseschritte

Nach Durchführung von Interviews, Gruppendiskussionen⁸⁵ o.ä. wird das Material, das auf Tonband aufgezeichnet wird, transkribiert (siehe hierzu Kapitel 6.4.4). Daran anschließend setzen die vier Analyseschritte der dokumentarischen Methode ein. Im ersten Schritt, der *formulierenden Interpretation*, wird das von den Befragten in Worten wiedergegebene zusammengefasst (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013b: 15f.). Diese Zusammenfassung dient dem zweiten Schritt, der *reflektierenden Interpretation* als Grundlage, um die „Art und Weise, wie die Beteiligten aufeinander Bezug nehmen“ (Bohnsack 2004: 383), zu extrahieren.⁸⁶ In der Diskursanalyse werden die kollektiven Orientierungsrahmen rekonstruiert, um dann über Gemeinsamkeiten der Fälle (*komparative Analyse*) eine *Typenbildung* anzustreben, über die „spezifische milieutypische Kontraste“ (ebd.) aufgezeigt werden können. Die Typenbildung (sinngenetische und soziogenetische) haben das Ziel, die der Bearbeitung unterschiedlicher Themen zugrundeliegende Struktur und kollektive Dimensionen der Erfahrungen zu rekonstruieren. Im Folgenden werden die vier Schritte genauer vorgestellt, die weder streng getrennt voneinander, noch streng linear aufeinanderfolgend, sondern an vielen Stellen parallel ablaufen.

Die Ergebnisse der Auswertung werden in der Diskursbeschreibung zusammengefasst. Dies „hat primär die Aufgabe der vermittelnden Darstellung, Zusammenfassung und Verdichtung der Ergebnisse im Zuge der Veröffentlichung“ (Bohnsack 2014b: 141). Da der Schwerpunkt auf der Veröffentlichung

85 Im Folgenden werden die Auswertungsschritte bezogen auf das Verfahren der Gruppendiskussion vorgestellt, da dies im Rahmen dieser Arbeit Anwendung fand. Zur Auswertung anderer Erhebungsverfahren (beispielsweise narrative Interviews oder Video- und Filminterpretation) siehe Bohnsack 2014b.

86 Ausführlich zur formulierenden und reflektierenden Interpretation siehe auch Bohnsack/Nohl 2013; Bohnsack/Schäffer 2013.

liegt, wird darauf in Kapitel 6.4.3 im Rahmen der Beschreibung des eigenen methodischen Vorgehens erneut eingegangen.

6.2.1 *Formulierende Interpretation*

Im ersten Schritt wird das Material überblicksartig nach Themen strukturiert⁸⁷. Es soll ein Überblick über den thematischen Verlauf der gesamten Diskussion erstellt werden. Dabei wird nach Ober- und Unterthemen gegliedert, innerhalb derer kurze inhaltliche Zusammenfassungen helfen, einen Überblick über die Gesamtdiskussion zu bekommen. Schon jetzt wird allerdings die Frage nach der thematischen Vergleichbarkeit mit anderen Gruppendiskussionen gestellt, denn diese ist für die weitere Bearbeitung von Bedeutung (ebd.: 137).

Im Vordergrund steht die Frage, *worüber* die TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion sprechen. Mit der formulierenden Interpretation bleibt die Interpretation auf der Ebene der von den Diskussionsteilnehmenden angesprochenen Themen, ohne bereits die Rahmen, innerhalb derer diskutiert wird, zu explizieren. Man spricht auch vom immanenten Sinngehalt, der sich im kommunikativen Wissen darstellt, im Gegensatz zum dokumentarischen Sinngehalt, der im konjunktiven Wissen implizit ist. Trotz der Fokussierung auf das konjunktive Wissen und die damit zusammenhängenden konjunktiven Erfahrungsräume, die es mit der dokumentarischen Methode zu rekonstruieren gilt, kommt der thematischen Gliederung eine wichtige Aufgabe zu. Sie stellt die Voraussetzung für alle weiteren Schritte dar, da die thematische Relevanz für die Fragestellung der Arbeit in diesem Schritt geklärt wird. Neben der thematischen Relevanz sind die interaktive und metaphorische Dichte der Passagen Grundvoraussetzung für weitere intensivere Interpretationen (ebd.: 136f.). Es geht im ersten Arbeitsschritt der formulierenden Interpretation darum, das Gesagte in zusammenfassender Form zu *formulieren* um dann im zweiten Schritt die Interpretation erst richtig anzugehen, so „kann dann sehr genau bestimmt werden, ab welchem Punkt vom Forscher in einem zweiten Schritt, demjenigen der reflektierenden Interpretation, eigene Interpretationen in „Reflexion“ auf die implizierten Selbstverständlichkeiten des Wissens der Akteure erbracht werden“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013b: 16).

6.2.2 *Reflektierende Interpretation*

Mit der reflektierenden Interpretation wird die Betrachtung auf den Rahmen der Diskussion gelenkt, „innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird, auf

87 Das Verschaffen eines Überblicks über die Themen soll beim Abhören der Aufzeichnungen der Gespräche geschehen (Bohnsack 2014b: 137).

die Art und Weise, *wie*, d.h. mit welchem Bezug auf welches Orientierungsmuster, welchen Orientierungsrahmen das Thema behandelt wird“ (Bohnsack 2014b: 137). Dieser Rahmen zeigt sich insbesondere an entfalteten positiven und negativen Horizonten und den dazugehörigen Enaktierungspotenzialen (Einschätzungen der Realisierungsmöglichkeiten) (Bohnsack 1989: 27). Ging es im Arbeitsschritt der formulierenden Interpretation noch um den immanenten Sinngehalt, geht es im Schritt der reflektierenden Interpretation „um das Herausarbeiten des dokumentarischen Sinngehalts“ (Przyborski 2004: 55). Dieser ist in allen Handlungen als Struktur angelegt, zeigt sich also auch in Gesprächen. Eine solche Handlungsstruktur, eine gemeinsame Orientierung teilen Personen eines gemeinsamen Erfahrungsraumes, was ihr Gespräch strukturiert und sie einander verstehen lässt (ebd.). Im Groben können zwei Perspektiven auf das Material unterschieden werden, die im Schritt der reflektierenden Interpretation helfen sollen, den dokumentarischen Sinngehalt zu explizieren. Zum einen werden die bereits angesprochenen Horizonte innerhalb der einzelnen Passagen genauer betrachtet, um die Orientierungsrahmen innerhalb einer Gruppe herauszuarbeiten. Dafür werden Fragen an das Material gestellt, beispielsweise wovon sich die TeilnehmerInnen einer Gruppe abgrenzen, wozu sie sich bekennen, welche positiven Stellungen und Perspektiven sie zu Themen benennen und welche negativen. Zum anderen dient die Sequenzanalyse dazu, eine Regelmäßigkeit innerhalb eines Gesprächs, innerhalb einer Gruppe zu identifizieren. Dabei wird immer nur aus dem Material selbst heraus nach Regeln gesucht, nie eine bestehende Regel an das Material angelegt⁸⁸ (ebd.: 55ff.). In der Sequenzanalyse wird das Gespräch in seiner Struktur untersucht, es geht darum, *wie* die DiskussionsteilnehmerInnen aufeinander Bezug nehmen, *wie* sie ein Thema fortführen oder beenden. Es wird „nach der Klasse von Reaktionen gesucht [...], die nicht nur als thematisch sinnvoll erscheinen, sondern die auch homolog oder funktional äquivalent zu der empirisch gegebenen Reaktion sind“ (Bohnsack/Nohl 2013: 325).

Zusammengeführt werden diese beiden Perspektiven in der Diskursbeschreibung (siehe Kapitel 6.4.3), in welcher es nicht nur „um die zentralen Orientierungen oder Rahmenkomponenten, sondern auch um die Beschreibung der *dramaturgischen Entwicklung* der interpretierten Passagen wie auch, zumindest ansatzweise, Beschreibung der Form des Diskurses, d.h. der *Diskursorganisation*“ (Bohnsack 2014b: 141, Hervorh. i. O.) geht. In der Diskursbeschreibung werden also Orientierungsmuster beschrieben und mit einer Beschreibung der Diskursorganisation verknüpft. Je besser es gelingt, zu zeigen, wie eine Gruppe ein Thema erarbeitet, argumentiert und sich im Laufe des Gesprächs entwickelt, desto nachvollziehbarer wird das Ergebnis (ebd.: 142).

88 Siehe zum Vergleich der Sequenzanalyse in der dokumentarischen Methode und der Objektiven Hermeneutik Przyborski 2004: 57f. und insgesamt zum Vergleich dokumentarischer Methode zu anderen Varianten sozialwissenschaftlicher Hermeneutik Bohnsack 2003.

Die *Diskursorganisation* ist ein Kernstück der Auswertung mit der dokumentarischen Methode. Daher verwundert es, dass dieses höchst systematische Instrumentarium lange so stiefmütterlich behandelt wurde. Insbesondere Przyborski (2004: 61 ff.) hat das Begriffsinventar der Diskursorganisation systematisiert, welches sich in der Arbeit mit der dokumentarischen Methode über Jahre entwickelt hat, zuvor allerdings nie in solcher Präzision zusammengestellt wurde. Der Umgang mit diesem Inventar wurde eher stillschweigend vorausgesetzt und „[d]ie theoretisch-definitiven Darstellungen bleiben sehr knapp und abstrakt“ (ebd.: 61). Angefangen mit der Themeninitiierung, der sogenannten Proposition, bei welcher ein neuer Orientierungsgehalt in einer Passage aufgeworfen wird, bis hin zur Schlussfolgerung, der sogenannten Konklusion, werden Passagen systematisch auf die Bezugnahme unter den DiskussionsteilnehmerInnen hin untersucht. Es macht einen Unterschied, ob eine Aussage mit propositionalem Gehalt von anderen TeilnehmerInnen bestätigt (Validierung), weiter ausgeführt (Elaboration) oder wiederlegt (Opposition) wird.

Ziel ist es, über die Regelmäßigkeiten innerhalb der Gespräche den oder die geteilten Orientierungsrahmen einer Gruppe zu identifizieren und so eine sinn-genetische Typenbildung zu erstellen (Kapitel 6.2.4). In einer Gruppe können unterschiedliche Erfahrungsräume nebeneinander und überschneidend auftreten, „[a]m jeweiligen Fall können (und müssen) wir [...] unterschiedliche Habitus oder Habitusdimensionen, bzw. genauer: Orientierungsrahmen oder konjunktive Erfahrungsräume, identifizieren“ (Bohnsack 2018b: 221), wovon aber einer als übergreifend angenommen werden kann. Um diese Besonderheiten einer Gruppe herausarbeiten zu können, braucht es notwendigerweise den Vergleich zu anderen Gruppen (Bohnsack 2014b: 138f.). Eine Diskursbeschreibung kann aufgrund des notwendigen Vergleichs zu anderen Gruppen nicht allein der reflektierenden Analyse zugeordnet werden. Die Arbeitsschritte der reflektierenden und komparativen Analyse laufen parallel und machen nur in ihrer Verknüpfung Sinn.

6.2.3 *Komparative Analyse*

Im Prozess der dokumentarischen Interpretation spielt die komparative Analyse eine zentrale Rolle. Denn das Besondere des Einzelfalls wird nur innerhalb des systematischen Fallvergleichs empirischer Vergleichshorizonte deutlich. Dabei zielt die dokumentarische Methode auf Erkenntnisse, die vom Einzelfall abstrahieren und darüber hinaus von Bedeutung sind und eine Typenbildung erlauben (ebd.: 141 ff.). Im Vergleich zu anderen Fällen zeigt sich, wie in anderen Gruppen beispielsweise ein vergleichbares Thema bearbeitet wird, welche Orientierungen sich über die Gruppe rekonstruieren lassen. Erst im Vergleich mit anderen Gruppen, die ähnlich sind und eben gerade mit solchen,

die sich unterscheiden, lassen sich die in der reflektierenden Analyse angedeuteten Besonderheiten einer Gruppe bestätigen. „Der *Kontrast in der Gemeinsamkeit* ist fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken und ist zugleich die Klammer, die eine ganze Typologie zusammenhält.“ (ebd.: 145, Hervorh. i. O.).

6.2.4 Typenbildung

6.2.4.1 Sinngenetische Typenbildung

Die sinngenetische Typenbildung wird bereits im Schritt der reflektierenden Interpretation begonnen. Es geht darum, das Spezifische *eines* Falls aus dem Material heraus zu erarbeiten. An unterschiedlichen Passagen eines Gesprächs wird daher nach wiederkehrenden Mustern der Bearbeitung von Themen gesucht. Dabei wird mithilfe fallinterner Vergleiche geprüft, ob „das typisierte Orientierungsmuster in unterschiedlichen Situationen der Alltagspraxis Relevanz gewinnt, genauer: wenn es als Modus Operandi oder generative Struktur der Produktion und Reproduktion unterschiedlicher [...] interaktiver Szenarien zugrunde liegt“ (Bohnsack 2013: 254f.). Innerhalb einer Diskussion wird daher nach immer gleichen Strukturen der Bearbeitung unterschiedlicher Themen gesucht. Es gilt die grundlegende Rahmung aufzudecken, innerhalb derer Themen in „homologer Weise [...] bearbeitet werden“ (ebd.: 255).

Die Unterscheidung von anderen, der fallübergreifende Vergleich, ist allerdings auch für die sinngenetische Typenbildung bereits relevant, zeigt sich doch, dass in der „Suche nach minimalen und maximalen Kontrasten [...] so jeder einzelne Typ oder Typus von anderen unterschieden werden“ (Nentwig-Gesemann 2013: 297) kann.

Die Reichweite der sinngenetischen Typenbildung ist allerdings begrenzt. Mit einer sinngenetischen Typenbildung „wird zwar sichtbar, dass unterschiedliche Erfahrungsdimensionen im Spiel sind, ohne aber zu wissen, um welche es sich genau handelt“ (Bohnsack 2013: 262) und worin diese Unterschiede begründet sind. Diese Fragen können mit der soziogenetischen Typenbildung beantwortet werden. Gemeinsame Erfahrungen sind dabei auf zwei Ebenen elementar für die Gruppe. Zum einen können tatsächliche gemeinsame Erlebnisse, zum anderen geteilte gesellschaftliche Erfahrungen eine Rolle spielen. Diese erlangen auf unterschiedlichen Ebenen der Interpretation Bedeutung: „Während die Konstitution des je gruppenspezifischen konjunktiven Erfahrungsraums an das gemeinsame Erleben, an die gemeinsame Geschichte innerhalb der Gruppe und an netzwerkartige Kommunikationen gebunden bleibt, basiert die Konstitution, d. h. die Soziogenese [...] des gesellschaftlichen konjunktiven Erfahrungsraums auf strukturidentischem Erleben“ (Bohnsack 2018a: 27).

6.2.4.2 Soziogenetische Typenbildung

Die soziogenetische Typenbildung schließt an die sinn-genetische an und versucht die weiterführende Frage zu beantworten, „wofür denn eine Orientierungsfigur, eine generative Formel typisch ist“ (Bohnsack 2013: 262). Aufgezeigt werden kann dann, ob die rekonstruierten Handlungspraktiken beispielsweise geschlechts-, bildungsmilieu-, alters-, entwicklungs- oder migrationstypisch zu erklären sind. Die handlungsleitende Struktur, die es zu rekonstruieren gilt, ist aber nicht einfach

„über die Rekonstruktion von biographischen Ereignissen erschöpfend zu fassen, sondern die uns interessierende Struktur ist *Prozessstruktur*, mit der zugleich die Bedingungen der Konstitution, Reproduktion und Veränderung von biographischen Entwürfen als interaktive Prozesse erfasst sind“ (Bohnsack 2014b: 148).

Es geht also um eine vielschichtige Beeinflussung der Handlungspraktiken in ihrer Verwobenheit in unterschiedlich gewichteten Typiken.

Am Anfang steht eine „Ausgangs- oder *Basistypik*, [...] [welche] durch das Erkenntnisinteresse eines Projekts vorgegeben“ (Bohnsack 2013: 253f.) ist. Im Fall der vorliegenden Arbeit wird die Bildungstypik (alle TeilnehmerInnen der Gruppendiskussionen waren Studierende) als Basistypik angenommen. Nur im Vergleich zu anderen Gruppen kann eine soziogenetische Typenbildung angestrebt werden und eine rekonstruierte Orientierung als beispielsweise gendertypisch oder migrationstypisch eingeordnet werden. An einer Gruppendiskussion können im Vergleich zu unterschiedlichen Gruppen gar unterschiedliche Typiken herausgearbeitet werden (Bohnsack 2018b: 221). Erst in einer umfassenden Einordnung können Typen als übergreifend eingestuft werden und erlauben eine Generalisierung. Eine Typologie, die unterschiedliche Typiken in sich ordnet und Überschneidungen der Typiken aufzuzeigen vermag, ist dann valide, wenn

„wir – in der komparativen Analyse der Fälle – zeigen können, dass dieser Habitus [hier der gendertypische, Anm. BCG] unter anderem durch bildungsmilieu- und generationstypische Variationen hindurch bzw. in der Überlagerung durch bildungsmilieu- und generationstypische Erfahrungsräume auf einer abstrakten Ebene (als Typus) identifizierbar bleibt“ (ebd.).

6.2.4.3 Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich

Die sinn- und soziogenetische Typenbildung entwickelte insbesondere Nohl (2013b) weiter. Er entwickelte eine relationalen Typenbildung, welche er als „eine Alternative oder Ergänzung zur soziogenetischen Perspektive“ (ebd.: 43) versteht. Dabei steht im Vordergrund, „in welcher *Relation* unterschiedliche

typisierte Orientierungen zueinander stehen“ (ebd., Hervorh. i. O.). Mit der Mehrebenenanalyse wird der Tatsache Rechnung getragen, dass

„[s]oziale Prozesse wie etwa die Migration, der Berufseinstieg oder das Partnerschaftsverhalten [...] niemals auf eine Ebene, etwa jene der individuellen Biographie, beschränkt [sind], sondern erstrecken sich stets über mehrere Ebenen, z. B. diejenigen des Milieus, von Organisationen oder auch staatlichen Institutionen und gesellschaftlichen Funktionssystemen“ (ebd.: 9).

6.3 Forschungspraxis

6.3.1 Gütekriterien

Gütekriterien qualitativer Forschung werden oftmals denen quantitativer Forschung gegenübergestellt und es scheint so, als müssten sie sich diesen anpassen oder wenigstens in ähnlicher Weise systematisieren lassen. Objektivität, Reliabilität und Validität werden dann auch von qualitativen Forschungen verlangt. Die Sinnhaftigkeit dieser Annäherung qualitativer Kriterien der Qualitätssicherung an quantitative Standardkriterien wird allerdings von vielen WissenschaftlerInnen angezweifelt. Eine andere Möglichkeit der Qualitätssicherung ist die Formulierung eigener Kriterien, die allerdings oftmals weiterhin eng an den Kriterien quantitativer Forschung angelehnt sind (etwa Kriterien der „Kommunikativen Validierung“ oder „Validierung der Interviewsituation“). Andere WissenschaftlerInnen lehnen festgelegte Kriterien zur Qualitätssicherung gänzlich ab (Steinke 2004: 319ff.).

Speziell für qualitative Verfahren lassen sich allerdings einige Gütekriterien formulieren, die in erster Linie Nachvollziehbarkeit, methodische Verankerung und Gegenstandsangemessenheit gewährleisten und vor Willkür und Beliebigkeit schützen (ebd.: 321ff.). Im Folgenden werden insbesondere Kriterien vorgestellt, die eine Qualitätskontrolle bei Verfahren stützen, die mit der dokumentarischen Methode durchgeführt *und* ausgewertet werden. In beiden Arbeitsphasen, der Durchführung und Auswertung sind Maßnahmen zur Qualitätssicherung der methodischen Verankerung entsprechend eingegliedert.

Rekonstruktive Verfahren sind in besonderer Weise an der eigenen Überprüfbarkeit beteiligt, denn das Prinzip „[w]eniger Eingriff schafft mehr Kontrollmöglichkeiten“ (Bohnsack 2014b: 22) wird auf verschiedenen Ebenen zur *methodischen Kontrolle* eingesetzt. Die Grundlagen der Forschung mit der dokumentarischen Methode folgen bereits diesem Prinzip. Erfahrungshorizonte der Erforschten stehen im Vordergrund und genau dieser Blick auf das Erleben

der Erforschten spiegelt sich in jedem einzelnen Erhebungs- und Auswertungsschritt. Die Mitglieder einer Gruppediskussion beispielsweise, werden in ihren Aussagen ernst genommen. Das heißt, die Aussagen werden nicht nach „wahr“ bzw. „richtig“ oder „falsch“ beurteilt, sondern ihre Aussagen werden innerhalb der Bedingungen der Erfahrungskonstitution als Ausdruck genau dieser verstanden. *Verstehen* heißt in diesem Zusammenhang, „jenen Erlebnisprozess bzw. jene erlebnismäßig dargestellten Interaktionsprozesse nachzuvollziehen, in dem das zu verstehende Handeln bzw. die ihm zugrunde liegende Orientierung entstanden ist“ (ebd.: 195). Die daran anschließende *Interpretation* ist dann „die begrifflich-theoretische Explikation des derart Verstandenen“ (ebd.). Dieser Blick „zweiten Grades“ macht es erforderlich und möglich, die Kriterien, die an das Material angelegt werden, selbstreflexiv auch auf den eigenen Forschungsprozess zu beziehen. Das heißt „Kriterien der Evidenz im Sinne der Echtheit, Authentizität oder Wahrhaftigkeit und Konsistenz“ (ebd.: 197) einerseits an das Material zu richten und andererseits die eigene Rolle damit zu hinterfragen. Daraus ergeben sich für das Verfahren der dokumentarischen Methode Kriterien der *Zuverlässigkeit* und der *Gültigkeit*.

Die dokumentarische Methode ermöglicht mit ihren vier aufeinander aufbauenden und aufeinander Bezug nehmenden Analyseschritten, die „begrifflich-theoretisch“ genau dargelegt sind, Kriterien der *Zuverlässigkeit* und *Formalisierung* einzuhalten. *Zuverlässigkeit* ist dabei insbesondere als „formale“ Genauigkeit zu verstehen. In erster Linie wird dies durch eine genaue und sorgfältige Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses gewährleistet. Ergebnisse werden den LeserInnen innerhalb ihrer jeweiligen Erhebungs- und/oder Auswertungssituation eingebettet, dargestellt, um glaubwürdig und nachvollziehbar zu sein (ebd.: 198). Ziel der Interpretation mithilfe der dokumentarischen Methode ist die Bildung einer Typik, in welche alle erhobenen Fälle eingeordnet werden können und die sich an der Struktur der Handlungen orientiert. Im Sinne einer *Prozessanalyse* werden nicht nur die aktuell erfassbaren Handlungen und Erfahrungen interpretiert, sondern die Bedingungen, die diese Handlungen bestimmen, die „Konstitution, Reproduktion und Veränderung von biographischen Entwürfen als interaktive Prozesse erfasst“ (ebd.: 148) und damit in einen größeren Zusammenhang gebracht oder anders formuliert in ihrer Prozesshaftigkeit dargestellt. Generalisierbarkeit der Ergebnisse wird nur im Sinne einer „Dimensionsgebundenheit“⁸⁹ möglich. Für jeden Fall des Ma-

89 Eine ähnliche Art der „Dimensionsgebundenheit“ beschreibt Mannheim (1929/1965: 5), wenn er von einem „spezifischen Zusammenhang des kollektiven Handelns“ spricht, der die Sicht auf die Welt eines Menschen bestimmt. Je nachdem, in welcher Gruppe ein Mensch sich befindet, beeinflusst es seine Denk- und Handlungsweise, denn „wir gehören zu einer Gruppe [...] weil wir die Welt und bestimmte Dinge in der Welt so wie sie sehen, d.h. durch die Sinndeutungen der fraglichen Gruppe hindurch“ (ebd.: 20f.).

terials wird der *eine* milieuspezifische Erfahrungsraum herausgearbeitet, welcher die unterschiedlichen in jedem Fall auffindbaren Erfahrungsräume überlagert. Die Einordnung innerhalb der Erfahrungsraumentstehung, die „Abgrenzbarkeit der Prozessstrukturen und Reproduktionspotenziale eines spezifischen Erfahrungsraumes von denen anderer Erfahrungsräume“ (ebd.: 202) bedingt die Generalisierbarkeit der Ergebnisse.

Eng mit der Zuverlässigkeit zusammenhängend, wird Nachvollziehbarkeit im Sinne einer *intersubjektiven Überprüfbarkeit* einerseits durch die Dokumentation und andererseits durch Wertschätzung der Befragten und des Materials an sich gewährleistet, in anderen Worten wird so die möglichst geringe Beeinflussung zum wichtigsten Kriterium zur Qualitätssicherung. Diesem Prinzip folgend, sind bereits die Art und Weise der Durchführung der Erhebung und auch ebenso die Fragestellung von möglichst wenig Einfluss geprägt. Die Fragestellung soll offen formuliert sein und den Befragten die Möglichkeit geben, das Thema in ihrem eigenen Relevanzsystem zu entfalten. Über die Trennung der Relevanzsysteme der Erforschten und der ForscherInnen wird eine *methodische Kontrolle* möglich. Diese Trennung einzuhalten heißt, den Befragten die Kommunikation zu überlassen und ihnen thematisch und auch in der Art und Weise des Sprechens, beispielsweise in der Verteilung der Redebeiträge, freie Hand zu lassen, sie ganz und gar in ihrer Entfaltung und Erlebnisgeschichte anzuerkennen. In Gruppendiskussionen wird daher insbesondere die Kommunikation in ihrem Bezug-Nehmen auf andere von Interesse, da nur in diesem wechselseitigen kommunikativen Austausch Einzeläußerungen ihren Sinn entfalten (ebd.: 22f.). Die Fragestellung gegenüber den Befragten soll sogar demonstrativ vage formuliert sein, um beispielsweise milieuspezifische Fremdheit herauszustellen und „Respekt gegenüber dem Relevanzsystem und der Erfahrungswelt der Erforschten“ (Bohnsack 2004: 381) zu bekunden.

Die *methodische Kontrolle* bleibt auch im Verlauf der Auswertung wesentlich und auch dabei muss die Beeinflussung durch die ForscherInnen „dem Gegenstand angemessen“ (Bohnsack 2014b: 200) sein. Im Auswertungsschritt der komparativen Analyse wird beispielsweise ein Fall im Vergleich zu anderen Fällen gesetzt und erst über diese Gegenüberstellung lässt sich seine Bedeutung für die Fragestellung rekonstruieren. Erst die Überprüfung eines Falls an anderen, macht die Aussagen nachvollziehbar und überprüfbar und es wird wiederum gewährleistet, dass nicht der Wissenshorizont der ForscherInnen als Abgrenzungsmerkmal angesetzt wird. Im Folgenden wird die besondere Bedeutung der Standortgebundenheit der ForscherInnen dargestellt, die bereits weiter oben angedeutet wurde.

6.3.2 Standortgebundenheit

Die Rolle als ForscherIn ist immer eine Besondere. Das Material begleitet einen im Prozess der Erhebung und Auswertung oft monatelang oder sogar über

Jahre. Es ist daher umso wichtiger, diese Rolle und die damit verbundene Verantwortung dem Material gegenüber zu reflektieren.

Qualitative Forschung sieht sich immer wieder dem Vorwurf ausgesetzt, einen objektivistischen Ansatz zu verfolgen, d.h. „einen privilegierten Zugang zur Realität, [...] mit der Tendenz [...], den eigenen Standort zu verabsolutieren“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013b: 10) zu befürworten. Die dokumentarische Methode betont aber gerade, auf der Ebene des Wissens der Befragten zu bleiben, möglichst wenig Beeinflussung vorzunehmen und das „implizite oder atheoretische Wissen [der Befragten, Anm. BCG] zur begrifflich-theoretischen Explikation zu bringen“ (ebd.: 12).

Es ist ein Grundsatz der Analyse mit der dokumentarischen Methode, dass nicht bekanntes Wissen mithilfe des Materials bestätigt werden soll (siehe Kapitel 6.1.3). Vielmehr soll Wissen, das den Erforschten selbst nicht bewusst ist, rekonstruiert werden.

„Die sozialwissenschaftlichen Interpret(inn)en [...] gehen also nicht davon aus, dass sie *mehr* wissen als die Akteure oder Akteurinnen, sondern davon, dass letztere selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen, somit also über ein implizites Wissen verfügen, welches ihnen reflexiv nicht so ohne weiteres zugänglich ist“ (ebd., Hervorh. i. O.).

Das Wissen der ForscherInnen, ihre eigene „Verankerung der ‚Weltanschauung‘, der Milieuzugehörigkeit“ (Bohnsack 2014b: 211) wird allerdings nicht im negativen Sinne als mögliche Fehlerquelle verstanden. Vielmehr wird dieses Wissen als „zugreifende Kraft“ und „Quelle der Kreativität“ positiv umgewertet, sofern ein Bewusstsein für die besondere Art des Wissens reflektiert wird. Dann kommt das Wissen der ForscherInnen sogar als Voraussetzung für eine Interpretation des Datenmaterials in den Blick (ebd.: 210f.). Bereits Mannheim wusste um diesen Zusammenhang und beschrieb die „unbewussten Orientierungen des Forschers“ (1929/1965: 41) als notwendig, um überhaupt eine kritische Einordnung vornehmen zu können, allerdings als eines „aufgedeckten Unbewußten [...] [als] Voraussetzung eines wissenschaftlichen kritischen Selbstbewußtseins“ (ebd.: 42) (siehe auch Kapitel 6.1.3).

Um zu gewährleisten, dass der eigene Standort als ForscherIn nicht als Vergleichshorizont für die Auswertung herangezogen wird, braucht es im Rahmen der dokumentarischen Analyse neben dem bereits oben beschriebenen strukturierten Ablauf und einer sorgfältigen Dokumentation insbesondere den Arbeitsschritt der komparativen Analyse – den Vergleich an anderen Fällen des eigenen Materials – und den Austausch mit anderen WissenschaftlerInnen in Forschungswerkstätten (Asbrand 2010: 5). Das Verfahren „wird umso mehr methodisch kontrollierbar je mehr die *Vergleichshorizonte des Interpreteten* empirisch fundiert und somit intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar sind“ (Bohnsack 2014b: 139, Hervorh. i. O.) und sich eben nicht an seinem eigenen Vorwissen ableiten. Über den Schritt der komparativen Analyse und

im Sinne des abduktiven Schließens, kann eine „methodische Fremdheitshaltung“⁹⁰ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013b) dem Material gegenüber aufrecht erhalten werden und eine methodische Kontrolle der Standortgebundenheit der ForscherIn erreicht werden, „[d]enn würde man nicht empirisch vergleichen, so wäre die einzige Alternative zur Selektivität des untersuchten Falles mein eigener Relevanzrahmen, d. h. die Normalitätsvorstellungen, die ich selbst als Forscher bei der Behandlung des Themas walten lasse“ (Nohl 2001: 45).

Eine gewisse Abhängigkeit von der Perspektive der Forschenden wird allerdings immer gegeben sein (und diese ist wie oben gezeigt, durchaus positiv zu sehen, legt sie doch den entscheidenden Baustein, überhaupt Forschung zu betreiben). „Ein Ausstieg aus der Standortgebundenheit ist dem Beobachter nicht möglich. Dies allein schon deshalb nicht, weil seine Interpretationsfähigkeit hierin ihre Voraussetzung hat.“ (Bohnsack/Nohl 2001: 31) Der „Standort des Interpretieren“ (Bohnsack 2014b: 44) kann nie vollständig verlassen werden. Es geht allerdings darum, dies bewusst anzuerkennen und methodisch das Möglichste zu tun, den „blinden Fleck“ der Beobachtung, die unbeobachtete Unterscheidung für etwas (und damit gegen etwas anderes) (Bohnsack 2013: 252; mit Verweis auf Luhmann 1990) zu kontrollieren. Die Standortgebundenheit (im Sinne Mannheims), bleibt Teil der Auseinandersetzung mit dem Material, allerdings

„tritt der an den alltagspraktischen Standort gebundene Erfahrungshorizont des Interpretieren hinter die empirisch generierten Erfahrungshorizonte zurück. Er wird in Ansätzen der Reflexion zugänglich und lässt sich relationieren. Der Interpret positioniert sich selbst in Relation zu den empirischen Vergleichshorizonten und objektiviert somit den eigenen Standort in gewisser Weise“ (Bohnsack/Nohl 2001: 31).

Die Interpretation des Materials mit der dokumentarischen Methode setzt daher immer ein Einlassen auf das Material und eine selbstreflexive und zurückhaltende Art der Forschenden voraus. „Fremdheit als Analyseeinstellung“ (Weller 2005: 296) wird dann zum entscheidenden Kriterium des Zugangs zum Material mittels der dokumentarischen Methode. Es geht dann auch darum „die eigenen Grenzen des Fremdverstehens wahrzunehmen und diese in die Analyse einzubeziehen“ (ebd.).

90 Der Begriff der „methodischen Fremdheitshaltung“ entstammt einer Tradition der „Erfahrung existentieller Fremdheit“ (Bohnsack/Nohl 2001: 17), ist jedoch nicht damit gleichzusetzen. Mit dem Wechsel der Analyseeinstellung vom Was zum Wie, wird direkt darauf reagiert und es wird nicht gefragt, was beispielsweise kulturelle Tatsachen sind, sondern wie sie hergestellt werden (ebd.: 17f.).

6.3.3 Gruppendiskussionen

Gruppendiskussionen sind von Gruppeninterviews zu unterscheiden. Man spricht von Gruppendiskussionsverfahren⁹¹ „wo die methodologische Bedeutung von Interaktions-, Diskurs- und Gruppenprozessen für die Konstitution von Meinungen, Orientierung- und Bedeutungsmustern in einem zugrundeliegenden theoretischen Modell [...] verankert sind“ (Bohnsack 2014b: 107). Gruppendiskussionen eignen sich, im Vergleich zu Einzelinterviews⁹², besonders, um tiefer liegende Bedeutungen aus Gesagtem herauszufiltern (Bohnsack 2004: 370). Das Verfahren wurde in Deutschland in den 1950er Jahren erstmals eingesetzt und ist maßgeblich auf Mangold zurückzuführen. Als Vorteil des Verfahrens beschreibt Nentwig-Gesemann in Anlehnung an Friedrich Pollock⁹³, dass die individuellen Meinungen der Befragten, „durch die Diskussion mit den anderen Teilnehmern spontaner, unkontrollierter und durch die Bezugnahme auf differente (insbesondere konträre) Ansichten auch deutlicher zum Ausdruck gebracht werden“ (Nentwig-Gesemann 2002: 44). Allerdings werden nicht „nur“ die individuellen Meinungen besser zum Ausdruck gebracht. Vielmehr wird das kollektive Erfahrungswissen⁹⁴ in Verbindung mit einer geeigneten Auswertungsmethode in Gruppendiskussionen zugänglich gemacht (ebd.). „Die Gruppenmeinung ist keine ‚Summe‘ von Einzelmeinungen, sondern das Produkt kollektiver Interaktionen [...] Die Gruppenmeinungen lassen sich nur aus der Totalität der verbalen wie nicht-verbalen Stellungnahmen herauskristallisieren“ (Mangold 1960: 49; zit. n. Bohnsack 2014b: 109). Das Zusammenspiel aller GesprächsteilnehmerInnen, ihre Bezugnahme aufeinander und wechselnden Sprechakte rücken daher ins Zentrum der Analyse. Damit bildet das Gruppendiskussionsverfahren den Zugang zu kollektiven Orientierungen, die im Rahmen der Auswertung mithilfe der dokumentarischen Methode von Interesse sind.

91 Für eine sehr ausführliche Darstellung des Gruppendiskussionsverfahrens siehe Loos/Schäffer 2001.

92 Zur Übersicht der Vor- und Nachteile des Gruppendiskussionsverfahrens im Vergleich zum Einzelinterview siehe auch Lamnek 2005: 26ff., 84ff.

93 Friedrich Pollock gilt als ein weiterer Vorreiter in der Verwendung des Verfahrens. In seinen Studien zur politischen Meinungsbildung im Deutschland der 1950er Jahre, wandte er das Verfahren des Gruppenexperiments an, um „wichtige Aspekte der deutschen öffentlichen Meinung zu ermitteln, das, was auf dem Gebiet der politischen Ideologie in der Luft liegt [...] ebenso wichtig war uns die Entwicklung und Erprobung der ‚Gruppendiskussionsmethode‘, eines neueren Verfahrens, dessen Konzeption von der Kritik an den bisher bekannten Umfrageverfahren ausgeht“ (Pollock 1955: 34).

94 Zur Unterscheidung der empirischen Evidenz des Kollektiven als „Integration des Einzelnen in den in der wechselseitigen Bezugnahme sich steigernden Diskurs“ gegenüber des „theoretischen Konzept der Gruppenmeinungen“ siehe Bohnsack 2004.

Eine „ergiebige Diskussion“ (Loos/Schäffer 2001: 43) kommt nur dann zustande, wenn die TeilnehmerInnen einen ähnlichen Erfahrungshintergrund haben. Im besten Fall handelt es sich um eine sogenannte Realgruppe, eine Gruppe also, in der die TeilnehmerInnen gemeinsame Erfahrungen teilen, welche dann mit einer Fragestellung konfrontiert werden, „die relativ nahe an der gemeinsamen Erfahrungsbasis der Gruppe“ (ebd.: 44) liegt. Dann kann es gelingen, die Gruppe weitestgehend frei in ihrer Themenwahl zu belassen. Denn

„das Prinzip der Offenheit und die Überlassung der Gesprächsführung sowie des Gesprächsstils an die Erforschten selbst [ist] wichtig. Nur wenn den Befragten genügend Möglichkeit gegeben wird, ein Thema in seiner Relevanz für das eigene Milieu zu entfalten, werden die Forschenden nicht nur milieuspezifische Sichtweisen und Orientierungen, sondern gleichzeitig den Stellenwert des Themas innerhalb des untersuchten Milieus rekonstruieren zu können“ (Weller 2005: 296).

Über die Ausgangsfragestellung oder einen Einstiegsstimulus „werden lediglich Themen initiiert“ (Bohnsack 2004: 380) und keine Meinungen oder Haltungen vorgegeben. Die Frage sollte demonstrativ vage formuliert sein, um die TeilnehmerInnen der Gruppendiskussionen dazu anzuregen, ihr Wissen und ihre Erfahrungen detailliert zu beschreiben. Nachfragen können am Ende einer Diskussionsrunde, am Ende eines Diskurses gestellt werden (ebd.: 380f.). Im Folgenden wird das eigene methodische Vorgehen genauer erläutert.

6.4 Zum eigenen methodischen Vorgehen

Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Gruppendiskussionen haben ihren Ausgangspunkt in der Frage, wie die Studierenden im Kontext der Weltgesellschaft interkulturelle Konzepte als Orientierungshilfe nutzen, um gesellschaftliche Zusammenhänge zu rekonstruieren. Es handelt sich hierbei um ein exploratives Forschungsinteresse, bei welchem am Ende aus dem Material Hypothesen generiert werden können, die wiederum die Weiterentwicklung von Forschungen zum Thema unterstützen können. Die dokumentarische Methode eignet sich dabei besonders, um zu untersuchen, welches handlungsgenerierende Wissen aus der Art und Weise der Aussagen der Studierenden rekonstruiert werden kann. Mit dieser Methode können die rekonstruktiven Prozesse der Orientierung aufgezeigt werden und der Zugang zur „Ebene des nicht-expliziten, impliziten, stillschweigenden oder atheoretischen Wissens“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013b: 13) wird eröffnet. Damit wird ermöglicht, die konjunktiven Erfahrungsräume zu erschließen, die über „gemeinsame und strukturidentische Erfahrungen besonders eindrücklich *artiku-*

liert und exemplifiziert werden können“ (Nentwig-Gesemann 2002: 44, Hervorh. i. O.) und von einem gemeinsamen (hier dem bildungsspezifischen) Hintergrund ausgehend analysiert werden können.

6.4.1 *Sample und Gruppendiskussionen mit Studierenden*

Insgesamt wurden im Rahmen dieser Arbeit vier Gruppendiskussionen durchgeführt. Die ersten beiden Gruppendiskussionen fanden im Mai 2015 mit jeweils drei bis vier TeilnehmerInnen statt (Gruppe Apfel und Gruppe Birne). Dieses erste Sample ist als erste Auswahl zu verstehen. Angelehnt an die Idee des *theoretical sampling* wurde im Verlauf des Datensammelns und der Auswertung entschieden, ob weitere Datenerhebungen folgen sollten (Merkens 2004: 295ff.). Das *theoretical sampling* „is the process of data collection for generating theory whereby the analyst jointly collects, codes, and analyzes his data and decides what data to collect next and where to find it...“ (Glaser/Strauss 2008: 45). Der Prozess der Datenerhebung geht parallel einher mit der Auswertung der ersten Daten. Mithilfe der weiteren zu erhebenden Daten sollen die ersten Schlussfolgerungen überprüft oder konkretisiert werden. Die Auswahl folgt „dem Prinzip der Minimierung und Maximierung von Unterschieden“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 181). Ursprünglich als Verfahren der Grounded Theory entwickelt, hat sich das theoretische Sampling darüber hinaus durchgesetzt und bietet im Rahmen der Auswertung mittels der dokumentarischen Methode gute Anschlussmöglichkeiten. Die Auswertung der ersten Daten und daran anschließender Entscheidung für oder gegen weitere Erhebungen entspricht den parallel ablaufenden Schritten der dokumentarischen Methode (siehe Kapitel 6.2).

Weitere zwei Gruppendiskussionen konnten im April 2016 stattfinden (Gruppe Melone und Gruppe Banane). Alle vier Gruppendiskussionen wurden in einem thematisch relevanten selbst durchgeführten Seminar umgesetzt. Die ersten Schritte der Auswertung und des Vergleichens fanden parallel zur Datenerhebung statt. Als sich im Rahmen der reflektierenden Analyse der Gruppendiskussionen zeigte, dass thematische Überschneidungen zwischen den Gruppen vorhanden sind und sich erste Kontraste in der sinngenetischen Typenbildung abzeichneten, wurde die Datenerhebung als für diese Arbeit ausreichend „gesättigt“ angenommen⁹⁵. Die erhobenen Gruppendiskussionen ermöglichen, das spezifische Orientierungswissen der Gruppen vergleichen zu können, denn erst im Vergleichshorizont anderer Gruppen kann der Orientierungsrahmen „in konturierter und *empirische überprüfbarer* Weise herauskristallisiert“ (Bohnsack 2004: 383, Hervorh. i. O.) werden. Die gewählten Semi-

95 Zur Frage „Wann hat man genügend Fälle?“ siehe auch Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 186f.

nare waren für Studierende unterschiedlicher Studiengänge, wie Lehramt, Erweiterungsstudium Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache, Erweiterungsstudium Interkulturelle Pädagogik, Erweiterungsstudium Alevitische Religionslehre/ Religionspädagogik, konzipiert, womit eine breite Masse an Studierenden angesprochen wurde, die sich alle mit interkulturellen pädagogischen Konzepten beschäftigen und auseinandersetzen⁹⁶. Die Teilnahme an den Gruppendiskussionen war freiwillig und die Gruppen setzten sich selbständig zusammen. Als *Gruppe* haben die TeilnehmerInnen mindestens einen gemeinsamen bildungsspezifischen Erfahrungsraum, über welchen sich kollektive Sinnzusammenhänge artikulieren können (ebd.: 378). Ein gemeinsamer Erfahrungsraum ist Voraussetzung für einen Vergleich der verschiedenen Gruppen und eine mögliche Typenbildung.

6.4.2 *Eingangsstimulus*

Als Input in die Diskussion wurde den Gruppen⁹⁷ folgendes angeboten:

Interkulturalität ist in der globalisierten Welt ein äußerst aktuelles Thema. Wo in Ihrem Alltag begegnet Ihnen Interkulturalität? Haben Sie schon einmal Erfahrungen dazu gemacht oder wo erwarten Sie in Ihrer Zukunft Berührungspunkte? Erzählen Sie doch mal!

Die Frage, die in die Gruppendiskussion einleitet, öffnet den Diskurs um Interkulturalität in der globalisierten Welt auf drei Ebenen. Zum einen wurde nach den Erfahrungen im Alltag gefragt, zum anderen aber auch nach vergangenen und zukünftigen Berührungspunkten. Worauf die jeweiligen TeilnehmerInnen der Gruppendiskussionen zuerst oder auch insgesamt eingingen, blieb ganz ihnen überlassen. Dieser Input wurde im Rahmen einer Sitzung der Forschungswerkstatt mit anderen diskutiert und überarbeitet. In der ursprünglichen Version wurde nach Erfahrung mit „Interkulturalität in der Weltgesellschaft“ gefragt, was jedoch erhebliche theoretische Diskussionen um den Begriff der „Weltgesellschaft“ auslöste, weshalb dieser für die Gruppendiskussionen durch den gebräuchlicheren Begriff der „globalisierten Welt“ ersetzt wurde.

Das grundlegende Interesse ist, wie Studierende Interkulturalität in der globalen Welt wahrnehmen und wie sie damit umgehen. Die Eingangsfrage ist bewusst sehr allgemein formuliert und vage gehalten, da sehr wenig über diese

96 Die tatsächliche Zusammensetzung der Gruppen wird in Kapitel 7 genauer erläutert.

97 Gruppe Birne wurde der Input in leicht abgeänderter Form vorgetragen. Diese Gruppe wurde nach „Interkulturalität in der globalisierten Gesellschaft“ gefragt. Dies wurde in der Auswertung berücksichtigt und reflektiert.

Sicht von Studierenden bekannt ist. Es gibt wenige Studien, die sich mit ähnlichen Fragen auseinandersetzen. Im Kontext weltgesellschaftlicher Lern- und Entwicklungsprozesse und den daraus abgeleiteten Herausforderungen für Kinder und Jugendliche sind insbesondere die Studie von Asbrand zu Wissensaneignung und Lernprozessen Jugendlicher in der Weltgesellschaft (2009), die Studie von Kater-Wettstädt zu Aneignungs- und Konstruktionsprozesse von SchülerInnen zum Lernbereich Globaler Entwicklung (2015) und die Studie von Brendel zur Reflexionskompetenz im Geographieunterricht (2017) hervorzuheben. Insbesondere im Bereich des Globalen Lernens, das als „die pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft verstanden werden“ (Scheunpflug/Schröck 2002: 10) kann, werden Fragen nach Herausforderungen für Bildung und Erziehung verortet. Beispielfhaft für einen sehr weit gefassten Diskurs sollen hier die Untersuchung von Hunt zur Umsetzung Globalen Lernens in Grundschulen in England (2012), die Studie von Hoegeling, in der die Bedeutung des Konzepts des global citizenship in Schulen in den Niederlanden untersucht wird (2012) und die Studie zu Einstellungen junger Menschen, die an sogenannten Begegnungsreisen teilnehmen (Krogull 2018) genannt werden. Einen ausführlichen Überblick zu Forschungsarbeiten des Themengebiets des Globalen Lernens bieten Uphues und Scheunpflug (2010). Eine besondere Herausforderung besteht darin, dass unterschiedliche Fachdisziplinen sehr explizit im Bereich des Globalen Lernens forschen und „nur selten über den jeweiligen Fachdiskurs hinaus geschaut wird“ (ebd.: 90) und die jeweiligen Arbeiten wenig aufeinander aufbauen.

Die Frage, wie Studierende aus Studiengängen, die Bildung thematisieren, mit dem Thema Interkulturalität in der Weltgesellschaft umgehen, wurde so noch nicht gestellt. Ausgehend von der Theorie der Weltgesellschaft kann auch viel allgemeiner formuliert werden: Wie stellen sich die Studierenden die Welt vor? Welche Vorstellung der Welt machen sie sich? Ziel ist es, mit der dokumentarischen Methode die Weltentwürfe der Studierenden zu rekonstruieren, was und wie sie über die Welt denken und wie sie sich in ihr orientieren.

Mit der Interpretation der Aussagen der Studierenden kann dann rekonstruiert werden, wie die Studierenden in der Aushandlung der Frage nach Interkulturalität aufeinander Bezug nehmen und welche Orientierungsrahmen dadurch in der Diskussion sichtbar werden.

6.4.3 *Diskursbeschreibung*

Die Diskursbeschreibung dient der zusammenfassenden Darstellung insbesondere der formulierenden und reflektierenden Interpretation. Es geht um das Herausarbeiten der geteilten Orientierungen im Zusammenhang mit der dramaturgischen Entwicklung innerhalb der Gruppendiskussionen (Bohnsack

2014b: 141). Innerhalb einer Gruppendiskussion geht es dabei um das Zusammenspiel inhaltlicher Aussagen und der Art und Weise der Diskussion, wie die TeilnehmerInnen aufeinander Bezug nehmen oder eben nicht.

„Eine Diskursbeschreibung wird umso runder und dichter, je umfassender es gelingt, die Beschreibung der Orientierungsmuster und Rahmenkomponenten („Inhalt“) einerseits und die Beschreibung von Dramaturgie und Diskursorganisation andererseits („Form“) in einer Gesamtcharakteristik des Falls verschmelzen zu lassen“ (ebd.: 142).

Die Besonderheiten der einzelnen Gruppen gilt es darzulegen. In Kapitel 7 wird aufgezeigt, auf welche Weise die Studierenden Zugang zum Thema Interkulturalität in der globalen Welt erlangen. Die drei ausgewerteten Gruppendiskussionen werden ausführlich dargestellt und interpretiert. Es wird insbesondere herausgearbeitet, wie die Gruppen Interkulturalität in der globalen Welt wahrnehmen, welche Handlungsoptionen sie beschreiben und welche Grenzen sie für sich sehen. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt in der vorliegenden Arbeit auf der Diskursbeschreibung und der „*dramaturgischen Entwicklung*“ (ebd.: 143) innerhalb der Gespräche, da sich zeigen lässt, wie die TeilnehmerInnen sich in den jeweiligen Gruppendiskussionen im Verlauf der Gespräche thematisch wie dramaturgisch steigern. Darüber werden dann die Rekonstruktion der Orientierungen möglich. Die Darstellung orientiert sich an formulierender und reflektierender Analyse. Als Zwischenüberschriften wurden beispielsweise die Oberthemen der formulierenden Interpretation gewählt. Ausgearbeitet wurde dann das Zusammenspiel von formulierender und reflektierender Interpretation. Den Einstieg bildet meist eine Aussage mit propositionalem Gehalt, die nicht gleichzusetzen ist mit einer einfachen Themeninitiierung. Ein Thema ist auf kommunikativer Ebene zugänglich, eine Proposition dagegen wirft immer eine Orientierung auf und ist nur im Vergleich mit anderen Passagen zu rekonstruieren. Erst Ähnlichkeiten innerhalb einer Diskussion und Abgrenzungen zu anderen Diskussionen ermöglichen einen Zugang zum und eine Rekonstruktion des darin enthaltenen Dokumentsinns (Przyborski 2004: 65f.).

6.4.4 *Transkription und Anonymisierung*

Die geführten Gruppendiskussionen wurden alle auf Tonband aufgezeichnet. Bereits „[d]as so entstandene Tondokument ist im Verhältnis zum ‚Ereignis Gruppendiskussion‘ extrem reduziert“ (Loos/Schäffer 2001: 55). Ausgehend von der Tonbandaufnahme wurden die Gespräche transkribiert, d.h. in Textdokumente überführt, die versuchen, die Gesprächssituation so genau als möglich nachzuzeichnen. Entlang der „Richtlinien der Transkription“ des TiQ⁹⁸

98 TiQ ist die Abkürzung für ‘Talk in Qualitative Social Research’.

(Bohnsack 2014b: 253) wurden für die vorliegende Arbeit die Gespräche transkribiert. In Tabelle 6 werden die verwendeten Richtlinien der Transkription dargestellt.

(3) bzw. (.)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert, bzw. kurze Pause
<u>nein</u>	betont
vielleicht-	Abbruch eines Wortes
nei::n:	Dehnung, die Häufigkeit von : entspricht der Länge der Dehnung
haben=wir	schleifend, ineinander übergehend gesprochene Wörter
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription
()	unverständliche Äußerung, je nach Länge
@nein@	Lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
L	Überlappung der Redebeiträge
°nein°	Sehr leise gesprochen

Tabelle 6 Richtlinien der Transkription (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Nohl 2012: 123)

Die Transkription „überführt die Dokumente der sozialen Welt in abdruckbare Text- und Bildsequenzen, auditive Wahrnehmungen in schriftliche Texte...“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 163). Das so entstandene Textmaterial ist elementar für alle weiteren Auswertungsschritte. Für die Auswertung mittels dokumentarischer Methode ist entscheidend, die Dynamik der Gespräche abzubilden – wie nehmen die TeilnehmerInnen Bezug aufeinander, an welchen Stellen fallen sie sich ins Wort, wo entstehen Pausen usw. Zwar ist „Transkription [...] in diesem Sinne bereits Interpretation!“ (Loos/Schäffer 2001: 55), allerdings werden mithilfe der systematischen Vorgehensweise die Nähe zum tatsächlichen Gespräch wie auch die Nachvollziehbarkeit und intersubjektive Überprüfbarkeit gewahrt (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 165).

Für die vorliegende Arbeit wurden die Gespräche der ersten beiden Gruppendiskussionen mithilfe der Computersoftware f4 teilweise⁹⁹ (Kuckartz 2010: 38ff.) transkribiert. Dafür wurde nach der formulierenden Interpretation, die beim Hören der Tonbandaufzeichnungen angefertigt wurde, entschieden, welche Passagen den Kriterien der thematischen Relevanz und Dichte entsprechend, für die weitere Auswertung herangezogen werden sollen. Dieses Verfahren erwies sich nach einigen Nach-Transkriptionen als aufwändig und zeitintensiv, weswegen die beiden später durchgeführten Gruppendiskussionen, ebenfalls mithilfe von f4, komplett transkribiert wurden.

In allen Transkripten wurden die TeilnehmerInnen anonymisiert. Die Bezeichnung der SprecherInnen wurde nach der Reihenfolge ihres Sprechens in der Gruppendiskussion festgelegt. Wer also zu Beginn der Diskussion als erstes sprach, bekam Kürzel „A“, der/die zweite „B“ usw. An diese Kürzel wurde nach Geschlecht ein „m“ (männlich) bzw. „w“ (weiblich) gehängt. So entstanden die Kürzel „Aw“, „Bw“, „Cm“ usw. Genannte Namen im Gespräch wurden beispielsweise durch „SPRECHERIN 1“ ersetzt. Außerdem anonymisiert wurden alle Angaben, die Rückschlüsse auf die TeilnehmerInnen erlauben würden wie Orts- und Regionenbezeichnungen (durch Einfügen von entsprechenden Bezeichnungen wie „ORT X“, „REGION D“ oder „LAND Z“), Alter und Familienangaben. Alle anonymisierten Angaben in den Transkripten sind in Großbuchstaben geschrieben. Um die Lesbarkeit der Transkripte nicht negativ zu beeinflussen, wurden grammatikalische Anpassungen vorgenommen, die durch die Anonymisierung notwendig wurden.¹⁰⁰

6.4.5 *Forschungswerkstatt*

Der Austausch mit anderen WissenschaftlerInnen ist von großer Bedeutung in der Arbeit mit der dokumentarischen Methode (Asbrand 2010: 5). Die „gemeinsame Erarbeitung, der Austausch und die Reflexion forschungspraktischer Erfahrung“ (Bohnsack 2014b: 13) in Forschungswerkstätten sind wesentlicher Bestandteil der Forschungspraxis. Durch eine kritische Auseinandersetzung mit anderen wird gewährleistet, dass nicht die Standortgebundenheit der ForscherIn zum Vergleichshorizont wird, sondern Ergebnisse empirisch fundiert und intersubjektiv nachvollziehbar dargelegt werden.

99 Dieses Vorgehen der „teilweisen Transkription“ erschien nach ersten Überlegungen sehr attraktiv, da nicht das gesamte Material transkribiert werden musste. Im Verlauf wurden allerdings immer wieder Passagen nach-transkribiert, was aufwändig und zeitintensiv war.

100 Aus dem Satz „Wir trafen deutsche Touristen“, würde durch die Anonymisierung beispielsweise „Wir trafen Touristen AUS LAND X“.

Die Umsetzung des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit wurde von der Idee der empirischen Untersuchung, über die Umsetzung der Gruppendiskussionen (z.B. die Diskussion des Eingangsstimulus), bis hin zur Auswertung der einzelnen Schritte, im regen Austausch mit anderen ForscherInnen im Rahmen von Forschungswerkstätten begleitet.

7 Inter-Kultur in der Alltagskommunikation von Studierenden

In diesem Kapitel werden die drei intensiv ausgewerteten Gruppendiskussionen Birne, Apfel und Melone¹⁰¹ nacheinander analysiert. Es geht insbesondere darum, die Gruppen in Bezug auf ihr Verständnis von und ihren Umgang mit Interkulturalität darzustellen. In einem ersten Schritt wird jede Gruppe kurz vorgestellt (Kapitel Fallbeschreibung). Es wird erläutert, welche Personen zur Gruppe gehören, was die Personen studieren, wann und wo die Diskussion stattfand und welche ersten charakteristischen Eigenschaften die jeweiligen Diskussionen auszeichnen (in Bezug auf Themen aber auch in Bezug auf Dichte oder Spannungen innerhalb der Diskussion). Tabelle 7 bietet einen Überblick über die drei ausgewerteten Gruppendiskussionen.

Gruppen	Zusammensetzung	Studienrichtung
Birne	3 Teilnehmerinnen, alle weiblich, alle Migrationshintergrund	2 Lehramt, 1 Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung
Apfel	4 TeilnehmerInnen, 3 männlich, 1 weiblich	alle Lehramt
Melone	4 Teilnehmerinnen, alle weiblich	2 Lehramt und 2 Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung

Tabelle 7 Übersicht Zusammensetzung der ausgewerteten Gruppen

In einem zweiten Schritt (Kapitel 7.1.2, 7.2.2 und 7.3.2) geht es darum, die jeweiligen Gruppendiskussionen in ihrem Gesamtverlauf vorzustellen. Es werden Passagen vorgestellt, die für die Rekonstruktion der Wahrnehmung von und des Umgangs mit Interkulturalität bedeutsam sind. Dieser Schritt orientiert sich am Arbeitsschritt der Diskursbeschreibung. Wie in Kapitel 6.4.3 erläutert,

101 Bei der Namensgebung der Interviewgruppen diene insbesondere die Studie von Asbrand (2009) als Inspiration, die ihren Interviewgruppen neben Namen wie „Schnee“ oder „Holz“ auch Obstsorten zuweist. Auf der Suche nach Namen, die sich leicht den einzelnen Interviews zuordnen lassen, erwies sich „Obst“ als sehr einfach zu merken. Im direkten Anschluss an die jeweilige Interviewsituation wurde jeder Gruppe spontan eine Obstsorte als Namen zugeordnet. Die vierte Gruppendiskussion, die für diese Arbeit nicht ausgewertet wurde, weil wenige dichte Stellen enthalten waren und auch inhaltlich im Vergleich zu den Gruppen „Apfel“, „Birne“ und „Melone“ wenig Anschlussmöglichkeiten erkennbar waren, trägt den Namen „Banane“.

versucht die Diskursbeschreibung das Zusammenspiel von Inhalt und Form als Gesamtcharakteristik darzustellen und den Rahmen sichtbar zu machen, welcher alle behandelten Themen umschließt. Für die Darstellung wurde die chronologische Reihenfolge der ausgewählten Passagen beibehalten, da die Entwicklung der jeweiligen Gruppen innerhalb der Diskussionen so besser dargestellt werden kann.

Im Sinne der Nachvollziehbarkeit (siehe Kapitel 6.3.1) wird mit Blick auf die sinngenetische Typenbildung, bei welcher das Spezifische *eines* Falls und wiederkehrende Muster innerhalb der Diskussionen aufzuzeigen sind, die Rekonstruktion der Typen bereits in diesen Schritt der Diskursbeschreibung andeutungsweise integriert. In Zwischenkapiteln wird in verdichteter Form das Elementare der Diskursprozesse dargestellt und Interpretationen werden angedeutet. Insbesondere Orientierungen, welche die unterschiedlichen Themen rahmen, werden herausgestellt. Die Titel dieser Zwischenkapitel sind angelehnt an die rahmenden Horizonte, die in den jeweiligen Gruppen rekonstruiert wurden (bei Gruppe Birne tragen die Zwischenkapitel den Namen „Zugehörigkeit und Abgrenzung, in Gruppe Apfel „Eigenes und Fremdes“ und in Gruppe Melone „Nähe und Distanz“). Dieses Vorgehen macht den Entstehungsprozess der jeweiligen Typen nachvollziehbar. Die expliziten Vergleiche der Gruppen untereinander in Kapitel 7.4 bilden daran anschließend die Grundlage, die Ergebnisse der sinngenetischen Typenbildung darzustellen (siehe Kapitel 7.5). Im Forschungsprozess sind die Schritte der Diskursbeschreibung und der komparativen Analyse nicht voneinander zu trennen, weswegen auch in den Kapiteln der Diskursbeschreibung immer wieder auf die Kapitel der Gegenüberstellungen verwiesen wird, in welchen die Typen zugespitzt ausgearbeitet werden.

Im Vordergrund steht die Frage, welche handlungsleitenden Orientierungen bei den Studierenden in Bezug auf *interkulturelle Herausforderungen in der globalen Welt* rekonstruiert werden können. Im Laufe der Auswertung zeigten sich bei allen drei Gruppen wiederkehrende Themen und Perspektiven als relevant, weswegen diese für die komparative Analyse als Gliederungsstruktur herangezogen wurden. Diese können zusammengefasst werden als:

- Wahrnehmung von Interkulturalität für das eigene Leben und Wahrnehmung der eigenen Rolle in der Gesellschaft durch Gemeinschaft
- Wahrnehmung von Interkulturalität in Bezug auf andere und das Weltbild der Gruppen
- Wahrnehmung von Handlungsoptionen

Die Fragen nach den jeweiligen Perspektiven in Bezug auf das Weltbild der Gruppen, ihre Orientierungen zum Thema und ihre Handlungsstrategien werden dann in Kapitel 7.5.1 zusammengeführt und Besonderheiten, insbesondere mit Blick auf das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit, von den Gruppen gelöst betrachtet und in eine Typik überführt (Bohnsack 2013: 252f.).

Abschließend (Kapitel 7.5.2) werden Besonderheiten, welche die Ausarbeitung einer soziogenetischen Typenbildung andeuten lassen, aufgezeigt¹⁰².

7.1 Analyse Gruppe Birne

7.1.1 Fallbeschreibung Birne

Gruppe Birne besteht aus drei Teilnehmerinnen. Aw¹⁰³ und Cw studieren Lehramt, Bw Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung. Aw und Cw kennen sich durch das Studium und Bw ist durch das gemeinsam besuchte Seminar zu dieser Gruppe gekommen; sie stellen sich zu Beginn der Diskussion gegenseitig namentlich vor. Die Teilnehmerinnen dieser Gruppe finden sofort in ein gemeinsames Gespräch, das durch dichte Passagen gekennzeichnet ist. Sie diskutieren nach dem Input ohne weitere Rückfragen und kommen nach 38 Minuten zu einem Ende, das die Gesamtdiskussion abschließt. Die Diskussion fand im Mai 2015 zu Beginn eines Seminars zum Thema Interkulturellem Lernen in einem Raum der Hochschule statt (gesondert vom Rest der Seminargruppe).

Der Fokus liegt von Beginn des Gesprächs an auf eigenen Erfahrungen und Erlebtem, dies zieht sich durch den gesamten Gesprächsverlauf. Bei allen Themen, die angesprochen werden (von Diskriminierungen im Schulalltag, über Stadt-Land-Unterschiede und Integration von Flüchtlingen, bis hin zu den Erfahrungen unterschiedlicher Generationen von Migranten in Deutschland) steht immer das eigene Erleben im Alltag für diese Frauen im Vordergrund.

Gruppe Birne orientiert sich zwischen den Horizonten Zugehörigkeit und Abgrenzung. Damit zusammenhängend tauchen unter anderem die Horizonte Jetzt-Früher (Generationenthema) und Wir-Andere (Wir „mit Migrationshintergrund“) auf. Die beschriebene eigene Stellung innerhalb des Spannungsfelds der Gegenhorizonte, stellt in Gruppe Birne ein entscheidendes Merkmal dar, wodurch sich eine Verortung im *Dazwischen* dokumentiert.

Im Laufe der Gruppendiskussion thematisieren alle drei Teilnehmerinnen ihren selbst wahrgenommenen Migrationshintergrund, der für den Verlauf des

102 Eine soziogenetische „erklärende“ (Bohnsack 2013: 254) Typenbildung kann im Rahmen dieser Arbeit nicht umgesetzt werden, weswegen auch keine Generalisierung der Ergebnisse angestrebt werden kann.

103 Die Namen der TeilnehmerInnen in allen Gruppen wurden nach demselben Schema anonymisiert. Die SprecherInnen wurden in der Reihenfolge des Sprechens mit A, B, C usw. benannt. Das angefügte Kürzel „w“ steht für weibliche Sprecherinnen, das Kürzel „m“ für männliche.

Gesprächs große Bedeutung hat und sich wie ein Rahmen um die gesamte Diskussion legt. Fast alle behandelten Themen werden durch den Filter der eigenen Migrationserfahrung diskutiert. Im Vergleich zu den anderen Gruppen (Apfel und Melone) bleibt Gruppe Birne auch gesamthematisch immer im Bereich der eigenen Migrationsgeschichte. In den Vergleichsgruppen wird Interkulturalität in der globalisierten Welt auch durch Themen wie Arbeitsbedingungen, Verantwortung im Umgang mit Produkten oder Reisen erarbeitet, in Gruppe Birne werden diese Themen dagegen nicht angesprochen. Die Teilnehmerinnen der Gruppe Birne thematisieren, dass sie alle in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, was für ihre Wahrnehmung als Migrantinnen aber kein besondere Bedeutung hat.

7.1.2 Diskursbeschreibung Birne

7.1.2.1 Der eigene Migrationshintergrund¹⁰⁴

Auf den Eingangsstimulus (Interkulturalität in der globalisierten Gesellschaft) folgt in Gruppe Birne eine Selbstbeschreibung der Teilnehmerinnen. Bw beginnt die Diskussion damit, ihre eigene Erfahrung einzuordnen, wobei sie stockt, als sie von sich selbst ausgehend beginnt. Sie nennt ihre Eltern lachend gesprochen, „@keine Deutschen@“¹⁰⁵ und kommt darüber wieder zu ihrer eigenen Erfahrung, sich als „Ausländerin“ zu bezeichnen. Ihre eigene Erfahrung wird dann bezogen auf das Verhalten anderer Menschen ihr gegenüber, das entweder positiv („Neugier“) oder negativ („Ablehnung“) ausfallen kann. Für die eigene Bezeichnung als Ausländerin, nutzt Bw hier nach kurzem Zögern den Umweg über ihre Eltern und auch dabei stockt sie mehrfach. Trotzdem sie in der ersten Passage der Diskussion von sich aus darauf zu sprechen kommt, dokumentiert sich darin die Unsicherheit im Umgang mit der gewählten Selbstbeschreibung.

104 Die Kapitelnamen sind angelehnt an die formulierende Interpretation und geben grob die thematische Orientierung wieder.

105 Im Folgenden werden Zitate aus den Diskussionen ohne Zeilenangabe des Transkriptes angegeben, wenn sie aus dem folgenden Auszug aus dem Transkript enthalten sind. Wenn Zitate im Text verwendet werden, die nicht in Ausschnitten aus dem Transkript im Text wiedergegeben werden, sind hinter dem Zitat die/der SprecherIn und die Zeilennummer angegeben.

Gruppe Birne, Zeile 8-20¹⁰⁶:

Bw: also gut, also äh ich denk mal am meisten hab ich Erfahrung damit gemacht, da ich selber (.), keine also selbst meine Eltern sind auch aus also selbst

Aw: @(.)@

Bw: also sind auch @keine Deutschen@, da merkt man es selber auch

Aw: @(.)@

Bw: wie andere Leute, also sobald man sagt, man ist Ausländerin oder man hat einen Migrationshintergrund, wie die Leute dann mit einem umgehen, manche sehen des positiv, und reagieren da echt positiv drauf und fragen und Neugier ähm mit Neugier, aber manche ähm zeigen auch irgendwie so Ablehnung dann

Aw: mhm

Bw: direkt dann dass dann so Vorurteile kommen ja du kommst aus LAND Z und so, da wird viel geklaut und @halt solche Sachen halt einfach@ ja und ähm für meine Zukunft...

Auch Aw bezeichnet sich kurz darauf aufgrund ihres Aussehens als „nicht wirklich deutsch“, was sie allerdings mit dem Einschub „oder auch wie man das nennen will“ relativiert und als ein zugeschriebenes Kriterium erscheinen lässt. Auch sie bezeichnet Interkulturalität als erstes als das Verhalten anderer auf sie und ihre zugeschriebene Herkunft oder ihr Aussehen. Zuvor hatte sie bereits mit ihrem mehrmaligen Auflachen und bestätigenden „mhm“ Verständnis für Bws Einstieg in die Diskussion signalisiert.

Gruppe Birne, Zeile 26-30:

Aw: ...man sieht mir ja auch an, dass ich jetzt nicht wirklich deutsch bin oder auch wie man des nennen will und auch ich werde deswegen angesprochen und Interkulturalität ist für mich auch, wie reagiert der Mensch darauf, dass ich äh oder woher ich komme, wie ich aussehe und dass man nicht sieht, dass ich, ähm ja ich kann ja nicht sagen die deutsche Kultur...

Auch Cw geht in ihrer ersten Wortmeldung kurze Zeit später in Bezug auf sich selbst auf ihren selbst (und von anderen) zugeschriebenen Migrationshintergrund ein und nennt sich stellvertretend über ihre Eltern „ne Schülerin aus LAND Y“ (Cw, Z. 76) (genauer zu dieser Passage Kapitel 7.1.2.2). Damit folgt sie der zuvor von Bw und Aw begonnenen Selbstbeschreibung und macht sich

106 Im Folgenden werden die Interviewpassagen, auf die Bezug genommen wird, immer nach der Erläuterung im Text dargestellt. Die Richtlinien der Transkription sind in Kapitel 6.4.4 in Tabelle 6 erläutert.

zu einem Teil der Gruppe, welche zu diesem Zeitpunkt ihre gemeinsamen Erfahrungen auslotet und sich auf die Migrationserfahrung als gemeinsamer Rahmen verständigt.

Zugehörigkeit und Abgrenzung

Den Beginn der Gruppendiskussion markiert eine Abfolge von Selbstbeschreibungen der Teilnehmerinnen und von diesen wahrgenommenen Fremdzuschreibungen. Die Gegenüberstellung des eigenen Selbst und der Reaktion anderer („die Leute“, „der Mensch“) auf dieses Eigene stehen im Mittelpunkt. „Die Leute“ werden nicht näher spezifiziert, den Teilnehmerinnen der Gruppe ist klar, wer damit gemeint ist. Sie werden von diesen Leuten als anders wahrgenommen und definieren sich selbst auch über dieses Wahrgenommen-werden¹⁰⁷. Die zugeschriebenen Eigenschaften (anderes Aussehen, Herkunft, Migrationshintergrund) haben einerseits Einfluss auf das Verhalten anderer ihnen gegenüber, andererseits nutzen die Teilnehmerinnen dies auch, als Identifikationsfigur. Sie schaffen gleich zu Beginn der Gruppendiskussion über diese Selbstbeschreibungen ein Wir-Gefühl und eine Identifikation für sich selbst innerhalb der Gruppe, worüber sich ein Zugehörigkeitsgefühl dokumentiert. Die Orientierung an Zugehörigkeit und Gemeinschaft parallel zu einer Abgrenzungserfahrung, wird (wenn die Gesamtdiskussion einbezogen wird) als primärer Orientierungsrahmen rekonstruierbar.

Die Abgrenzung anderer ihnen gegenüber und die eigene Position zu dieser Abgrenzung ist ein wiederkehrendes Thema in Gruppe Birne. Im Verlauf der Diskussion lässt sich rekonstruieren, dass dadurch ein *Dazwischen* entsteht, das für die Teilnehmerinnen in unterschiedlichen Situationen bedeutsam wird. Hier zeigt sich das *Dazwischen* in der Unsicherheit hinsichtlich der eigenen Positionierung und damit eine Beschränkung der eigenen Handlungsfähigkeit. Bw stockt mehrfach, wenn sie sich selbst als Ausländerin bezeichnet, Aw relativiert ihre Selbstbeschreibung und auch Cw nutzt in indirekter Form ihre Eltern dafür. Das *Dazwischen* erscheint weniger auf kommunikativer Ebene, sondern entfaltet sich in impliziter Form. Für die Gruppe stellt sich in dieser ersten Passage eine gemeinsame Orientierung durch die Abgrenzungserfahrung und die daraus resultierende Selbstidentifikation als Abgegrenzte her, was sich zwischen den Horizonten der Selbstbeschreibung und (wahrgenommener) Fremdzuschreibung entfaltet. Die Aushandlung zwischen diesen beiden Polen

107 Der Zusammenhang von Zuschreibungen für die eigene Identitätsentwicklung ist bekannt und spielt auch im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik eine wichtige Rolle „Aus der Identitätsforschung wissen wir, dass das Selbstbild das Ergebnis eines äußerst komplexen Wechselwirkungsprozesses darstellt: Wie ich mich selbst wahrnehme, ist in hohem Maße davon abhängig, wie ich von anderen wahrgenommen, als was ich identifiziert werde, welche Eigenschaften mir zugeschrieben werden“ (Holzbrecher 2004: 18).

bleibt im Verlauf der gesamten Diskussion erkennbar. Die Gegenüberstellung des durch die Selbstbeschreibung hergestellten „wir“ auf der einen Seite und „die Leute“ auf der anderen, lässt ebenfalls diese Zweipoligkeit deutlich werden und verortet die eigene Position der Gruppe Birne in einer Art *Zwischenraum*. Ähnliche Rahmen der Orientierung finden sich bei Gruppe Birne immer wieder.

Zum Thema Interkulturalität wählt Gruppe Birne von Anfang an einen sehr persönlichen Zugang, der hier einerseits von Selbstbeschreibung in Abgrenzung zu anderen geprägt ist, andererseits aber in der Verständigung auf gemeinsame Erfahrungen ein hohes Bedürfnis nach Gemeinschaftlichkeit erkennen lässt.

7.1.2.2 Negativen Erfahrungen ausgesetzt

Deutlich wurde bereits in der vorausgegangenen Passage, dass sich die Teilnehmerinnen in Gegenüberstellung zu anderen sehen. Nach der Vorstellungsrunde und der Einführung ins Thema sprechen Aw und Bw erst allgemein darüber, dass andere Menschen ihnen aufgrund ihres Aussehens und ihres zugeschriebenen Migrationshintergrundes, in positiver und negativer Weise, Beachtung schenken. Aw spricht deutlich an, dass Interkulturalität für sie auch bedeutet, wie andere auf sie reagieren. Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass dieses Verhalten anderer ihr gegenüber für ihre persönliche Entwicklung bedeutsam ist.

Von Aw wird eine diskriminierende Erfahrung in ihrem aktuellen Praktikum angesprochen, ganz konkret bezeichnet sie die Einstellung ihrer Klassenlehrerin ihr gegenüber als „negativ“. Das „Ja“ von Bw lässt bereits erkennen, dass sie den Sinngehalt der Äußerung als Orientierungsentwurf (diskriminierende Erfahrung) erfasst, was sich bestätigt, da sie kurze Zeit später ein ähnliches Beispiel aus eigener Erfahrung schildert und damit die Orientierung weiter ausarbeitet. Die negative Erfahrung mit ihrer Lehrerin im Praktikum erlebt Aw in ihrer aktuellen Situation als „Schülerin“. Dieses hierarchische Lehrerin-Schülerin-Verhältnis wird umso deutlicher, wenn Aw im nächsten Satz davon spricht selbst einmal eine Lehrerin zu werden. In Bezug auf diese zukünftige Aufgabe oder Stellung entwirft sie kein positives Szenario (im Sinne, ‚wenn ich einmal Lehrerin bin, mache ich das anders‘), sondern sie rechnet auch für ihre Zukunft als Lehrerin damit, dass ihr Migrationshintergrund negative Auswirkungen für sie haben wird. Die Diskriminierung schreibt sich für Aw in die Zukunft fort. Im weiteren Verlauf stockt Aw, wenn sie von „Kinder mit Migrations- oder mehr Kultura- Kulturen“ spricht. Es dokumentiert sich eine Unsicherheit, die mit diesem Bild verbunden ist. Mehrere Kulturen in sich zu vereinen wird an späterer Stelle in der Diskussion noch von den Teilnehmerinnen behandelt und es zeigt sich, dass dies auch von Gruppe Birne für sich beansprucht wird (siehe Kapitel 7.1.2.6). Die negative Erfahrung als derzeitige

Schülerin wird für Aw zur Unsicherheit gegenüber der eigenen Zukunft als angehender Lehrerin und zeigt sich an dieser Stelle als generalisierte Unsicherheit im Umgang mit mehreren Kulturen. Aw nennt die Einstellung der Klassenlehrerin ihr gegenüber „negativ“ und rechnet damit, dass „des“ auf sie zukommt. Mit dem Einschub „leider“ verstärkt sie die eigene Betroffenheit und deutet gleichzeitig eine emotionale Bedeutung an, da sie Bedauern für sich selbst formuliert. Sie benennt nicht genauer, was sie als negativ ihr gegenüber wahrnimmt oder was sie für ihre Zukunft erwartet. Dies kann Ausdruck einer Selbstverständlichkeit sein, mit der die Frauen negative Erfahrungen wahrnehmen und diese konjunktive Erfahrung teilen.

Gruppe Birne, Zeile 39-47:

Aw: Jetzt auch zum Alltag in der Schule, ich mach gerade mein Praktikum und ähm, da seh ichs einfach, also vorhin hast du gesagt, das wird positiv aufgenommen oder negativ und ich hab jetzt ne Klassenlehrerin die nimmts negativ auf.

Bw: ja

Aw: leider. und in Zukunft, wenn ich dann mal ne Lehrerin werden will oder auch werde und soll, dann wird des auch, ich rechne damit dass des auf mich zukommt und man sagt immer ja in den Großstädten sind mehr Kinder mit Migrations- oder mehr Kultura- Kulturen vorhanden aber des sieht man auch in kleinen Städten, also ich bin jetzt in ner wirklich kleinen Stadt (1) könnt man schon Dorf nennen...

Direkt im Anschluss daran erzählt Bw auch, wie sie in der Grundschule schlecht bewertet wurde, während eines Elternabends „Sachen kritisiert [wurden,] die eigentlich so gar nicht waren“ und sie „immer wieder“ „gespürt“ hat, „dass des deswegen dann so war“. Bw geht nicht auf ihre zukünftige Erwartung ein (wie Aw), jedoch gibt sie ihrer Schilderung ebenfalls eine emotionale Tönung. Im Spüren der negativen Erfahrung dokumentiert sich die persönliche Betroffenheit des Themas (das wird insbesondere auch im Vergleich zu Gruppe Apfel deutlich, die das Thema insgesamt aus einer distanzierten Perspektive wahrnimmt, siehe Kapitel 7.4). In der regelmäßigen Zustimmung von Aw zeigt sich, dass das von Bw eingebrachte Beispiel den Gehalt der von ihr selbst zuvor aufgebrachten Orientierung trifft.

Gruppe Birne, Zeile 57-70

Bw: Also des mit dem mit der Lehrerin des ähm des gleiche ist mir auch passiert

Aw:

↳mhm

hat zu meinen Eltern gesagt ja die SPRECHERIN 3 ist eher für die Realschule geeignet

Bw: mhm

Cw: klar meine Eltern, woa nee, wenn sie schon Gymnasiumempfehlung hat, des ist ne deutsche Lehrerin, die will nicht, dass ne Schülerin aus LAND Y aufs Gymi geht,

Bw: ja

Cw: und die haben mich dann auch aufs Gymnasium geschickt, und was ist passiert, ich bin sitzen geblieben, fünfte Klasse Zeugnistag ich hab mein Zeugnis mit sitzengeblieben ich lauf nach Hause und treff auf die Lehrerin so, und sie sagt, ja und SPRECHERIN 3 wie läufsts, ja ich bin sitzen geblieben, ja so die Fälle gibts auch da wo die dann eigentlich schon auch halt ja die weiß halt, was sie da gesagt hat, weil ich bin dann auf die Realschule und dann gings auch sehr gut, das war(.) äh also des war einfach die Schule für mich Gymnasium war also ich bereu des irgendwie gar nicht, dass ich da auch irgendwie sitzen geblieben bin

Bw: mhm

Direkt im Anschluss daran greift Cw ihre differenzierende Aussage bezüglich der Lehrerin nochmals auf und unterstreicht „es gibt halt die und die“. Dann verschiebt sie die Perspektive und weist die Verantwortung für Benachteiligung sich und den anderen Teilnehmerinnen zu. Die eigene Erwartungshaltung („wir sind auch bisschen so eingepägt“) aufgrund zugeschriebener Merkmale („dunkle Haare“ „nicht deutsch“) negative Erfahrungen zu machen, stellt den Gegenhorizont zur tatsächlich erlebten Benachteiligung dar. Wieder entsteht eine Spannung zwischen Selbst- und Fremdperspektive, die zur Aushandlung steht und worin sich die Komplexität der Situation dokumentiert. Die Erwartung ist als tiefgreifend und eindringlich begründet zu verstehen; indirekt bezieht sich Cw mit ihrer Aussage auf Erlebnisse, die überhaupt erst eine Verankerung im Bewusstsein möglich machen. Dadurch relativiert sie ihre Aussage und es dokumentiert sich auch hier die Spannung zwischen eigenem Erleben und Beurteilung von außen. Auf konjunktiver Ebene entfalten sich in den Erzählungen eine gemeinsame Orientierung (selbst zugeschriebener Migrationshintergrund, erlebte Diskriminierung), die auf kommunikativer Ebene allerdings insbesondere von Cw, angelehnt an Strategien öffentlicher Diskussionen und Debatten eingeschätzt wird¹⁰⁸.

108 Der Einwand „wir sind auch bisschen so eingepägt“ erinnert an Vorwürfe, die innerhalb Diskussionen zu Themen der Diskriminierung (Rassismus, Gender usw.) immer wieder angeführt werden: Diskriminierung würde aus einer Erwartungshaltung heraus entstehen oder von den betroffenen Personen vorschnell als Diskriminierung aufgrund bestimmter Merkmale empfunden werden.

Bw führt daraufhin ein Beispiel an, in welchem sie die positiv umgedeutete Neugier wieder aufnimmt, welche als positiv umgedeutete Diskriminierung erscheint. In ihrer Erzählung sticht der Überraschungsmoment, die Irritation gegenüber den „Leute[n]“ heraus. Auf ihre Herkunft angesprochen, „überrascht man die Leute“. Einerseits sind die Leute von den guten deutschen Sprachkenntnissen überrascht, andererseits auch davon, dass sie studiert und nicht „diese billigen Arbe- Jobs“ macht. Für sie selbst erscheint es selbstverständlich zu kellnern und zu studieren („auch wenn ich ne Kellnerin bin ich kann ja trotzdem studieren“), von anderen wird es als etwas Besonderes wahrgenommen, das sie zwar „voll positiv überrascht“ aber genau dadurch wieder eine zugeschriebene Andersartigkeit betont. Auch Aw stimmt lachend ein, sie habe das schon öfter erlebt. Sie teilen diese Erfahrung und mit diesem Beispiel konnte die Orientierung der Frauen weiter konkretisiert werden. Aus der zu Beginn erscheinenden eindeutigen Diskriminierungserfahrung wird ein abermals wahrgenommenes Spannungsverhältnis. Die eigene Wahrnehmung muss gegen Reaktionen von außen abgegrenzt werden und die Reaktionen anderer werden zum Teil positiv umgedeutet und damit in Schutz genommen. In der Umkehr alltäglicher, als selbstverständlich wahrgenommener Dinge (deutsch sprechen, kellnern und studieren) durch andere in etwas Besonderes dokumentiert sich dieses Spannungsverhältnis ebenfalls.

Gruppe Birne, Zeile 167-178

Bw: ja (1) ja und wie gesagt, viele begegnen einem mit Neugier und fragen dann wo kommst du her und und oft überrascht man die Leute dann auch zum Beispiel ich arbeite im Restaurant und dann wenn ich dann äh so mich dann länger mit Gästen unterhalte und dann fragen sie mich auch ja wo kommst du her, und so, dann sag ich ich studiere und dann ist meistens so oh je, du sprichst ja voll gut deutsch und dann sind sie so voll überrascht also dass ich halt so nicht so des typische was man sagt, ja Ausländer da macht man diese billigen Arbe- also Jobs und so auch wenn ich ne Kellnerin bin ich kann ja trotzdem studieren oder ja des ist dann meistens so da sind sie dann immer voll positiv überrascht so jaa voll schön und so mh

Aw: ja das hab ich auch erlebt, ja @schon öfters@

Bw: L@ja@

Zugehörigkeit und Abgrenzung

Zu Anfang der Diskussion standen die Selbstbeschreibungen der Teilnehmerinnen im Fokus. Diese Selbstbeschreibungen wurden in Abgrenzung der wahrgenommenen Fremdbeschreibungen ausgeführt. Darin dokumentierte sich eine Abgrenzungserfahrung, die als geteilte Orientierung der Gruppe re-

konstruiert werden konnte. Im weiteren Verlauf wurden Diskriminierungserfahrungen geteilt, wodurch der Erfahrungsraum der Gruppe weiter ausgearbeitet werden konnte. In den Erzählungen von Aw und Bw dokumentieren sich Benachteiligungen aufgrund zugeschriebener Eigenschaften einerseits und die gefühlte Machtlosigkeit andererseits, was zu einer Handlungsunsicherheit führt. Die Reichweite dieser Orientierung wurde allerdings von Cw in Frage gestellt und eine differenziertere Betrachtung zeigt das Spannungsverhältnis, innerhalb dessen sich die Diskriminierungserfahrung verortet. Die Parallelen der Argumentation von Cw zum öffentlichen Diskurs über Themen der Benachteiligung lassen diese Spannung umso deutlicher hervortreten. Das eigene Erleben steht einer Beurteilung von außen gegenüber und gleichzeitig wird die Wahrnehmung von außen zur Brille, mit welcher eigenes Erleben betrachtet und daran anschließend eingeschätzt wird. Die geteilte Orientierung bleibt das Dazwischen. Die Differenzierung mithilfe Alltagssprachlicher Phrasen („wir sehen halt auch anders aus“), die gebetsmühlenartig vorgetragen werden, wird dann als kommunikative Strategie einer Anpassung an die Wahrnehmung von außen aufgedeckt, die für die Orientierung nur insofern Bedeutung hat, da sie die Zwischenstellung hervorhebt, in der sich die Teilnehmerinnen verorten und ebenfalls die Handlungsunsicherheit aufzeigt. Die kommunikative Anpassung an die Fremdwahrnehmung wird zur Möglichkeit der Teilhabe.

Interkulturalität erscheint dadurch nicht mehr nur als persönliche Abgrenzung von anderen (auch durch eine Abgrenzung von außen), sondern auch als Abgrenzung von sich selbst. Der Prozess eines Hin- und Hergerissen-Seins betrifft nicht nur die Pole Selbst-Außen sondern wird auch als innerpersönlicher Prozess erkennbar. Teilhabe und Abgrenzung sind für Gruppe Birne eng miteinander verschränkt.

7.1.2.3 Stadt/Land-Unterschiede

Das Thema Stadt/Land-Unterschiede wird, wie oben angedeutet, eingeklammert innerhalb der Diskussion um diskriminierende Erfahrungen besprochen. Am Beispiel einer kopftuchtragenden KassiererIn in einem großen Supermarkt, erläutert Cw die von ihr wahrgenommenen Unterschiede in Bezug auf den Umgang mit Interkulturalität im Stadt/Land-Vergleich, genauer im Vergleich Frankfurt/„hier im Süden“. Auf dem Land wäre eine kopftuchtragende KassiererIn ihrer Meinung nach undenkbar („so kannst du hier nie im Leben sehen“, Gruppe Birne, Cw, Z. 98), in der Stadt dagegen hat Cw es erlebt. Kopftuch zu tragen ist für sie Ausdruck gelebter Interkulturalität, „hier“ auf dem Land dagegen scheint dies nur im „türkischen Laden“ (Gruppe Birne, Cw, Z. 100) möglich. Freie kulturelle Auslebung wird von Cw dadurch in einen Raum verlagert, der abgegrenzt des gesellschaftlichen Lebens verortet erscheint.

Innerhalb der Diskussion um diskriminierende Erfahrungen erscheint der Stadt/Land-Vergleich als ein weiteres Beispiel für wahrgenommene Reaktionen anderer auf die eigene Person. Diese Reaktionen auf sie selbst bewertet Cw in der Stadt als positiv („Leute begrüßen dich“), das Leben „im Süden“ wird negativ beschrieben („so konservativ“, „es gab schon negative Begegnungen“). Bw stimmt dem Gesagten mehrfach zu. Cw schränkt ihre negative Bewertung allerdings selbst ein („ich weiß nicht, wie ichs nennen soll° (.) bin da jetzt bisschen vorsichtig“) und obwohl sie vorher die eigene Erfahrung in der Großstadt positiv hervorhebt und von negativen Erfahrungen im Süden Deutschlands berichtet, schließt sie mit der Bemerkung, „Ich hab jetzt eigentlich so groß nicht (1) so irgendwie interkulturelle Konflikte erlebt sag ich mal“. In der Relativierung des Gesagten und der rituellen Zwischenkonklusion dokumentiert sich erneut die Unsicherheit im Umgang mit der eigenen Rolle. und das In-Fragestellen der eigenen Wahrnehmung.

Gruppe Birne, Zeile 94-112

Cw: Ich war jetzt in Frankfurt übers Wochenende und ich hab jetzt zuvor in STADT Z studiert, des ist auch ne kleine Stadt und ich hab halt den Unterschied einfach gesehen dort arbeiten im Kaufland auch Frauen mit halt Kopftüchern an der Kasse, des

Bw: ^Lja

Cw: so kannst du hier nie im Leben sehen, des kannst du hier nicht sehen

Bw: ^Lja

Cw: des kannst du hier nur im türkischen Laden sehen

Bw: ^Lja

Cw: aber dort ist des einfach die Leute begrüßen dich auch auf der Straße, des sind aber deutsche, nicht die Ausländer

Bw: ^LJa

Cw: also dort wird mit Interkulturalität ganz anders umgegangen, des hab ich einfach so gemerkt. Und hier im Süden ist des halt schon eher noch (.) so konservativ, °ich weiß nicht, wie ichs nennen soll° (.) bin da jetzt bisschen vorsichtig (1) ja aber ich muss sagen, ich hab, ja klar, es gab schon negative Begegnungen, aber ich bin auf die Leute auch immer zu und hab auch des mal des

Bw: ^Lja

Cw: Gegenteil bewiesen auf ner ähm halt ähm freundlichen Art und Weise. Ich hab jetzt eigentlich so groß nicht (1) so irgendwie interkulturelle Konflikte erlebt sag ich mal

Auch Aw kommt zu dem Schluss, dass man in der Großstadt „aufgenommen“ (Z. 128) wird, egal woher man kommt oder „welche Kultur du lebst“ (Z. 127f.). Sie wiederholt, dass „hier“ (Z. 132) (ländliche Gegend) „dunkle Haare oder dunkler Hautton“ (Z. 134) ausreichen, um zu sehen, „aha, die ist gleich anders“ (Z. 135). Das Wahrgenommenwerden durch andere wird auch von Aw wieder

aufgegriffen und innerhalb der Horizonte Stadt (positiv) und Land (negativ) verortet.

Zugehörigkeit und Abgrenzung

Die Unterscheidung von Stadt und Land realisiert sich in Gruppe Birne als Grenzziehung für weit mehr als geografische Verortung. Mit der Gegenüberstellung einer ganzen Region („Süden“) zur Großstadt (Frankfurt) wird das eigene Leben (auf dem Land) einer glorifizierten Version gegenübergestellt. Mithilfe symbolischer Demarkationen („Kopftücher“, „deutsche“, „dunkle Haare“, „dunkler Hautton“) wird diese Gegenüberstellung betont und es dokumentiert sich die wahrgenommene Begrenzung des eigenen Lebens. Das eigene Verwirklichungspotenzial wird eher gering eingeschätzt. Der Unterschied von Stadt und Land steht stellvertretend für ein Leben mit oder ohne Grenzziehung zu anderen und durch andere. Dies wird wie bereits erwähnt, einerseits daran deutlich, in welchem Rahmen das Thema aufgegriffen wird, andererseits aber auch im Vergleich zu anderen Gruppen (siehe Kapitel 7.4).

Interkulturalität wird am Beispiel der kopftuchtragenden KassiererIn symbolisch zu einem Bild freier und individueller Entscheidung für Äußerlichkeiten, die ansonsten als Gegenhorizont für Beurteilung durch andere benutzt werden („dunkle Haare“). Mit der Befreiung dieses Bildes aus dem von außen auferlegten begrenzten Raum (im „türkischen Laden“), entsteht die positive Vision, das eigene Selbst ohne Begrenzung durch andere zu verstehen. Im eigenen Alltag sehen die TeilnehmerInnen allerdings dafür wenige Möglichkeiten der Realisierung. Die Orientierungsperspektive bleibt daher im Dazwischen.

7.1.2.4 Eigene Kultur(en)

Der bisherige Orientierungsrahmen, innerhalb dessen sich die besprochenen Themen verorten lassen, kann in Gruppe Birne als Verortung zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung zusammengefasst werden. Das eigene Selbstverständnis hängt ganz unmittelbar mit der wahrgenommenen Fremdzuschreibung zusammen. Eine Befreiung von diesen wahrgenommenen Fremdzuschreibungen und damit erlebten Begrenzungen wird als positiver Horizont entfaltet, der bislang allerdings wenig realisierbar erscheint.

Die geteilte Erfahrung der Migration rahmt auch den weiteren Verlauf die Diskussion. Insbesondere das Verhältnis zur deutschen Mehrheitsgesellschaft (ohne Migrationshintergrund) wird im Folgenden thematisiert. Eine Integration in die deutsche Gesellschaft bewerten die TeilnehmerInnen der Gruppe Birne auf mehreren Ebenen als Herausforderung. Über die Thematisierung der eigenen gemeinschaftlichen Einbindung nähern sie sich dieser Integrationsfrage. Diese Thematik ist den Frauen besonders wichtig und sie sprechen in insgesamt etwa 11 Minuten (Zeile 181- 395) unterschiedliche Felder innerhalb

dieser Thematik durch. Anfangs bleiben sie distanziert und tasten sich langsam über gemeinsame Erfahrungen an eine allgemeingültige Schlussfolgerung (Konklusion) heran. Den (dramaturgischen) Höhepunkt hat die Diskussion beim Thema „Die Bedeutung der eigenen Wurzeln bei der Integration“, die Grundthematik wird allerdings auch im anschließenden Oberthema noch weitergeführt und dort mit einer eindeutigen Schlussfolgerung abgeschlossen.

In den drei nun folgenden Kapiteln wird der Gesprächsverlauf zu diesen Themen dargestellt.

7.1.2.5 Ein Migrationshintergrund verbindet Menschen

Die gemeinsame Erfahrung eines Migrationshintergrundes wird von Gruppe Birne als Bindeglied von Gemeinschaftlichkeit verstanden. Über die Beschreibung von Ähnlichkeiten unterschiedlicher Nationalitäten wird Gemeinschaft hergestellt. Sprache, Serien, Filme und Essen dienen als exemplarische Vergleichsmöglichkeiten mit anderen, denen ähnliche Erfahrungen (der Migration) unterstellt werden. „EINWOHNER LAND X und EINWOHNER LAND Y“ stehen hier als gemeinsame Abgrenzung zur deutschen Bevölkerung ohne Migrationshintergrund, was an dieser Stelle so (noch) nicht ausgesprochen wird, aber über die generalisierende Darstellung als Gegenhorizont dazu fungiert. Durch diese Generalisierung und die positive Hervorhebung der Gemeinsamkeiten erscheint zudem die Erfahrung der erlebten Abgrenzung durch andere, aus einem distanzierteren Blickwinkel. (das zeigt sich insbesondere im Vergleich zu Gruppe Melone). Zum ersten Mal innerhalb der Diskussion wird ein positives Bild gezeichnet, das dem „Klischee“ eines Konflikts zwischen den beiden genannten Nationen gegenübergestellt wird. Die Teilnehmerinnen kommen zu dem vorläufigen Schluss, dass es „zwischen den ähm halt Ausländern da klappt eigentlich oft“ und „man fühlt sich irgendwie vereint so her“.

Gruppe Birne, Zeile 181-210

Aw: Bei uns wars so dann haben wirklich alle gemeinsam gelebt und da wars auch so so, diese Klischees ja EINWOHNER LAND X und EINWOHNER LAND Y verstehn sich nicht, pff, also

Bw: das war vielleicht mal
so, aber mittlerweile ist es einfach

Aw: Lmmhm

Bw: L@teilweise@ nicht mehr so

Aw: ja je länger man darüber geredet umso mehr merkt man aah die eine das eine Wort gibt es auch in beiden Sprachen

Bw: L°ja°

Aw: oder dann hört man achso du kennst die Serie, das ist doch ne AUS LAND Y

Bw: Lja
 Aw: die gibt's auch im LAND X
 Bw: Lja
 Aw: Lund dann hat man darüber erzählt und irgend-
 welche Serien irgendwie
 Bw: Lja
 Aw: Lund dann gings um die Kultur Film und Fernsehen da hat
 man sich da ausgetauscht und konnte da ()
 Bw: L ja oder Essen so
 Aw: L °genau°
 Bw: Ldes ist dass vieles ja
 gleich ist, ja des stimmt
 Aw: Lja
 Cw: (2) Ja ich find zwischen den ähm halt Ausländern da klappts eigent-
 lich oft
 Bw: Lja
 Cw: Leben kuck, des sind die Beispiele, ich find halt
 Bw: Lman fühlt sich irgendwie vereint so her

Im weiteren Verlauf wird von Cw allerdings das Verhältnis mit „den halt Deutschen“ konkret benannt und sie wünscht sich, dass dieses für die kommenden Generationen „konfliktfrei wird“. Das zuvor als positiver Gegenhorizont entfaltete Bild der Gemeinsamkeiten (durch die Migrationserfahrung) wird wieder hinter dem negativen Horizont der eigenen Situation (einer Abgrenzung von und durch Menschen ohne Migrationshintergrund) verortet. Ein konfliktfreier Umgang untereinander wird in die Zukunft verlagert, die umso weiter weg erscheint, wenn Cw in ihrem Beispiel die Differenz von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund auf zeitlicher („meine Generation und die nächste“) und räumlicher („ganz typische ausländische Siedlung“) Ebene fort-schreibt. Die persönliche Perspektive, die Gruppe Birne auch bei diesem Thema wählt, zeigt sich insbesondere im Vergleich zu Gruppe Melone. In der Diskussion von Gruppe Melone zum Thema „Kontakt von Ausländern und Deutschen“ dokumentiert sich Distanz und erst ein Beispiel, das die eigene Perspektive betont, führt zu einer geteilten Schlussfolgerung (siehe Vergleich der beiden Gruppen zu dieser Thematik in Kapitel 7.4).

Gruppe Birne, Zeile 211-219

Cw: ich find eben die mit Migrationshintergrund nenn ichs jetzt mal und ähm also zwischen den und den halt Deutschen finde ich sollts eigentlich eher also und des stell ich mir so für die Zukunft vor, dass die kommenden Generationen oder die Generation ja jetzt meine Generation und die nächste äh dass des eher so konfliktfrei wird weil du merkst halt auch bei uns in der Siedlung vor zehn halt Jahren haben mehr deutsche Familien gewohnt, aber die ziehen dann aus so nacheinander weil da kommen dann

äh da sind dann nochmal zwei türkische Familien gekommen und ne russische Familie und dann gehen die deutschen Familien so einzeln einzeln ziehen die aus und des ist eigentlich ne ganz typische ausländische Siedlung so geworden

Die Verknüpfung einer zeitlichen Einordnung (Zukunft) und erwarteten Konflikten wird im Verlauf noch mehrfach aufgegriffen. Insgesamt diskutieren die Teilnehmerinnen von Beginn bis zum Ende der Diskussion ihre Erfahrungen als konfliktbehaftet. Bereits den Einstieg in die Gruppendiskussion markieren die eigenen negativen Erfahrungen der Teilnehmerinnen (siehe Kapitel 7.1.2.1). Auch im Wunsch einer konfliktfreien Zukunft dokumentiert sich die Erfahrung von Konflikten in der Gegenwart, die es zu überwinden gilt. Das wird kurze Zeit später von Cw und Bw in vergleichbarer Weise nochmals aufgegriffen. Cw fasst zusammen, dass Interkulturalität, für sie bedeutet, dass „Austausch stattfindet also konfliktfrei“. Bw differenziert das Gesagte, dass sie nicht glaubt, dass heute (im Vergleich zur Eltern oder Großeltern-Generation) noch „so ein großer Unterschied zwischen, ich nenns mal in Anführungsstrichen die Deutschen ja und den Ausländern“ besteht. In der sprachlichen In-Klammern-Setzung der „Deutschen“ dokumentiert sich die Schwierigkeit, das gespannte Verhältnis in Worte zu fassen und die eigene Abgrenzung zu begründen. Mit „unserer Generation“ grenzt Bw ihre Erfahrungen von denen vorheriger Generationen ab, worüber sie einerseits die Abgrenzungserfahrung als Teil einer langen Migrationsgeschichte weiter hervorhebt und andererseits erneut Gemeinschaftlichkeit innerhalb der Gruppe herstellt. Die Abgrenzung der eigenen Situation im Vergleich zur Generation der Eltern und Großeltern hebt ihre gemeinsame vergleichbare Stellung noch hervor. Ein „großer Unterschied“ wird nicht mehr gemacht zwischen ihnen und den Deutschen und doch stehen sie in der Tradition der Erfahrung von Konflikten und Ausgrenzung.

Gruppe Birne, Zeile 258-265

Cw: halt aber so dass Interkulturalität äh, dass sich ja dass eben der Austausch stattfindet also konfliktfrei

Aw: └ mhm

Cw: in Zukunft, verbessert sich zwar aber ()

Bw: Ja aber ich würde ich find auch also ich denk jetzt in unserer Generation ist es auch nicht mehr so krass wie es jetzt zum Beispiel bei unseren Eltern oder Großeltern oder so ist dass das da so=n großer Unterschied zwischen, ich nenns mal in Anführungsstrichen die Deutschen ja und äh, den Ausländern...

Von der allgemeineren Diskussion darüber, dass ein Migrationshintergrund Menschen verbindet kommt Gruppe Birne zum Verhältnis gegenüber „den Deutschen“. Im Folgenden wird die eigene Migrationserfahrung wieder in den

Bw: wenn ich nach LAND Z gehe, sagt auch immer jeder zu mir, ach nee, ach du bist die @Deutsche@

Cw: ^Lach ja, das ist @bei uns auch so@ @(..)@ @(..)@

Bw: so, du brauchst gar nicht erst sagen, dass du EINWOHNERIN LAND Z bist, du bist einfach die Deutsche

Cw: ^L@nee, die merken das schon@

Bw: ja und das ist auch in o- also ist auch in Ordnung so, weil ich würde mich,

Cw: ^Lja das ist bei uns auch so

Bw: also ich hab beides so und ich ich finde ähm, die deutsche Kultur äh schön und ich fühl mich auch hier heimisch und ich würde niemals aus Deutschland weg wollen, das ist mein zu Hause, aber ich find auch die LAND Z Kultur schön und ähm das ist halt einfach so mein Hintergrund so meine Eltern kommen da her und und ähm da hat man so bei- beides und...

Eine Begründung für den zunehmenden Abbau von Konflikten zwischen Deutschen und Menschen mit Migrationshintergrund sieht Bw darin, dass „die ausländischen Familien verdeutschen immer mehr“. Dies wird von Cw aufgegriffen, indem sie fragend wiederholt, was Bw zuvor gesagt hatte. Bw relativiert ihre Wortwahl, indem sie im nächsten Satz von „anpassen“ spricht, im Gegensatz zu „eindeutschen“. Cw unterscheidet einerseits „anpassen“ und andererseits „eindeutschen“, was deutlich negativer klingt (und an einstampfen erinnert und an Assimilation). Anpassung erscheint als ein Prozess, der die eigene Identität berührt. Für die Teilnehmerinnen hat es eine große Bedeutung, sich in ihrer eigenen Definition der Zugehörigkeit und Abgrenzung zu positionieren und genau dieses Verhältnis von Zugehörigkeit und Abgrenzung wird zum Kern der gemeinsamen Erfahrung und zum Differenzierungsfokus, anhand dessen sich der Rahmen der Orientierung weiter eingrenzen lässt.

Gruppe Birne, Zeile 282-297

Bw:...deswegen find ich auch nicht also klar dass man sagt so krasser Konflikt, ich glaub der wird auch so ähm abgebaut immer mehr, weil man auch so die ausländischen Familien verdeutschen immer mehr ja des ähm ja deswegen, ich glaub nicht, dass es da noch irgendwann mal zu großartige Konflikte geben wird mit den Deutschen und den (2) den äähm °Menschen mit Migrationshintergrund°

Cw: Du meinst aber des liegt dann daran, dass sich die Migranten eindeutschen

Bw: ^Lanpassen ja, also sch- schon ich mein nicht alle aber die Mehrheit passt sich schon a-

Cw: ^LFindest du des ok aber? Also es gibt ja die Anpassung oder auch das Ein- äh deutschen

Bw: ^Lja

Cw: ich weiß ja nicht, was du darunter verstehst also

Bw: Ja=so ich finde es muss halt jeder für sich selber auch entscheiden wie weit er damit gehen soll, aber ich finde es schön wie zum Beispiel wie bei uns dass man sagt (1) mit dem einen Auge bin ich dort, mit dem anderen bin ich hier also so , dass man beides hat

Der gefühlte Widerspruch zwischen Menschen mit Migrationshintergrund und der deutschen Mehrheitsgesellschaft wird von Bw im weiteren Verlauf aufgegriffen. Sie versucht mit einer Metapher ihr Spannungsverhältnis zwischen den Kulturen zu beschreiben. Sie versucht es zuerst mit einer hybriden Vorstellung, „mit dem einen Auge bin ich dort, mit dem anderen bin ich hier“ und mit einer Wege-Metapher, um auszudrücken, dass sie sich *zwischen* zwei Kulturen sieht. Bw und Cw einigen sich dann aber auf eine Wurzel-Metapher. Bw bezeichnet mit den Wurzeln etwas, das sie mit ihren Eltern verbindet und auch Cw bezieht die kulturellen Wurzeln im weiteren Verlauf auf ihre Familie. Bw betont, dass sie aber dennoch eigene Entscheidungen treffe, „welchen Weg ich gehe“ und sie die Möglichkeit sieht, mit bestimmten ‚angepassten‘ Verhaltensweisen (Pünktlichkeit) nicht „soo als Ausländerin“ zu gelten und ihre Wahrnehmung von außen dadurch beeinflussen zu können. Das Bild der Wurzel bekommt damit einen flexiblen Beiklang, der von der oftmals gebrauchten Art der Zuschreibung, als fest in der Erde verwurzelt, abweicht. Eine zu starke Anpassung kann laut Cw aber zum Verlust der eigenen Wurzeln führen („du passt dich an [...] in gewisser Maße [...] aber dass man die eigenen also die eigene Kultur oder die eigenen äh Wurzeln äh verliert find ich ehrlich gesagt nicht schön“). Cw betont, dass sie ihre Wurzeln, ihre Sprache und ihren Glauben nicht verlieren will, weil sie das als „Plus“ (Cw, Z. 325) in ihrer Identität versteht, sie will das „bewahren“ (Z. 321) und „weitergeben“ (Z. 322), spricht damit also auch an, wie sie für zukünftige Generationen damit umgehen will.

Auch hier wird die Spannung zwischen den Teilnehmerinnen deutlich (insbesondere Bw und Cw), die in der Aushandlung der Intensität der „Anpassung“ die Rahmung der Orientierung herausarbeiten. In der Ausdifferenzierung sehen sie deutliche Unterschiede, aber die Thematik ist für beide von großer Wichtigkeit und bestimmt ihre Selbstbeschreibung. Das Verständnis der eigenen Rolle ist maßgeblich von der Intensität der Anpassung abhängig. Insbesondere im Vergleich zu Gruppe Apfel zeigt sich, wie sich in der Thematisierung von Gruppe Birne ein flexibler Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen dokumentiert. Die Wurzeln werden nicht als statisch im Boden verankert verstanden sondern werden zur flexiblen Möglichkeit der Selbstbeschreibung (siehe Kapitel 7.4).

Gruppe Birne, Zeile 295-311

Bw: Ja=so ich finde es muss halt jeder für sich selber auch entscheiden wie weit er damit gehen soll, aber ich finde es schön wie zum Beispiel

wie bei uns dass man sagt (1) mit dem einen Auge bin ich dort, mit dem anderen bin ich hier also so, dass man beides hat

Cw: L °mhm°

Bw: also sss ich seh beides als meine Heimat an und äh vergess jetzt meine Wurzeln nicht und auch was meine Eltern mir beigebracht haben und so was auch wichtig war aber trotzdem entscheid ich für mich selber immer noch dann ähm

Cw: L Klar

Bw: welchen Weg ich gehe (2) so seh ich des halt und (1) weiß nicht, find auch also dass man dann auch nich soo als Ausländerin gil- geltet, wenn man sich auch daran hält also zum Beispiel so so Sachen, die hier einfach Norm sind, so dass man zu Terminen pünktlich erscheint oder so, was ja @bei uns jetzt nicht so ist@ b- des, solche Sachen dass man sich daran hält des ist ja nicht schwer also wenn man des möchte geht des schon

Cw: (1) ja ich find halt des ähm, also klar, du passt dich an des ähm halt sollten auch ähm in gewisser Maße eigentlich alle ähm aber dass man die eigenen also die eigene Kultur oder die eigenen äh Wurzeln äh verliert find ich ehrlich gesagt nicht schön

Bw: Ja

Cw grenzt nochmals ein, dass „eindeutschen“ für sie zu weit geht und „Austausch“ und Integration nur „in gewisser Maßen“ stattfinden sollten, damit man die „eigene Kultur oder eben die ähm Wurzeln ähm nicht verliert“. Aw greift die Thematik nun ebenfalls auf und grenzt ihrerseits weiter ein, dass sie „aufgeben und vergessen“ der „Kultur von den Eltern und Großeltern“ vermeiden will. Eine Verknüpfung von Kultur und Familie wird hier zum wiederholten Mal angesprochen („nehm auch die oberschwäbische Kultur auf und misch alles mit dem was ich in der Familie gelernt hab“ Gruppe Birne, Aw, Z.36f.). In der Verknüpfung der Rückversicherung auf familiäre Verbundenheit mit der kulturellen Identifikation, die nur in einem Aushandeln mehrerer Seiten gelingen kann, dokumentiert sich wieder die Orientierung an sicherheitsgebender Gemeinschaft. Ein Perspektivenwechsel und die Verlagerung zum Thema „Flüchtlinge und Kultur“ ermöglicht der Gruppe dann mit etwas Anstand zur Diskussion eindeutschen/anpassen, eine Konklusion zu erarbeiten und die Orientierung abzuschließen.

Gruppe Birne, Zeile 336-346

Cw: aber so nicht so irgendwie sich also eindeutschen

Aw: L also des ist mir schon- ok

Cw: also einfach, dass Dialoge und des was ich jetzt auch gesagt hab, der Austausch alles klappt, dass man sich integriert aber in gewisser Maßen

Aw: L mhm

Cw: aber die eigenen die eigene Kultur oder eben die ähm Wurzeln ähm nicht verliert

Aw: Genau, also das wünsch ich mir auch für jede einzelne Kultur, aber ich glaube sogar, also ich hab da Bedenken, denn wie du selber sagst, man will ja nicht die Kultur von den Eltern und Großeltern aufgeben und vergessen...

7.1.2.7 Flüchtlinge und Kultur

Aw entwickelt das Gesagte weiter und fragt, die Perspektive wechselnd, wie sich die Menschen fühlen, die eine Kultur „aufnehmen“ müssen, also beispielsweise die Menschen in einem Aufnahmeland, in das Geflüchtete kommen und auch die Geflüchteten selbst. Die Situation der Geflüchteten schildert Aw in sehr drastischen Worten. „[W]enn die Flüchtlinge hier her kommen müssen sie ja dann integriert werden deswegen schickt man die Schüler auch gleich zur Schule, die Eltern zu ähm irgendwelchen Sprachförderkursen“, Aw, Z. 353ff.). Über die Geflüchteten wird nach ihrer Ansicht eine Prozedur der Integration gestülpt. Es wird etwas mit ihnen gemacht, so wie Aw es beschreibt, haben sie gar keine andere Wahl. In diesem Beispiel dokumentiert sich die Angst, einen Teil des eigenen Selbst durch eine Beeinflussung von außen zu verlieren. Als Möglichkeit bleibt daher nur, die eigene Kultur („deine Kultur“) gegenüber anderen Kulturen zu pflegen. Alle sind sich einig, dass einem Verlust der eigenen Kultur durch die Aufnahme anderer Kulturen durch eine Pflege entgegengewirkt werden kann.

Gruppe Birne, Zeile 386-396

Bw: Jetzt zum Beispiel, wenn irgendwas in Frankreich passieren würde oder so, dann würden ich denk dass man auch die Grenzländer auch nicht sagen würden nein nein, das machen wir nicht und so

Cw: ↳ Auch, klar

Bw: Ich denk schon, dass man sich da gegenseitig hilft, aber andererseits kann ichs auch verstehen, weil ich mein, so also umso mehr du andere Kulturen in deiner Kultur aufnimmst, geht ja deine Kultur irgendwo auch verloren so also

Cw: ↳ des muss aber nicht sein

Aw: ↳ wenn du sie nicht pflegst, wenn du sie nicht pflegst

Bw: ↳ wenn du sie nicht pflegst

Cw: ↳ ja eben

Am Ende verständigen sie sich in generalisierender Weise darauf, die eigene Kultur pflegen und damit erhalten und schützen zu müssen. Ein Verlust muss abgewendet werden. Die zuvor beschriebenen „beiden“ Seiten und eine Anpassung scheinen keine Rolle mehr zu spielen. Darin dokumentiert sich eine Rückversicherung auf einen bestimmten Teil ihrer Identität, der unbedingt erhaltenswert ist.

Zugehörigkeit und Abgrenzung

In den vorangegangenen Passagen dominiert die gemeinsame Gruppenlogik einer Unterscheidung von Wir vs. Andere, die sich davor schon abzeichnete. Die Teilnehmerinnen grenzen sich in einer verallgemeinernden Weise als Gruppe mit Migrationshintergrund von Menschen ohne Migrationshintergrund/den Deutschen ab. Diese Grundlogik findet sich auch in den anderen Gruppen, die aus anderen Perspektiven eine Gruppenvorstellung herstellen.

Im ersten Teil des Diskussionsabschnitts (Kapitel 7.1.2.5) wird Gemeinschaft über die gemeinsame Migrationserfahrung hergestellt, wodurch gleichzeitig die Abgrenzung zu Deutschen hervorgehoben wird. Interkulturalität wird als Austausch zwischen diesen beiden Lagern verstanden. Im zweiten Abschnitt (Kapitel 7.1.2.6) wird eingebettet in das Thema Konflikte, zum einen eine Abgrenzung zur Eltern- und Großelterngeneration vorgenommen und gleichzeitig der Erhalt der familiären Herkunft betont. Die eigene Stellung wird von diesen beiden Faktoren beeinflusst, einerseits Loslösung von Konflikten, die ihre Ursprünge und Traditionen in Generationen vor ihnen haben und andererseits Erhalt der mit dieser Generation verknüpften Erfahrungen.

Interkulturalität wird in Gruppe Birne als Multiperspektivität erkennbar, mit welcher die Teilnehmerinnen bewusst umgehen und mit welcher sie ihre Situation bewerten. Die eigene Verortung zwischen früher („bei unseren Eltern oder Großeltern“) und heute kommt einem Pendeln zwischen Altem und Neuem gleich und steht für das Dazwischen multipler Zugehörigkeiten/Abgrenzungen.

7.1.2.8 Jede Generation erlebt eine andere Akzeptanz

In der letzten Passage der Gruppendiskussion dominiert die Thematik der unterschiedlichen Generationen an Personen mit Migrationsgeschichte und ihrer Rolle in der Gesellschaft, die in Gruppe Birne wiederholt angesprochen wird und mit den Gegenhorizonten früher-heute und heute-zukünftig beschrieben werden.

Aw führt aus, dass es hinsichtlich des Austausches und der Kommunikation (mit der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund) Unterschiede gibt, je nachdem, welcher Generation mit Migrationshintergrund man angehört. Aw glaubt, vorherige Generationen mit Migrationshintergrund hatten hinsichtlich des Austausches und der Kommunikation eine schwierigere Situation als die jetzige Generation (sie selbst). Also trotz der beschriebenen Probleme, die sie selbst erlebt hat, geht Aw von einer Verbesserung der Kommunikation aus.

Cw weist darauf hin, dass ihre Großeltern bereits nach Deutschland gekommen sind und erzählt davon, wie ihre Mutter als Jugendliche auf einer deutschen Hauptschule einen Abschluss gemacht hat und „immer noch stolz darauf“ ist. Die Erlangung des Schulabschlusses hat große Bedeutung für die

Kommunikation und den Austausch mit der Gesellschaft und wird hier als Bestätigung der Zugehörigkeit verstanden. Bw und Aw bekräftigen dieses Beispiel und Aw sagt, sie sei „zu Recht“ stolz.

Gruppe Birne, Zeile 479-493

- Aw: ^LAlso deine Eltern sind dann auch in Deutschland zur Schule gegangen und aufgewachsen
Cw: ähm, ja also meine halt Mutter, ist mit 15 hergekommen, oder mit 14
Aw: ^Lmhm
Cw: sie ist dann aber halt auf die Hauptschule, war dann zwei Jahre auf der Hauptschule und hat nen Abschluss mit ner drei Komma null hat sie gemacht
Bw: ^L@(.)@
Cw: sie ist halt immer noch stolz darauf, weil sie meint, äh, ja heutzutage haben viele damit schon so Probleme, dass sie sie durchfallen und sie mit gebrochenem Deutsch also schlechtes deutsch natürlich mit zwei Jahren
Aw: ^Lja°
Cw: ich hab ne drei null Abschluss
Bw: @(.)@ @(.)@
Aw: ^Lund zu Recht
Cw: und mein Vater ist auch mit äh 13 war er glaub ich sind sie hergekommen

Für die Zukunft zeichnet Aw ein zweistufiges Bild. Sie gibt zu bedenken, dass die zukünftigen Generationen „eher weniger akzeptiert“ werden, da sich die Situation in der Gesellschaft verändert habe („die ganzen Sachen mit den Krisen und Kriegen und den Flüchtlingen“). Sie befürchtet, dass diese Menschen als „Überschuss“ angesehen werden. Aw spricht verstärkt die Gemeinschaft an, wenn sie sagt: „Wir als erwachsene Personen werden vielleicht auch noch akzeptiert“ und „bei uns hat mans noch akzeptiert“. Dieser Generalisierung stimmen Bw und Cw allerdings nicht zu. Obwohl Aw das immer wiederkehrende Thema des Konflikts aufgreift und darüber eine Art zugespitzte Zukunftsvision entwirft, schafft dieses Thema keine gemeinsame Positionierung der drei Frauen auszudrücken. Als erfahrbarer Alltagsdiskurs, als genereller Gegenhorizont ist die Gegenüberstellung Konflikt gegen konfliktfrei für alle Teilnehmerinnen gangbar, solange individuelle oder biografische Geschehnisse angesprochen sind, als Konklusion für die gesamte Diskussion mit Bezug zu Krisen und Konflikten im globalen Rahmen aber geht es zu weit. Aw spricht in verallgemeinernder Weise alle diejenigen mit Migrationshintergrund an, „die jetzt hier aufgewachsen sind“ und fordert diese auf, aktiv die Akzeptanz für die nächste Generation mit Migrationshintergrund mitzugestalten. Damit spricht sie die anderen Teilnehmerinnen direkt in ihrer geteilten Erfahrung an. Aber auch hier stimmen Bw und Cw nicht zu, sie bleiben distanziert.

Der Blick in die Zukunft wird danach jedoch positiv ausgerichtet. Aw unternimmt erneut den Versuch, einen positiven Abschluss der Diskussion zu formulieren. Sie glaubt, „ohne verschiedene Kulturen kommen wir in Zukunft nicht weg“ ist. Diese generalisierende Zusammenfassung wird von den anderen bestätigt und sie beenden das Gespräch.

Gruppe Birne, Zeile 502-517

Aw: obwohl ich mir da auch denke, des können auch die machen, die die jetzt hier aufgewachsen sind, mit Migrationshintergrund und ner anderen Kultur, die könnte se ja trotzdem aufnehmen, und denen auch, wisst ihr was ich meine, also ich weiß nicht, warum ich jetzt darauf gekommen bin aber

Cw: \perp also ich glaub ich kanns, ich kanns jetzt nicht ähm voraussehen obs so sein wird, ich hoff mal nicht, natürlich,

Aw: \perp ne hoff ich auch nicht, ja klar

Bw: eben

Cw: ich hoffe es natürlich nicht, aber ja (2) ich weiß nicht, wie des sein wird (2) sehen wir ja dann

Bw: \perp @(ja)@

Aw: aber ich denk ohne verschiedene Kulturen kommen wir in Zukunft nicht weg

Cw: nein, um Gottes Willen

Bw: \perp ja

Aw: \perp also des geht auf keinen Fall

Bw: \perp des nein des wird nicht gehen

Wird diese am Ende auf kommunikativer Ebene positive Umdeutung der in der Diskussion konfliktbehaftet beschriebenen Situation mit der vorangegangenen Erzählung (der Mutter, die den deutschen Schulabschluss schaffte und stolz darauf ist) zusammengebracht, kann sie als Ausdruck einer Orientierung an einer positiveren Zukunft gelesen werden. Auch die Forderung von Aw, die Zukunft der MigrantInnen in Deutschland mitzugestalten, fügt sich daran. Die fehlende Zustimmung von Bw und Cw an dieser Stelle dokumentieren zusammen mit der abschließend formulierten Notwendigkeit verschiedener Kulturen für die Zukunft auch ein Streben nach Normalität. Nicht die gemeinsame Erfahrung eines Migrationshintergrundes und eine gefühlte Verantwortung gegenüber der kommenden Generation mit ebenfalls einem Migrationshintergrund gibt ihnen eine eigene Perspektive für die Zukunft, sondern gerade die Erkenntnis, dass verschiedene Kulturen in der Zukunft unabdingbar sein werden. In dieser Passage (erst die Erzählung der Mutter und daran anschließend die Einigung auf verschiedene Kulturen in der Zukunft) dokumentiert sich die Orientierung an Aufstieg und damit Teilhabe an der Gesellschaft. Der positive

Abschluss der Gesamtdiskussion ermöglicht den Teilnehmerinnen, diese positive Grundhaltung mitzunehmen.

Zugehörigkeit und Abgrenzung

In der Vergewisserung der eigenen Sozialisationsgeschichte am Ende der Diskussion, in der Erzählung, wie die Mutter den deutschen Schulabschluss erfolgreich gemeistert hat, dokumentiert sich, wie eng die eigene aktuell wahrgenommene Position für die Frauen mit dieser Geschichte verknüpft ist. Die eigene Abgrenzung und Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft ist als langer anstrengender Weg zu verstehen, der bereits bei den Eltern oder sogar den Großeltern begonnen hat. Immer wieder kamen im Laufe der Diskussion Verweise auf die Eltern und Großeltern als Abgrenzung zur eigenen Situation. Der bestandene Schulabschluss wird zu einem entscheidenden Zeichen der Zugehörigkeit der vorangegangenen Generation und zu einem Aufstiegssignal. Für die eigene Zukunft und die Zukunft der folgenden Generation entsteht kein eindeutiges Bild. Die Teilnehmerinnen einigen sich gerade nicht darauf, auf ihre Migrationserfahrung reduziert zu werden und an der Integration der nachfolgenden Generation mitzuwirken. Für Gruppe Birne stellt zwar die Migrationserfahrung die größte Gemeinsamkeit innerhalb der Gruppe dar, die Teilnehmerinnen betonen allerdings die für sie daraus resultierende Vielfalt am Ende in positiver Weise. In der positiven Aufwertung der Vielfalt dokumentieren sich die gemeinschaftliche Identifikation und ihre gemeinsame Stellung als Vertreterinnen ihrer Generation. Damit bleibt ihr großes Thema der Gegenüberstellung von „Wir gegen die Anderen“ bestehen, wird aber positiv umgekehrt. Die Gemeinsamkeit der Abgrenzung zur imaginierten Monokultur funktioniert am Ende als Generalisierung, nicht jedoch die Vorstellung von Konflikten.

7.1.3 Zusammenfassung Birne zu Interkulturalität: Orientierung an Gemeinschaft zwischen Zugehörigkeit und Abgrenzung

Die Frage nach Interkulturalität in der globalen Welt bearbeiten die Teilnehmerinnen der Gruppe Birne aus einer sehr persönlichen Perspektive. In unterschiedlichen Themen wird immer wieder die eigene Stellung in der Gesellschaft diskutiert, worin sich die konjunktive Erfahrung der eigenen Migrationsgeschichte spiegelt. Die Frauen haben keine direkten gemeinsamen Erfahrungen, auf welche sie Bezug nehmen und doch ist die geteilte Erfahrung aller der Bezug zur je eigenen Migrationsgeschichte. Die Grundrahmung der Orientierung entfaltet sich bei Gruppe Birne zwischen Zugehörigkeit und Abgrenzung. Genauer noch lässt sich für Gruppe Birne das *Dazwischen*, die Spannung zwischen diesen beiden gegenüberliegenden Polen als entscheidende Orientierung rekonstruieren. Die eigene Position in der Gesellschaft lässt sich nur als

Dazwischen beschreiben, da in allen Fällen einer Gegenüberstellung (wir-die, Deutsche-Ausländer) keine eindeutige Zuordnung zu einer „Seite“ in Frage zu kommen scheint. Es geht nicht um ein „Entweder-Oder“, sondern vielmehr um eine flexible *Zwischenstellung* als Identitätsmerkmal, auf das sich die Teilnehmerinnen verständigen. Die genaue Ausdifferenzierung einer „Anpassung“ an die deutsche Gesellschaft dient der Orientierung als Grenzmarkierung. An dieser Grenze der Orientierung (wie weit darf die Anpassung gehen, wie weit kann man sich an eine Seite annähern?) dokumentiert sich dann abermals die Spannung im Dazwischen. Die Selbstidentifikation erfolgt in Abgrenzung zu anderen und zur wahrgenommenen Fremdzuschreibung. Im Dazwischen entsteht dadurch für Gruppe Birne in aktiver Auseinandersetzung mit sich und anderen eine ganz eigene Position, die Zugehörigkeit und Abgrenzung immer wieder von neuem aufgreift und aushandelt.

Zum Thema Interkulturalität wählt Gruppe Birne von Anfang an einen sehr persönlichen Zugang, der hier einerseits von Selbstbeschreibung in Abgrenzung zu anderen geprägt ist, sich andererseits stark an Zugehörigkeit orientiert, worin sich das Bedürfnis nach Gemeinschaft dokumentiert. Die Horizonte Abgrenzung und Zugehörigkeit dienen zur Verständigung der eigenen Rolle in Beziehung zu anderen und zur Selbstidentifikation. Interkulturalität betrifft Gruppe Birne ganz persönlich und wird als allumfassende Konstante im Leben der drei Frauen erkennbar, die Teilhabe und Individualisierung miteinander verbindet. Die Hoffnung auf freie Entwicklung ohne äußere Begrenzungen (Beispiel der kopftuchtragenden Frau) steht dem Alltag gegenüber, welcher von Gruppe Birne in der Gegenüberstellung von Wir-Andere beschrieben wird. Dieses „Wir“, die Gemeinschaft, welche Gruppe Birne während des Gesprächs herstellt, dokumentiert sich in ihren Gesprächen. Die Beispiele aus ihrem Alltag folgen immer derselben Logik dieser Gegenüberstellung. Es wird deutlich, dass Gemeinschaft nur in gleichwertiger Anerkennung unterschiedlicher Perspektiven gelingen kann.

In der Bearbeitung der Thematik wird deutlich, dass Kultur für Gruppe Birne eine große Relevanz in Bezug auf gesellschaftliche Teilhabe hat. Kultur wird einerseits der zuvor beschriebenen Logik der Gegenüberstellung folgend, als gegenüberliegende Pole beschrieben (unsere Kultur und andere Kultur), andererseits dokumentiert sich im Gespräch ein flexibler Umgang mit diesen im ersten Moment unvereinbar scheinenden Seiten. Interkulturalität wird als Austausch zwischen diesen beiden Seiten erkennbar. Dieser Austausch wird einerseits wieder bezogen auf andere Menschen verstanden (Beziehung zu Menschen mit und ohne Migrationshintergrund), andererseits als individueller Austauschprozess (Erhalt familiärer Wurzeln vs. Anpassung). Darin dokumentiert sich auch eine Stellung zwischen Familie und Gesellschaft, die in der Gegenüberstellung von früher („bei unseren Eltern oder Großeltern“) und heute ebenfalls das Hin und Her zwischen multiplen Möglichkeiten der Zugehörigkeit und Abgrenzung darstellt.

7.2 Analyse Gruppe Apfel

7.2.1 *Fallbeschreibung Apfel*

Die Gruppe Apfel setzt sich zusammen aus vier Teilnehmenden, wovon drei männlich und eine weiblich ist. Alle Beteiligten studieren Lehramt und kennen sich durch das Studium, Am und Bm sind befreundet. Die Diskussion fand ebenso wie die der Gruppe Birne im Mai 2015 zu Beginn eines Seminars zum Thema Interkulturellem Lernen in einem Raum der Hochschule statt (gesondert vom Rest der Seminargruppe). Das Gespräch dauerte insgesamt etwa 43 Minuten.

Das Gespräch in Gruppe Apfel kommt zu Beginn nicht im Sinne einer Diskussion in Gang. Die ersten elf Minuten sprechen die Teilnehmenden mehr oder weniger allein und sie nehmen kaum Bezug aufeinander. Themen die in diesen ersten 11 Minuten abgesprochen werden sind Begegnungen mit Interkulturalität über Asylsuchende, Begegnungen mit Ausländern als Teil des studentischen Lebens, Reisen und ihr theoretisches Verständnis von Interkulturalität. Oftmals bleiben sie in einer distanzierten Perspektive und Handlungsoptionen werden stark theoretisierend vorgetragen. Insgesamt bleibt Gruppe Apfel im Laufe des Gesprächs bei vielen Themen in einer Außenperspektive, viele Erzählungen beruhen auf Hörensagen und Erfahrungen anderer, zu der sie Stellung beziehen. Erst als sie auf Erlebnisse zu sprechen kommen, die ihren eigenen Nahbereich berühren, kommt eine Diskussion zustande. In der ersten Passage, bei welcher eine dichte Bezugnahme aufeinander stattfindet, behandelt Gruppe Apfel das Thema „Kultur(en) zwischen Bayern und Türkei“. Danach lässt sich ein gemeinsamer Orientierungsrahmen in Gruppe Apfel insbesondere in Passagen rekonstruieren, die thematisch vom eigenen Berufsalltag als angehende Lehrkräfte handeln. Auf diese Passagen wird in der folgenden Diskursbeschreibung dann auch der Schwerpunkt gelegt. Ebenfalls charakteristisch für Gruppe Apfel ist ein ironischer Unterton, der innerhalb der Gruppe zum Teil für Spannungen sorgt.

7.2.2 *Diskursbeschreibung Apfel*

7.2.2.1 Kultur(en) zwischen Bayern und Türkei

In das erste Thema, bei welchem sich alle beteiligen und ein Orientierungsrahmen aufgeworfen wird, führt Bm mit einer Beschreibung einer Bekannten von ihm ein, die auch Am zu kennen scheint. Bm beschreibt diese Bekannte von sich, die für ihn eine auffallende äußerliche Erscheinung hat und auf Grund dessen offensichtlich eine Türkin ist, da vom „Äußerlichen her denkst du ok, ja Türkin“, aber gleichzeitig auch „aus Bayern“ kommt. Auch die Sprache der

Bekannten ist nach Bm bemerkenswert, „wenn sie dann mal loslegt“ und „ihm fränkischen Dialekt auspackt“. Die anderen lachen sehr viel. Am scheint die Bekannte auch zu kennen, er nimmt es vorweg, ihren Dialekt anzusprechen. Es herrscht Einigkeit darüber, dass es ungewöhnlich („total skurril“) oder bemerkenswert ist, für jemanden mit türkischem Migrationshintergrund, Dialekt zu sprechen und dadurch aufzufallen. Auch die Bekannte selbst weiß nach Bm von dieser Besonderheit und es wird ihr „Eigenironie“ bestätigt im Umgang mit dieser Tatsache und der eigenen Abgrenzung gegenüber „Scheiß Türken“, die als weniger angepasst wahrgenommen werden.

Gruppe Apfel, Zeile 3-27

Bm: Jetzt fällt mir auch grad ein, die ähm auch die NAME 1 die kommt ja auch aus aus Bayern (schnauft)

Am: L @(.)@

Dw: L @(.)@

Bm: und die isch ja ne Türkin

Am: L @(schnauft)@

Bm: so und dann kommt die da irgendwie rein und dann da da vom vom Äußerlichen her denkst du ok, ja Türkin, dann sieht man schon auch und wenn sie dann da mal loslegt und dann halt irgendwie

Am: L ihr fränkischer Dialekt auch

Cm: L @(.)@ @(.)@

Dw: L @(.)@

Bm: ihm fränkischer Dialekt auspackt und dann auch schon immer so voll die voll die Sprüche klopft dann und dann sagt sagt irgendwie die die äh also die hat ja dann auch so ziemlich viel so Eigenironie und die weiß ja schon, dass viele von von den Türken sich da schon auch teilweise irgendwie daneben be halten ähm daneben verhalten oder so und dann sagt sie echt, ach des sind auch @alles Idioten, Scheiß Türken @ und die ist halt eigentlich ne Türkin, die aus Bayern kommt

Dw: L @(.)@ @(.)@

Bm: irgendwie und des ist dann halt auch total skurril aber aber

Cm: L @(.)@

Bm: des ist ja dann eigentlich schon diese Kultur, diese Kulturkomponente, diese türkische Kulturkomponente ist halt dann einfach von dieser @bayrischen Kulturkomponente@ schon wieder so weit überschrieben, dass es da echt schon irgendwie so=n richtiges Multikulti ()

Die generalisierende unvereinbar scheinende Gegenüberstellung einer Bayerin und Türkin in einer Person spiegelt die Orientierung der Gruppe wider. Hier wird deutlich, dass alle TeilnehmerInnen der Gruppe Apfel eine gemeinsame Vorstellung haben. Sie lachen und zeigen dadurch ihr Verständnis für das Gesagte. Das Eigene (bayrische Kultur) und das Fremde (türkische Kultur), das hier als Gegenpaar fungiert, ist ein wiederkehrendes Motiv in Gruppe Apfel.

An dieser Stelle wird die Kultur der Bekannten einerseits als bayrisch und andererseits als türkisch beschrieben, wobei bayrisch weiter ausdifferenziert wird und der Bekannten ein „fränkischer Dialekt“ zugeschrieben wird, wogegen die türkische Komponente generalisiert „türkisch“ bleibt. Bereits hier zeigt sich, was im weiteren Verlauf noch deutlicher wird, dass die Orientierung von Gruppe Apfel als Gegenüberstellung von Bekanntheit und Fremdheit beschreibbar wird, wobei die eigene Ausrichtung stark am Bekannten orientiert ist und es gilt, das Fremde zu überwinden oder wie Bm es formuliert, zu überschreiben. Die Aufgabe der türkischen Kultur wird positiv dargestellt, was besonders deutlich wird, im Vergleich zu Gruppe Birne, die ihrerseits über den Einfluss mehrerer Kulturen diskutiert und sich gerade über das Festhalten an der Kultur der Eltern einerseits und einem flexiblen Umgang mit mehreren Kulturen definieren (siehe Kapitel 7.4).

Die Ausdrucksweise von Bm kann als extrem bezeichnet werden, wohinter sich eine Strategie verbergen kann. Über die extreme Sprache und Ausdrucksweise wird versucht, Zugang zu einem als schwierig wahrgenommenen Thema zu erlangen. Bm kann es dadurch im ersten Moment vermeiden, eine ersthafte Auseinandersetzung zuzulassen. Durch die gewählte Sprache wird allerdings die Abgrenzung zu etwas als „fremd“ wahrgenommenem noch deutlicher hervorgehoben. Lediglich an einer Stelle („und die weiß ja schon, dass viele von von den Türken sich da schon auch teilweise irgendwie daneben be halten ähm daneben verhalten“) schränkt er seine generalisierende Beschreibung ein und relativiert, dass nicht alle „Türken“ sich daneben benehmen. Die Gegenüberstellung und Abgrenzung zu etwas Fremdem wird allerdings aufrecht-erhalten.

Noch deutlicher macht Am an einem Beispiel, dass er Integration im Sinne von Anpassung und Aufgabe der einen Kultur versteht. Er schließt sich der zuvor von Bm gewählten extremen Ausdrucksweise an und beschreibt die differenziertere Herkunft als für bestimmtes Verhalten verantwortlich. Wieder wird aus der Perspektive eines Bekannten eine Gegenüberstellung vorgenommen, die ähnlich der Horizonte Bekanntheit und Fremdheit auftritt und am Ende die Überwindung des Fremden als Ziel hat. Der „türkische“ Bekannte „aus Istanbul“ dient als Gegenüberstellung zu „Idioten-Türken, die da auch nur irgendwo vom Land kommen“ und der sich von diesen angrenzt. Parallel zu diesem Beispiel werden die Bauern aus „Hintertupfingen“ genannt, die „Sau-fer“. Die anderen lachen viel und tragen das Gesagte dadurch mit.

Gruppe Apfel, Zeile 28-45

Am: L aber () aber es kommt glaub auch=n Stück weit drauf an, wo du aus der Türkei herkommst
 Bm: L Ja des stimmt

Am: Also ich kenn auch einen, der kommt aus Istanbul und der regt sich auch immer über die ganzen Türken in Deutschland auf, weil er immer sagt, so (1) die hätten, wenn die sich so in der Türkei benehmen würden, würden die sofort Rückhand kriegen also der sagt auch

Bm: @(.)@ @(.)@

Am: die sind teilweise so respektlos und der sagt auch ah, das sind die Bauern aus der Türkei

Cm: @(.)@

Am: des ist genau des gleiche, wie wenn hier aus Hintertupfingen kommt des diese Bauern, die nur auf die Feste gehen zum Saufen und des sind halt die Idioten-Türken, die da auch nur irgendwo vom Land kommen, keine- die ungebildet sind und so weiter und also des isch immer ganz witzig, wenn=de dann immer so siehst, wie er dann auf türkisch über die Türken schimpft, so aaaah und mit seinen Jungs dann unterwegs ist

Dw: °@(.)@°

Cm: (1) @(.)@ ja

Bm: ° Ja @(.)@ @(.)@

Eigenes und Fremdes

Diese Passage zeigt, dass sich die Orientierung der Gruppe Apfel zwischen den Horizonten Eigenes und Fremdes entfaltet, dass aber die eigene Ausrichtung eng am Horizont des Eigenen, des Bekannten verläuft. Die Beispiele dienen in dieser Passage dazu, Eigenes von Fremdem abzugrenzen. Die Perspektive, die in paralleler Form von Bm und anschließend von Am gewählt wird, ist die eines Beispiels von jemand anderem, von etwas, das sie nur aus Erzählungen kennen. Sie sind selbst nicht Teil der Situationen, sondern berichten nur von anderen. In dieser Beschreibung von Situationen, zu denen sie Stellung beziehen, die sie bewerten, dokumentiert sich bereits ein für Gruppe Apfel wichtiges Selbstverständnis. Ihre Aufgabe sehen sie in der Betrachtung von außen und in der Bewertung (später speziell am Lehrberuf aufgezeigt). An dieser Stelle ist die thematische Orientierung aber umso wichtiger, da die Gruppe im Folgenden noch auf der Suche nach gemeinsamen Erfahrungsräumen ist (und sich der des gemeinsamen Lehrberufs erst im weiteren Verlauf als gemeinsamer Erfahrungsraum andeutet). Thematisch orientiert sich die Gruppe hier an einer nationalen Verortung von Kultur, bei welcher das Bild von zwei unvereinbaren Kulturräumen gezeichnet wird. Eine Vermischung der Kulturen scheint keine Möglichkeit zu sein, es wird nur ein Entweder-Oder akzeptiert. Als „Lösung“ für dieses Dilemma wird dann auch die „Überschreibung“ präsentiert. Kultur bleibt in dieser Vorstellung von Gruppe Apfel statisch (siehe dazu Kapitel 7.4).

7.2.2.2 Regionale Besonderheiten

Dw wechselt nach der Passage „Kultur(en) zwischen Bayern und Türkei“ zu einem anderen Thema, das aber auf zwei Ebenen an die vorangegangene anschließt. Sie bringt ihre eigene Herkunft ein und schließt an die vorherige Passage dahingehend an, da sie „ja auch von Bayern“ kommt. Der propositionale Gehalt der Passage drückt aus, dass unterschiedliche Kulturen auch innerhalb von Deutschland auftreten. Mit dem Verweis auf die eigene Herkunft aus Bayern grenzt sich Dw von Baden-Württemberg ab, dem Bundesland, in welchem der gemeinsame Studienort der Teilnehmenden ist. Insbesondere von Am und auch von Bm wird diese Abgrenzung in ironischer Form aufgegriffen und weitergeführt. Auch die Erzählung von Dw selbst wird von Lachen begleitet. Die Warnung ihrer Freunde „hey du du musch fai aufpassen“ verweist auf keine tatsächliche Gefahr.

Im Vergleich zur vorangegangenen Passage zeigt sich hier insbesondere, dass zwar auf unterschiedliche Kulturen innerhalb Deutschlands verwiesen wird, diese aber nicht problematisiert werden. Mit Ironie werden die genannten Unterschiede relativiert. Cm merkt lachend an, dass es sogar innerhalb Baden-Württembergs Unterschiede in der Bezeichnung Fasching/Fasnet gibt und „Interkulturalität“ sogar innerhalb der Gruppe entstehe, da „wir ja vermutlich aus vier verschiedenen Ecken kommen in dem Sinn“ (Gruppe Apfel, Cm, Z. 71 ff.). Diese Erweiterung des Kulturbegriffs findet auf kommunikativer Ebene statt. Gegen diese Öffnung dokumentiert sich eine zunehmende Verständigung auf Gemeinsamkeiten, die als Abgrenzung gegen wahrgenommene Fremdheit in Erscheinung tritt.

Gruppe Apfel, Zeile 46-65

Dw: Wir hattens doch vorhin in dem Seminar auch davon, dass ähm es auch innerhalb von Deutschland unterschiedliche Kulturen gibt

Am: ja

Dw: und ich komm ja auch von Bayern und

Am: aha °west-CSU° °@(.)@ @(.)@°

Dw: und bin nach Baden-Württemberg kommen und hier in die Gegend und wenn wir uns des ankucken, dann merk ich schon auch, also ich hab am Anfang Fasching immer gsagt hier und meine Freunde haben mir dann gsagt, hey du du musch fai aufpassen, des heißt hier Fasnet, du musst immer Fasnet sagen @(.)@

Bm: ↳Ja, des @isch schon richtig@

Dw: und jetzt muss ich immer aufpassen, dass ich bei mir, wenn ich meine Family besuch, da, wenn ich da an Fasching Fasching sag und @(.)@

Cm: ↳ dass du da Fasching sagst @(.)@

Dw: hier dann Fasnet

Cm: Aber des ist ja auch schon innerhalb von Baden-Württemberg unterschiedlich

Dw: Ach so @oh nein@ wie kompliziert

Bm: ja

Cm: Doch, doch, auf der anderen Seite von der Schwäbischen Alb @sagst du wieder Fasching @

Dw: @(..)@ @(..)@

Im weiteren Verlauf der Passage werden kulturelle Unterschiede innerhalb Deutschlands sehr kleinteilig diskutiert. Es wird viel gelacht und die Verständigung auf das Gemeinsame überwiegt. Regionale Besonderheiten („Brezel“, „Kehrwoche“, „die raue Art“) werden gegenüber der Großstadt („Berlin“) und anderen Regionen („Hessen“) hervorgehoben. Differenz wird von Gruppe Apfel vordergründig als Normalität wahrgenommen, allerdings nur im begrenzten Rahmen einer grundlegenden Gemeinsamkeit. Wahrgenommene Unterschiede dienen der Gruppe hier der Herstellung von Gemeinschaft. Als Gegenhorizont zu dieser Gemeinsamkeit in der Verschiedenheit dienen fremde Kulturen („Afrikaner“, „Inder“, „Türken“), die ihrerseits in feststehenden nationalen/kontinentalen Grenzen verortet werden. Die wahrgenommene Fremdheit gegenüber Kulturen, die nicht Teil der eigenen kulturellen Vielschichtigkeit sind, dokumentiert sich in der Grobheit ihrer Darstellung. Wurden die eigenen Unterschiede ausführlich entlang „Bekanntem“ dargestellt, bleibt als Gegenhorizont nur Fremdheit, die über Beispiele konstruiert wird, welche Fleischsorten beispielsweise wo gegessen werden. Nach einer längeren Pause, kehrt Am das Beispiel um und bezieht es auf das konstruierte Gemeinsame. Mit dem Hinweis, „bei uns kriegst kein Hundefleisch“, wird die größtmögliche Distanz zum Eigenen ausgedrückt. Dies wird wieder in ironischer Form von Bm und Cm aufgegriffen. Der eingangs aufgeworfene Unterschied zu Bayern wird von Am ebenfalls mit einem augenzwinkernden Verweis auf Pferdefleisch angebracht. Der ironisierende Abschluss der Passage ermöglicht der Gruppe die Widersprüche der eigenen bekannten Unterschiedlichkeiten im Gegensatz zu als fremd wahrgenommenen Unterschieden zu relativieren.

Gruppe Apfel, Zeile 129-147

Am: des sind eher so die Sachen (3) ah ich glaub mit=m Essen da siehst du auch ziemlich auch also schnell, also wie die Kultur da auch so=n bisschen drauf ist (2) zum Beispiel würdsch ja beim Inder kein Rindfleisch kriegen

Dw: mhm

Cm: Des stimmt

Bm: Ja und beim beim Türken kriegst kein Schweinefleisch

Am Richtig

Cm: Ja

Bm: Ja
 Am: (3) Und bei uns kriegst kein Hundefleisch
 Bm: Schade eigentlich @(.)@
 Cm: └ glaubst du
 Bm: └ @(.)@ @(.)@
 Am: Oder Pferd, isch ja auch, die Bayern essen doch eher mehr Pferd
 oder?
 Dw: uuuuh, @keine Ahnung@ @(.)@
 Am: @(.)@ @(.)@
 Dw: ich hab noch nie Pferd gegessen
 Bm: Des isch schon lecker
 Am: └ @(.)@ @(.)@ @(.)@

Eigenes und Fremdes

Erfahrungen der Fremdheit gegenüber Kulturen wurden in der vorangegangenen Passage diskutiert. Die eigenen kulturellen Unterschiede innerhalb Deutschlands dienen der Gruppe Apfel zur Verständigung auf Gemeinsamkeit im Rahmen einer begrenzten Vielfalt. Gemeinsamkeit findet vor allem vor dem Hintergrund gemeinsamer nationaler Verortung statt. Anhand innerdeutscher Vielfältigkeit verständigt sich die Gruppe auf Gemeinsames, demgegenüber Fremdes in Form von nationalen (oder kontinentalen) Verallgemeinerungen als krasser Gegenhorizont zu den Gemeinsamkeit stiftenden Unterschieden innerhalb des Bekannten aufblitzt. Kultur bleibt trotz Verweis auf Unterschiedlichkeit innerhalb Deutschlands in Gruppe Apfel eine Kategorie zur Abgrenzung und Verallgemeinerung. Kulturelle Unterschiede innerhalb der Gruppe werden ironisiert und damit relativiert. Für die Orientierung an den Horizonten Eigenem und Fremdem dienen sie der Versicherung des Eigenen und Bekannten. Interkulturalität wird auf kommunikativer, theoretisierender Ebene als für die Gruppe relevant betrachtet. Fremdheit und Distanz dienen als gemeinsamer Orientierungsrahmen, der zur Konstruktion einer Gemeinschaft genutzt wird, die der Gruppe Sicherheit in der globalen Welt vermittelt.

7.2.2.3 Berührungspunkte mit Interkulturalität in der Schule, als Lehrperson

Auf der Suche nach gemeinsamer Orientierung diskutiert Gruppe Birne Kulturen und deren Zusammenhang zu Regionen in Deutschland. Dann wird von Bm eine Äußerung mit propositionalem Gehalt eingebracht, die thematisch den Lehrberuf anspricht und die anderen TeilnehmerInnen zu einer gemeinsamen Diskussion führt.

Bm bezeichnet es als Problem, dass verschiedene Kulturen in einer Klasse unterrichtet werden müssen. Er spricht von „so zwanzig verschiedene Kulturen irgendwie“, die im Klassenzimmer zusammen kommen. Am und Cm stimmen

ihm zu. Mit der nach Übertreibung klingenden Formulierung betont Bm, dass er es als schwerwiegendes Problem versteht. Er grenzt zwar ein, dass es auch unter den Deutschen unterschiedliche Kulturen gibt, beispielsweise „den Hinterwäldler, dann gibt es den Städler“, also Unterschiede je nach Region, geht aber nicht weiter auf Probleme mit diesen unterschiedlichen Kulturen ein. Mit dem „Klassenzimmer“ bringt Bm hier erstmals im Laufe der Diskussion den Lehralltag ein, den alle Teilnehmenden der Gruppe als identitätsstiftend für sich beanspruchen (wie sich im weiteren Verlauf rekonstruieren lässt).

Gruppe Apfel, Zeile 178-191

Bm: Aber des isch ja allgemein ein Problem im Klassenzimmer dass de

Am: └richtig

Bm: dass da irgendwie dass da irgendwie so zwanzig verschiedene Kulturen irgendwie da im Klassenzimmer hast also dass da

Cm: └ ja

Bm: schon unter den Deutschen gibt es ja dann den den Hinterwäldler, dann gibt es den Städler

Cm: └@(.)@ @(.)@

Das Bild des „Klassenzimmers“, wird noch weiter ausgefüllt, wenn Bm am Beispiel einer erlebten Situation im Praktikum deutlich macht, was er unter einer anderen Kultur versteht, die Probleme macht. Ein Junge sei nach zwei Wochen zuhause „irgendwie auch in der Türkei“ „wie gehirngewaschen“ gewesen. Da Bm mit „gell“ die Aufforderung ausdrückt, eine Bestätigung seiner Aussage zu bekommen, kann nur vermutet werden, dass Dw in dem angesprochenen Praktikum ebenfalls dabei war, da sie mit einem bestätigenden „mhm“ antwortet. Mit der Perspektive aus Sicht einer Lehrperson gegenüber einem Schüler, der als Repräsentant für die zuvor genannten Kulturen steht, die Probleme im Klassenzimmer bedeuten, greift Bm hier erneut die Horizonte Eigenes und Fremdes auf und arbeitet damit die Orientierung der Gruppe weiter aus. Die Rolle der Lehrkraft kommt insbesondere als „Eigenes“ in den Blick, wenn im Verlauf der Diskussion die eigene Rolle als Lehrkraft zunehmend als bedeutsam in der Gruppe rekonstruiert werden kann. In Gruppe Apfel dokumentiert sich ein starkes Identifikationsgefühl über diese geteilte Berufszugehörigkeit. Dieses Eigene wird einem Schüler gegenübergestellt, der nach einem Besuch in der Türkei als „wie gehirngewaschen“ bezeichnet wird. Sein Verhalten der Lehrerin gegenüber muss also vor dem Besuch anders gewesen sein. Kultur wird damit einerseits in nationalen Grenzen verortet, andererseits mit bestimmten Verhaltenserwartungen verknüpft. Bm nimmt dann selbst die Rolle der Lehrperson ein, wenn er verallgemeinernd sagt, „da kommst dann [...] an so richtige Widerstände“, was von Cm und Am bestätigt wird. Darin dokumentiert sich die Angst, die eigene Kontrolle zu verlieren. Die Perspektive der

Lehrkraft wird im Folgenden von allen übernommen und dient als einheitlich gedachte Rolle gegenüber einer kulturell heterogenen Schülerschaft.

Gruppe Apfel, Zeile 192-205

Bm: und dann auf auf jeden Fall ist es ja dann schon meistens so, dass da schon auch grad so was wir auch im ISP¹¹¹ hatten, war der eine Schüler, der ist dann auf einmal mal irgendwie zwei Wochen war der weg, da war der daheim irgendwie auch in der Türkei und dann kam er irgendwie zurück und dann war er irgendwie wie @gehirngewaschen@ fast @(.)@gell

Dw: mhm

Cm: @(.)@

Bm: und dann hat und dann hat der irgendwie auch die irgendwie immer wenn wenn wenn ne Lehrerin irgendwie was gesagt hat im Unterricht, da hat er irgendwie auch nicht mehr richtig gehört und so, also des ist schon echt richtig krass (.) und da kommst dann manchmal dann schon echt so wirklich manchmal an so richtige Widerstände dann

Cm: mhm

Am: glaub ich auch

Bm: ja

Im weiteren Verlauf werden von Dw die „Chancen“ (Gruppe Apfel, Dw, Z. 208) betont, die durch „kulturelle Vielfalt“ (Gruppe Apfel, Dw, Z. 210) im Klassenzimmer entstehen. Cm spricht in diesem Zusammenhang die eigene Verpflichtung zur Weiterbildung an, damit man dies positiv nutzen kann (Z. 217f.). Am wendet ein, dass die Gefahr besteht, Kultur vorschnell als Ausrede zu nutzen, Verhalten von SchülerInnen zu bewerten (Z. 221f.). Alle diese Einwände zum vorhergegangenen Beispiel werden jedoch lediglich auf kommunikativer Ebene theoretisierend vorgebracht und erinnern an das, was als pädagogischer Konsens zusammengefasst werden kann. Der Vorteil durch kulturelle Vielfalt für die Schüler, der von Bm nochmals aufgegriffen wird, wird von Am dann auch sehr schnell „problematisiert“ und mit dem Einwand „Problem ist nur wenn de natürlich jetzt zwei Schüler aus nem Krisengebiet hast“ (Z. 245f.) abgewertet. Dieser Einwand wird von Bm und Cm weitergeführt und zu einem „Kleinkrieg in der Klasse“ (Bm, Z. 257) zugespitzt. Kulturelle Vielfalt wird so von der theoretischen positiven Floskel befreit und über die negative Verknüpfung und metaphorisch dramatische Zuspitzung von Kultur – *Krisengebiet* – *Kleinkrieg* wird die eigentliche Orientierung wieder aufgegriffen. Die notwendige Abgrenzung zur konstruierten Fremdheit dokumentiert sich nicht nur in dieser negativ konnotierten Zuspitzung, sondern auch in der stere-

111 Integriertes Semesterpraktikum.

otypen und vereinfachten Darstellung kultureller Vielfalt über nationale („Türkei“, Bm, Z. 194, „Inder“ Am, Z. 266) oder religiöse („Moslems“, Am, Z. 261) Zuschreibungen.

Gruppe Apfel, Zeile 240-272

Bm: für die für die Schüler im Klassenzimmer hast du ja schon eigentlich immer nen Vorteil dadurch

Am: ja klar, auf jeden Fall

Bm: also also wenn du wenn einer wenn einer in zwischen mehreren Kulturen aufwächst, der kriegt ja auch von den anderen hier was mit, also auch

Am: ja, Problem ist nur wenn de natürlich jetzt zwei Schüler aus nem Krisengebiet hast

Bm: ja

Cm: ^L richtig

Am: und die sich gegenüberstehen

Bm: ja

Cm: ja

Am: wie es darum ging

Bm: ^Lden gibt's ja

Cm: des hat man ja mit Bosnien ganz oft gehabt

Bm: ja

Am: ja

Bm: dass sie da dann dann irgendwie Kleinkrieg in der Klasse deswegen gibt °das ist nicht so gut°

Am: ja und wie gesagt, ich glaub dass in der grad so im Kindergarten und Grundschulalter, die Probleme dort sind viele auch weil die die Sch- Kinder in der Zeit sich ihrer eigenen Kultur noch gar nicht bewusst sind, also wie ich euch des auch erzählt hab, dass da dann so Moslems zum Beispiel ganz oft den Erzieher oder die Lehrerin fragen, so wenns Süßigkeiten gibt, ob sie des essen dürfen, weil sie ja gar nicht wissen, ob da jetzt Gelatine drin ist oder #

Cm: ja

Am: oder irgendwas vom Schwein und deswegen fragen die ganz oft nach, darf ich des essen und ich glaub des ist ziemlich also wenn du jetzt wenn da jetzt ein Inder zu mir kommen würde, würd ich des dann, dann muss man des ja auch wissen, was darf der jetzt essen und was nicht, gut wenn er des isst, geht die Welt nicht unter, aber für ihn vielleicht schon, also des ist ja des

Cm: ja

Die eigene Rolle wird von Am im Umgang mit den unterschiedlichen Kulturen weiter theoretisiert. Er fordert „fachliches Wissen“ „in der Kultur, wie man sich da bewegt und sich benimmt“ (Gruppe Apfel, Am, Z. 273f.). Cm wendet

dann aber ein, dass zu viel Einbringen der unterschiedlichen Kulturen im Unterricht das pädagogische Wirken unmöglich machen. Aus der theoretischen Handlungsoption im Umgang mit anderen Kulturen, die sich durch Fachwissen stützt, wird auf tatsächlicher Handlungsebene eine Überforderung. Wenn man als Lehrkraft „jede Sitte“ beachtet, führt das dazu, dass man sich „verzettelt“ und man dann „nicht mehr zu seinem Unterricht“ kommt. Das Durchbringen des Stoffes ist das eigentliche Ziel des Unterrichts. Pädagogisches Wirken wird von Cm in diesem Sinne gerade nicht als „Vermitteln zwischen den Kulturen“ verstanden sondern als Gegensatz dazu. Darin dokumentiert sich zum einen die eigene Handlungsunsicherheit im Umgang *mit* anderen Kulturen und zum anderen die Orientierung, als Lehrkräfte *trotz* unterschiedlicher Kulturen, am eigenen Streben nach gelungenem Unterricht im Sinne des Durchbringens des Unterrichtsstoffs. Am stimmt dem zu und spricht vom „Mittelweg“, den man finden muss. Bm fasst zusammen, die „Kultur einfach mal Kultur“ sein zu lassen und „unser Ding“ zu machen. Aus der Perspektive der Lehrkräfte kann die Entscheidung „unser Ding“ zu machen verstanden werden, als direkter Anschluss an das, was Cm zuvor gesagt hatte. Den Unterricht durchzusetzen, ohne zwischen Kulturen zu vermitteln steht der Gefahr gegenüber sich zu „verzetteln“, was demnach nicht in Frage kommt. Am bringt lachend wieder den Schweinebraten ein, der als ironische Antwort auf „unser Ding“ zu verstehen ist. Im Bewusstsein, dass der „Schweinebraten“ nicht von allen gegessen werden kann (wie von Gruppe Apfel weiter oben festgestellt wurde), schließt die Aussage daher an „unser Ding“ zu machen an. Alle lachen und Bm schließt versöhnlich ab, Hühnchen könnten ja alle essen. Dieser Abschluss zum Thema unterschiedlicher Kulturen im Unterricht, macht sehr deutlich, dass die Gruppe sich als übergeordnet versteht. Der ironische Abschluss ermöglicht es der Gruppe, die eigene Handlungsunsicherheit auszugleichen und das Durchsetzen der eigenen Ziele im Bewusstsein der theoretischen „Chancen“ kultureller Vielfalt auszuhalten.

Gruppe Apfel, Zeile 282-302

Cm: Das ist dann glaub ich auch der Punkt an dem man sich äh überlegen muss, wieviel davon in seinem Unterricht man unterbringt

Am: ja

Cm: also wenn ich alles, jede Sitte irgendwie dann wieder beachte, in meiner Klassen vorkommt, von diesen 20 Kulturen, die wir vorhin hatten, dann verzettelt man sich glaub ich auch sehr stark und dann kommt man also dann kommt man nicht mehr zu seinem Unterricht und kommt also dann ist die ganze Zielsetzung eigentlich nur noch das Vermitteln zwischen den Kulturen ohne jemanden vor den Kopf zu stoßen, ähm ohne dass man tatsächlich noch tatsächlich selbst pädagogisch wirken kann dann da muss man dann auch wieder sehr aufpassen

Am: ja, das würde ich auch sagen man muss halt dann diesen Mittelweg irgendwie finden

Cm: ja

Bm: und lass mer die Kultur einfach mal Kultur sein und dann mach mer unser Ding

Dw: @(.)@

Am: @gibts Schweinebraten@

Dw: @(.)@

Cm: @(.)@@(.)@@@(.)@

Bm: Hühnchen, @alle essen Hühnchen@ @(.)@

?m: @(.)@@@(.)@

Eigenes und Fremdes

Mehrere Kulturen im Unterricht zu vereinen, beschreibt Bm als Problem. Die Situation im „Klassenzimmer“ wird in der Passage als eine Gegenüberstellung von Lehrperson und SchülerInnen beschrieben. Hören SchülerInnen „nicht richtig“, gerät man an Widerstände. An Widerstände zu geraten wird später von Cm in dem Sinne aufgegriffen, dass man „nicht mehr zu seinem Unterricht“ kommt. Von Kulturen geht eine Gefahr für das eigene „pädagogische Wirken“ aus. Weiterhin bleibt die Vorstellung von Kultur in der Gruppe national verankert und in der eigenen Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur, welcher in dieser Passage sinnbildlich in der Schule „zwanzig verschiedene Kulturen“ gegenübergestellt wird, dokumentiert sich die Orientierung an der eigenen Gemeinsamkeit. Interkulturalität kann in der Gruppe nur als „verschiedene Kulturen“ erscheinen, welche nebeneinander gedacht werden.

Mit der Abgrenzung der eigenen Rolle der Lehrperson zu dem beschriebenen türkischen Schüler, der „wie @gehirngewaschen@“ beschrieben wird, bleibt die Gruppe im Horizont von Eigenem und Fremdem. In der Rolle der Lehrkraft steht Bm dem Schüler übergeordnet gegenüber, was sich in seinen Ausführungen zum Verhalten des Schülers spiegelt („nicht mehr richtig gehört und so“). Auch Cm beschreibt das Unterrichten als Ziel der Lehrkraft, das unbedingt erreicht werden muss. Für Vermitteln zwischen Kulturen gibt es da keinen Platz. Die Gruppe orientiert sich an Kontrolle und Gehorsam und in Bezug auf Interkulturalität wird eine zunehmende Distanzierung deutlich, die insbesondere in der gemeinsamen Zugehörigkeit zur Berufsgruppe Lehrkräfte ihre Fundierung findet.

Als fremd wahrgenommenen Kulturen gegenüber, versteht sich Gruppe Apfel als übergeordnet. Über den gemeinsamen Erfahrungsraum des Unterrichts kann die bereits zuvor deutlich gewordene Orientierung am Eigenen als Blick von oben herab rekonstruiert werden. In der Rolle als Lehrkräfte sehen sie in theoretisierender Manier, was einer pädagogischen Professionalität („Kulturelle Vielfalt“, „Chancen“, „Weiterbildung“) entspricht. In den Gesprächen dokumentiert sich aber vielmehr eine problematisierte Sicht auf kulturelle

Vielfalt, auf welche die eigenen Handlungsoptionen wie direkte Gegenmaßnahmen erscheinen. Die vereinfachte Sicht, die sich in den generalisierenden Beschreibungen und Vorstellungen dokumentiert, ermöglicht der Gruppe einen Zugang zu Interkulturalität. Im weiteren Verlauf lässt sich Interkulturalität zunehmend als Bedrohung in Gruppe Apfel rekonstruieren. Eine Reduktion dieser Bedrohung durch Vereinfachung erlaubt der Gruppe sich im Spannungsfeld der unterschiedlichen Kulturen zu verorten.

7.2.2.4 Fremde Sprachen als Bedrohung

Die Situation in Schule und Unterricht wird weiter in Gruppe Apfel thematisiert. Die eigene Rolle gegenüber den Schülerinnen und Schülern wird insbesondere am Thema fremder Sprachen diskutiert. Mit dem propositionalen Einstieg von Bm in dieses Thema werden, ähnlich der Gegenüberstellung Eigenes/Fremdes, die Unterscheidung wir/ „die“ aufgeworfen. Schülerinnen und Schüler mit anderer „Hintergrundsprache“ werden im Unterricht als Störfaktor wahrgenommen. Die eigene Rolle als Lehrperson kommt wieder als Abgrenzung von diesen Schülerinnen und Schülern in den Blick. Bm wirft die Frage auf, wie auf die Situation reagiert werden kann, wenn das Ausführen des eigenen Unterrichts in Gefahr ist. Die Option, „denen“ „das Maul verbieten“ wird von Bm zuerst selbst als nicht umsetzbar eingeschätzt. Am widerspricht aber und hebt damit die übergeordnete Rolle der Lehrkraft gegenüber den Schülerinnen und Schülern hervor. Bm reagiert dann auch genau auf diese Einschätzung. Das zuvor durch das Sprechen der fremden Sprachen gefährdete Unterrichten wird durch ein Autorität vermittelndes „ja natürlich, wenn ich rede sind die ja schon ruhig“ ersetzt. Am und Bm reagieren mit Bestätigung. Darin dokumentiert sich neben den Horizonten wir/ „die“ eine Orientierung an Stärke und Kontrolle.

Gruppe Apfel Zeile 305-319

Bm: Also untereinander reden die dann teilweise halt, wenn sie sich halt schon von der von, wenn sie die gleiche Hintergrundsprache haben, dann packen die die dann halt schon manchmal im Unterricht aus

Cm: mhm

Bm: und des ist dann schon manchmal auch nicht so einfach und wie reagierst du da drauf, oder

Cm: ja

Bm: wie reagierst du da drauf, wenn da plötzlich drei Schüler anfangen auf Türkisch was zu reden, des ist schon echt schw schwierig weil du kannst ja nicht sagen, hey ihr, haltet mal die Klappe, ich will hier Unterricht machen, oder sprecht ihr nur auf Deutsch oder du kannst denen ja auch schlecht dadas Maul verbieten

Am: ja kannst schon sagen des

Bm: ja natürlich, aber wenn ich rede sind die ja schon ruhig normaler-
weise

Am: ja ja

Cm: genau

Nochmals wird von Bm die eigene Handlungsoption „denen“ zu verbieten „türkisch zu reden“ hinterfragt. Am betont, „im Klassenzimmer“ „kannst ja schon so Regeln machen“. Die Autorität im Klassenzimmer versteht Am als ungebrochen. Im Klassenzimmer hat die Lehrkraft das Sagen. Die Gegenüberstellung derjenigen, die eine fremde Sprache sprechen, wird jetzt auch anhand anderer Schülerinnen und Schüler weitergeführt. Auch für diejenigen muss das Sprechen fremder Sprachen im Klassenzimmer untersagt werden, „damits die anderen auch verstehen“. Regeln werden von Am als eine konkrete Möglichkeit erachtet, als Lehrperson auf die fremde Sprache zu reagieren. Die Grenze der Akzeptanz dieser Einschränkung des Sprechens wird sehr deutlich, da Bm erneut nachhakt, und differenziert, dass das von Am Gesagte nur während des Unterrichts gemeint sein kann.

Der Gegenhorizont zur bislang ausgedrückten Orientierung an Stärke und Kontrolle, an die auch die Vorstellung der Machbarkeit durch Regeln anschließt, wird im Folgenden deutlich. An einem Beispiel erläutert Am, dass durch das Hören einer fremden Sprache „wirst ja so unsicher“, da man nicht versteht, „was jetzt Sache ist“. Eine fremde Sprache ist mit Unsicherheit und damit mit drohendem Kontrollverlust verbunden. Das Beispiel zeigt, ausgelagert aus dem Kontext Schule und Unterricht, wie hoch die Verunsicherung durch fremde Sprachen insbesondere von Am wahrgenommen wird, im Bewusstsein, dass es „@ja komplett harmlos@“ ist. Bm geht allerdings bei diesem Beispiel auf die angesprochene Unsicherheit ein. Ausgelagert aus dem Unterrichtsbeispiel und mit Abstand zur eigenen Rolle der Lehrkraft, die eine Entscheidung treffen soll, ob sie die fremde Sprache unterbindet, geht er im parallelen Modus auf die Verunsicherung ein. Erneut überzeichnen insbesondere Am und Bm die Situation, bis hin zur Vorstellung „die wollen mir ans Leder“. Ähnlich wie die Konklusionen im ironischen Modus, wird hier über eine Übertreibung die eigene Unsicherheit überspielt.

Gruppe Apfel Zeile 320-342

Bm: aber du kannst denen auch nicht verbieten, türkisch zu reden, oder

Am: (.) weiß ich nicht, aber du kannst ja schon so Regeln machen, so im Klassenzimmer wird nur deutsch gesprochen, damits die anderen auch verstehen, des ist halt auch schon auch so ne Sache

Cm: ja

Bm: während dem Unterreicht halt meinst du

Am: halt im Klassenzimmer

Cm: ja

Am: wenn sie rausgehen, im Pausenhof können sie machen, was sie wollen, aber des isch ja auch ne Sache des isch irgendwie genau des gleiche wenn du im Bus bisch und du sitzt jetzt zum Beispiel und dann sitzen äh der::i Personen die sich auf ner anderen Sprache unterhalten, dann und dich dann vielleicht auch irgendwann mal vielleicht aus Versehen angucken und dann denkst du auch so hä

Bm: L@(.)@ @(.)@

Am: ne, du wirst ja so unsicher weil du ja auch gar nicht weißt was

Bm: Lja ja des gibt's schon häufig

Am: Lwas jetzt Sache ist

Bm:(2) ja ne,

Am: Lso allgemein

Bm: Lweil weil du einfach dann du weißt nicht worums geht

Am: richtig

Cm: Ja

Am: vielleicht @ja komplett harmlos@

Bm: Lja des ist meistens isch des komplett

Am: Lvom Pulli alter, der Typ da hinten, und du denkst auch so woa alter, die wollen mir ans Leder

Bm: L@(.)@

Am: L@die wollen meinen Pulli@

Cm: Ja

Daran anschließend wird das Thema „fremde Sprachen“ weiter weg in die Großstadt verlagert. In London trifft man „alle andren Sprachen aber kein Englisch das ist echt so“ (Am, Z. 353), was als Beleg für Multikulturalität verstanden wird. Im Gegensatz dazu erscheint es laut Am geradezu unverständlich, „was die Deutschen immer so n Aus- Problem mit Multikulti haben“ (Z. 358). Dw greift das Gesagte auf und wendet fast liebevoll gesprochen ein „des hab ich in Paris auch geliebt, das Metrofahren, die vielen Sprachen um mich rum“ (Dw, Z. 364). Diese Aussage wird mit sehr viel Lachen von allen und der ironischen Antwort von Bm „@so viele Wörter die ich nicht versteh@“ (Z. 370) als unpassend für die Orientierung der Gruppe entlarvt.

Eigenes und Fremdes

Die Unterscheidung von Eigenem und Fremdem wird am Beispiel fremder Sprachen im eigenen Unterricht weitergeführt. Zuerst zeigt sich nur eine strake Orientierung der Gruppe an Kontrolle und Stärke, die insbesondere im eigenen Unterricht verortet wird. Der drohende Kontrollverlust wird aber gerade durch seine thematische Verschiebung in eine Situation außerhalb des Unterrichts als große Unsicherheit erkennbar. In ihrer Rolle als Lehrkräfte ist Unsicherheit keine Option. Gegenüber den Schülerinnen und Schülern muss die Lehrkraft

als autoritär erscheinen und die Kontrolle behalten, damit der Unterricht planmäßig durchgeführt werden kann. Erst in einer öffentlichen Situation „im Bus“, wird die Verunsicherung durch fremde Sprachen sogar auf kommunikativer Ebene entfaltet. Die rituelle Konklusion in der Übertreibung dient der Gruppe dazu, diese Unsicherheit auch weiter nicht als Bruch in ihrer Berufsidentität wahrnehmen zu müssen.

Über die weitere Auslagerung des Themas in die Großstadt, kann die eigene Orientierung an Kontrolle und Stärke gegenüber fremden Sprachen im Unterricht aufrechterhalten werden, ohne in Konflikt mit vermeintlich positiven Aspekten von „Multikulti“ zu geraten. Interkulturalität dokumentiert sich in Gruppe Apfel als wahrgenommene Bedrohung, die ganz konkret das eigene Selbstverständnis berührt. Das erste Mal lässt sich an dieser Stelle die eigene Berührung des Themas rekonstruieren. Die übergeordnete Perspektive auf das Thema Kultur verlässt Gruppe Apfel außerhalb der eigenen beruflichen Verortung, wenn die Verunsicherung als zu groß wahrgenommen wird.

7.2.2.5 Kultur im Schulalltag

In der vorausgegangenen Passage war aus Sicht der Lehrpersonen das Sprechen fremder Sprachen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht als problematisch thematisiert worden. Im Folgenden wird von Am die Situation dahingehend umgekehrt, dass fehlende deutsche Sprachkenntnisse zu Problemen führen. Die Unterscheidung wir/ „die“ wird weiter aufrechterhalten. Aus dem Schulalltag seiner Frau, die Lehrerin ist, schildert Am, dass es das „größte Problem“ mit Eltern von Schülerinnen und Schülern gibt, die sich „nicht integrieren“, die „kein Deutsch“ können. Neben diesen Hürden der Kommunikation beschreibt Am aber, dass es manchmal „gar keine Chance“ gebe, in Kontakt zu treten, „weil manchmal gar nicht klar ist, wer der Erziehungsbeauftragte ist“, er fasst es zusammen mit „des halt ist diese Großfamilie“. Damit bezieht er sich auf eine stereotype Vorstellung von Menschen und Familien mit Migrationshintergrund, die sich auch im Rest seiner Schilderung niederschlägt, von der Vorstellung der Familie bis hin zu Erziehungsmethoden. Für die Situation zuhause deutet Am an, „da ist es nicht ganz so lustig zuhause wenn er wieder ne schlechte Klassenarbeit bringt“ und die Eltern forderten Lehrkräfte dazu auf, ihre Kinder gewaltsam zu maßregeln („wenn der SCHÜLER 1 nicht spurt, geben sie ihm halt ein paar hinten drauf“). Cm und Bm kommentieren das zuerst mit anhaltendem Lachen. Am grenzt ein solches Verhalten von der Gruppe („uns“) ab, indem er es nach „früher“ verlagert, als „des ja auch normal gewesen“ war. Cm wendet ein, dass man in solchen Situationen das Jugendamt einschalten sollte, woraufhin Am beschwichtigt, man wisse ja nicht, wie ernst man solche Aussagen nehmen könne. Am zählt noch weitere stereotype Zuschreibungen (Unpünktlichkeit, Bildungsstand) auf, was Cm als „Subkulturen“ bezeichnet und dann das Thema wechselt.

Am: Ne, aber was mir grade so einfällt so zum Alltag, zum Lehrberuf, meine Frau isch ja Grundschullehrerin und (.) in ORT X ((zieht Luft ein))

Bm: ^L((zustimmendes mmhm))

Am: und die sagt halt schon, dass du dass es dass du das größte Problem mit den Eltern hast, die sich zum Beispiel nicht integrieren, die können kein Deutsch, die kommen dann auch zum Elternsprechtag mit=dem Dolmetscher weil=sie=es gar nicht verstehen oder auch die hat gesagt, du hast zum Beispiel gar keine Chance mit den Eltern in Kontakt zu treten, weil manchmal gar nicht klar ist, wer der Erziehungsberechtigter ist und dann rufst du an und fragst ja ist Person so und so und so da und sie (.) ja nee äh, ist nicht da, und dann so ja wer sind sie,: ja ich bin die Tante, ja ist irgendjemand da,: ne es ist sonst bloß noch der Onkel und der Bruder da und so und dann

Bm: ^L@(.)@

Am: und des halt ist diese Großfamilien, da ist es manchmal, da weißt du manchmal gar nicht, wen du jetzt ansprechen musst, dass er des weiter gibt (.) und grad auch dann halt bei Elterngesprächen (.) gibts auch so Sachen so wie des eine () ganz klar auch so, ha ja, wenn der SCHÜLER 1 nicht spurt ((pfff)) geben sie ihm halt ein paar hinten drauf . des des funktioniert dann schon, sie haben von mir die Erlaubnis dazu

Bm: ^L@(.)@

Cm: ^L@(.)@ @(.)@ @(.)@ @(.)@

Am: oder des sind halt schon so Sachen, ich weiß nicht, ob des bei uns noch jemand sagen würde, früher wär des ja auch normal gewesen aber des sind ja auch so Sachen wo du dann auch erstens auch siehst, wie=es daheim läuft

Dw: ^LJa

Am: da kriegst du ja dann auch mit weißt du auch, ja ok, da ist es nicht ganz so lustig zuhause wenn er wieder ne schlechte Klassenarbeit bringt und ja

Cm: ich glaub die meisten würden da unauffällig=das Jugendamt einschalten, wenn du ihnen einen Elternteil so was sagt @im Elterngespräch@

Am: Ja du weißt ja du weißt ja auch nicht, wie inwieweit du des nehmen kannst

Cm: ^LJa

Am: und des sind ja dann schon so Sachen also

Cm: ^LJa

Am: oder auch allgemein, dass ((seufzt)) des isch=ihnen ja auch egal also ddie so Termine ((seufzt)), die nimmt man halt wahr oder man nimmt se nicht wahr also des ist nicht so, dass es jetzt irgendwie wichtig wär oder irgend-: (2) und des sind dann auch wieder so Sachen wo=es () (2) vielleicht ist des auch schon könnte man ja sagen

ist des auch schon ne Kultur, der Bildungsstand, wo man sich überlegen müsste, ob der Bildungsstand auch schon (2) wie also als Kultur bezeichnbar ist (.) in was für ner Bildungskultur du dich bewegst
Cm: (1) Ja des ist vermutlich schon auch ne Subkultur, was mir jetzt auch noch einfällt, was-

Eigenes und Fremdes

An dieser Passage zeigt sich die Ausarbeitung der Grenzen der Orientierung deutlich. In der vorausgegangenen Diskussion überwog eine Orientierung am Eigenen in Abgrenzung zum Fremden. Das Eigene diente der Herstellung von Gemeinschaftlichkeit, das Fremde zur Abgrenzung und damit zur Versicherung dieser konstruierten Gemeinschaft. Auch eine wahrgenommene Bedrohung durch fremde Kulturen und eine zunehmende Orientierung an Distanz konnte als gemeinsamer Rahmen rekonstruiert werden. Soweit wurde das von allen Teilnehmenden der Gruppe mitgetragen. Für ihre Rolle als angehende Lehrkräfte verständigten sie sich auf Maßnahmen zur Kontrollerhaltung insbesondere im Unterricht gegenüber der wahrgenommenen Bedrohung. In der aktuellen Passage wird von Am allerdings das Bild des Fremden – weniger mit Bezug zum Eigenen – mithilfe stereotyper Verallgemeinerungen und negativer Zuschreibungen in den Vordergrund gerückt. Die Verortung der Beschreibung in den Kontext Schule wird von den anderen auch nicht wie zuvor zur Distanzierung aufgegriffen. Vielmehr greift genau in dem Moment Cm ein, als die Gewaltanwendung gegen einen Schüler zuhause kulturalisiert wird. Die Handlung des Schlagens wird entpersonalisiert und kulturell begründet. Diesen Schritt geht er nicht mit. In einem oppositionellen Modus beendet Cm die Passage durch einen Themenwechsel.

7.2.2.6 Der Lehrer als Vermittler von Kultur?

Bereits zuvor wurde von Cm an einer Stelle die Rolle der Lehrkraft als Vermittler zwischen den Kulturen angesprochen, was von ihm selbst allerdings abgelehnt wurde. An dieser Stelle wird innerhalb der Gruppe die Orientierung an Stärke und Kontrolle sichtbar, welcher ein Vermitteln zwischen den Kulturen entgegenstehen würde. Als Themenwechsel zur vorangegangenen Passage „Kultur im Schulalltag“, bringt Cm das Vermitteln nochmals zur Sprache. Er fragt, inwieweit der Lehrer selber auch die Kultur vermitteln muss, aus der er kommt beziehungsweise in der er unterrichtet. Anders als zuvor, geht es nicht mehr um ein Vermitteln zwischen den Kulturen, denen die Lehrkraft gegenübersteht, sondern um das Vermitteln der eigenen Kultur an die SchülerInnen. Am nimmt nach einer längeren Pause das Gesagte auf, als Lehrkraft brauche man eine eigene Kultur, auf deren Grundlage man vermitteln könne. Cm stimmt dem zu. Im Folgenden werden unterschiedliche Beispiele genannt, anhand derer ausgearbeitet wird, dass nur auf Grundlage einer eigenen Kultur

vermittelt werden kann, dass „gegen Grundsätze aus deiner Kultur verstoßen wird oder gegen Werte“ (Aw, Z. 426). Nur eine eigene Kultur erlaube es die „Schwerwiegigkeit“¹¹², wie du moralisch verstößt“ (Aw, Z. 454) zu beurteilen und „wie des in Relation zueinander steht“ (Bw, Z. 452). Weil das „von Person zu Person unterschiedlich“ (Cw, Z. 458) ist.

Gruppe Apfel Zeile 415-424

Cm: wir vorhin
auch im Seminar angesprochen hatten der Lehrer als äh Vermittler von
Kultur, wie inwieweit muss denn der Lehrer selber auch noch die Kultur
aus der er kommt beziehungsweise in der er unterrichtet vermitteln, wenn
er von ähm so als Vermittler zwischen Kulturen dasteht
Am: (4) ja du brauchst ja, also ich bin ja der Meinung du brauchst ne
eigene Kultur, sonst kannst
Cm: LJa
Am: du nicht vermitteln, weil sonst weißt du
ja gar nicht, was des für dich bedeutet
Cm: LJa

7.2.3 Zusammenfassung *Apfel* zu *Interkulturalität: Orientierung an Gemeinschaft zwischen Eigenem und Fremdem*

Interkulturalität wird in Gruppe Apfel zwischen den Horizonten Eigenes und Fremdes verortet. Die Verständigung auf das Eigene, Bekannte kehrt dabei immer wieder. Anders als beispielsweise in Gruppe Birne, in welcher die Orientierung an beiden Horizonten der Zugehörigkeit und Abgrenzung ausgerichtet ist, überwiegt in Gruppe Apfel die Orientierung am Eigenen und das Fremde dient als Gemeinsamkeit stiftende Abgrenzung. Unterschiedliche Themen dienen zu Anfang der Diskussion verstärkt der Suche nach Gemeinsamkeiten, wobei sich immer wieder eine von den Teilnehmenden wahrgenommene Zugehörigkeit zur konstruierten kulturell homogenen Gruppe dokumentiert. Über die Orientierung an Eigenem dokumentiert sich ein starkes Bedürfnis nach Sicherheit und Halt in der Gesellschaft. Interkulturalität lässt sich für die Gruppe als drohender Kontrollverlust rekonstruieren. Eine „eigene“ Kultur muss daher anderen Kulturen standhalten. Die Rolle als angehende Lehrkräfte dient Gruppe Apfel als weitere Verständigung auf Gemeinsames und als Absicherung und Halt gegenüber Fremdem. In dieser Rolle sieht sich Gruppe Apfel ganz konkret der Bedrohung durch unterschiedliche Kulturen ausgesetzt. An dieser Bedrohung richtet Gruppe Apfel dann auch ihre Handlungsoptionen aus.

112 Der Begriff „Schwerwiegigkeit“ wurde so von Aw benutzt.

Mit Wissen und Regeln versuchen sie sich gegen die wahrgenommene Bedrohung durchzusetzen. Auf kommunikativer Ebene verstehen sie sich als „Vermittler“. Eine angesprochene Rolle als Vermittler *zwischen* den Kulturen, wird aber zu einer wahrgenommenen Rolle als Vermittler *ihrer* Kultur. In konjunktivem Rahmen dokumentieren sich darin ihre als übergeordnet verstandene eigene Rolle und die Orientierung an der eigenen Machbarkeitsvorstellung. Kultur wird nicht als eingebunden in individuelle Aushandlungsprozesse verstanden (wie es sich in Gruppe Birne zeigt), sondern als feststehende Eigenschaft, über welche aus übergeordneter Perspektive geurteilt werden kann.

Im Gegensatz zu Gruppe Birne erscheint der Zugang zum Thema Interkulturalität deutlich weniger persönlich. Es dokumentiert sich weniger die Aushandlung der eigenen Rolle in der Gesellschaft als vielmehr die Vorstellung einer Beeinflussbarkeit und Machbarkeit von anderen. Die eigene Rolle wird von Gruppe Apfel als gesetzt wahrgenommen. Lediglich in Momenten eines drohenden Kontrollverlustes wird an dieser eigenen Rolle gezweifelt. Distanz und Abgrenzung gegenüber Fremdem dient dann wiederum als Sicherheit gebende Optionen. Ebenfalls im Vergleich zu Gruppe Birne wird deutlich, dass die wahrgenommene Fremdwahrnehmung des eigenen Selbst in Gruppe Apfel überhaupt keine Rolle spielt. Interkulturalität dokumentiert sich in Gruppe Apfel als der Blick von außen. Das, was in Gruppe Birne als Fremdzuschreibung erscheint, wird in Gruppe Apfel zum Selbstverständnis des eigenen Blicks. Interkulturalität als ein aus übergeordneter Perspektive wahrgenommenes Spannungsfeld, von welchem sich Gruppe Apfel zu distanzieren versucht.

7.3 Analyse Gruppe Melone

7.3.1 Fallbeschreibung Melone

In Gruppe Melone diskutieren vier Studentinnen. Aw und Cw studieren Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung, Bw und Dw Lehramt. Die Diskussion fand im April 2016 zu Beginn eines Seminars zum Thema Interkulturellen Lernens in einem Raum der Hochschule statt (gesondert vom Rest der Seminargruppe). Die Gruppe zeichnet aus, dass sie sehr schnell in eine dichte Diskussion findet. Bereits in Minute 02:59 startet die erste für die Fragestellung der Arbeit thematisch relevante Passage (OT: Das eigene Wohnumfeld als Erfahrungsraum), an der sich der Großteil der Teilnehmerinnen beteiligt und dadurch die Relevanz für das Thema sichtbar wird. Auch insgesamt diskutieren die Teilnehmerinnen viele Themen sehr dicht und dynamisch. Viele Themen werden behandelt, die Gruppe zeichnet sich aber auch dadurch aus, dass viele Themen im ersten Moment oberflächlich, unpersönlich und vage wirken. Gerade das aber, zeigt sich im fallinternen Vergleich und durch den Vergleich

mit den andern Gruppen, ist eine typische Strategie für Gruppe Melone und ermöglicht ihnen einen reduzierten Zugang zum als komplex wahrgenommenen Thema.

Gruppe Melone diskutiert im Gegensatz zu Gruppe Apfel und Gruppe Birne verstärkt den Aspekt der globalisierten Gesellschaft, der im Eingangsimpuls enthalten war. Die Fokussierung auf Interkulturalität tritt dagegen zurück.

7.3.2 Diskursbeschreibung Melone

7.3.2.1 Der eigene Migrationshintergrund als Erfahrungsraum

In der allerersten Passage direkt im Anschluss an die Erzählaufforderung, erzählt Aw von ihrem eigenen Migrationshintergrund. Dieser hat für sie prägenden Charakter und hat ihre Entwicklung beeinflusst („Man kommt rein, wird rein geworfen ins kalte Wasser und findet sich zurecht“ (Z. 30)). Die Passage gleicht einer Fragerunde, da die anderen Teilnehmerinnen Aw nach ihrer Erfahrung und Meinung befragen. An diesem gewählten Einstieg in die Diskussion zeichnet sich bereits die Grundrichtung einer gemeinsamen Orientierung ab. Der Zusammenhang der eigenen Entwicklung, der eigenen Verortung in Gemeinschaft und Gesellschaft mit Interkulturalität im Globalen, zieht sich wie ein roter Faden durch das Gespräch.

Gruppe Melone, Zeile 9-36

Aw: @(.)@ Ich komme selber aus dem Ausland, also hab ich das eigentlich fast täglich in Gesprächen mit meinen Mitmenschen, weil man ja immer vergleicht. Ja bei uns in LAND X wird des so gemacht

Cw: ^Lah ok

Aw: bei euch in Deutschland macht man des so oder bei uns sagt man des so oder man verhält sich da ein bisschen anders und genau so mit den Sprachen dieser Mix, ähm auch in der Nachhilfe oder in verschiedenen Fächern, man kommt ja eigentlich gar nicht mehr ohne irgendwelchen anderen Sprachen aus

Cw: ^Lmhm

Bw: ^Lja

Cw: Bist du schon lange hier, weil du so ggg so sehr gut deutsch sprichst

Aw: ^Lseit zwölf

Jahren jetzt. Mit zehn bin ich dann hergezogen

Cw: ^Lalso schon als ok weil du bist ja-

Aw: und da als Kind merkt man des nicht so, man nimmt des nicht so wahr

Cw: ^Lmhm

und „die“ in Zusammenhang mit der Verortung im Lokalen (Haus IN REGION Z) bzw. Globalen (aus anderen Ländern) dokumentiert sich eine Orientierung zwischen den Horizonten Nähe einerseits und Distanz andererseits. Auf kommunikativer Ebene wird von Cw die alltägliche Situation unterschiedlicher Kulturen und Nationalitäten in ihrem Umfeld beschrieben. Distanz dokumentiert sich insbesondere durch die Reaktionen der anderen Teilnehmerinnen. Durch die von Dw lachend ausgesprochene Äußerung „das denkt man gar nicht von REGION Z“ markiert sie die Region in ihrer Vorstellung unvereinbar mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen. Es dokumentiert sich in dieser Vorstellung ein einheitliches Bild einer Region, die aus Deutschen besteht, die alle gleich zu sein scheinen und in welcher keine unterschiedlichen Kulturen Platz finden. Sie betont dies sogar noch mit einem „krass“ und unterstreicht damit ihre Distanzierung von der Vorstellung der Region als kultureller Schmelztiegel. Zum anderen setzt auch Bw Distanz voraus, wenn sie Cw ins Wort fällt und annimmt, sie habe „nicht soo den engen Kontakt“ zu den beschriebenen Nachbarinnen und Nachbarn, was von Cw auch direkt bestätigt wird.

Gruppe Melone, Zeile 74-90

Cw: (2) Also ich merks nur da wo ich wohne, also ich wohne in ORT Y in REGION Z und wir wohnen in nem, in nem Haus und da wohnen halt ganz viele von, aus anderen Ländern auch, da wohnen halt Russen und welche aus Kroatien und °was no-° und aus Albanien auch und da ringsum und das ist halt nicht so ne gut- also halt eher ne norma:le Wohngegend, also nicht so ne Schicki, wie es dort halt auch ist IN REGION Z und da:: äh ringsum wohnen halt auch ganz viele, ich weiß nicht woher aber sind halt immer ganz ganz viele Kinder draußen und auch wahrscheinlich schon so aus muslimischem Kulturkreis, weil die Frauen so mit Kopftuch, oder türkischstämmig, pakistanisch und Rumänen wohnen gegenüber

Dw: ^Ldes denkt man gar nicht von REGION Z

Cw: was?

Dw: @das denkt man gar nicht in REGION Z@ ^Lkrass

Cw: Ja, aber da in dem Gebiet, wo wir da wohnen, in dem kleinen, da sind halt ganz viele aus anderen Kulturen, aber die seh ich halt so jeden Tag, aber ansich ham wir halt

Bw: ^Lhabt ihr nicht soo den engen Kontakt

Cw: Neee, gar nicht, weil naja jeder macht ja so immer so seins,

Bw: ^Lja

Cw geht noch weiter darauf ein, dass die „auch se::hr, auch in ihrer (.) Gruppe“ (Z. 97) bleiben. Sie geht davon aus, dass die „unter sich“ (Z. 99) bleiben, weil „man sich so findet dann doch wieder, aufgrund von Kultur und Sprache“ (Z. 101). Aw, die sich bislang nicht an der Diskussion beteiligt hatte, greift diesen

Aspekt auf und regt einen Perspektivenwechsel und persönliches Nachempfinden an („ja wenn man mal selbst überlegt, würde man in ein anderes Land ziehen und findet eben viele Deutsche“ (Z. 103f.)). Die gedankliche Überführung auf das eigene Erleben ermöglicht Gruppe Melone, das Thema abzuschließen. Bw und Cw stimmen mehrfach zu. Die Trennung von „wir“ und „die“ wird nicht nur einfach aufrechterhalten, sondern mithilfe einer persönlichen Rückversicherung begründet.

Nähe und Distanz

Auch in dieser Passage lässt sich der für die Gruppe Melone typische Gegenhorizont von Nähe und Distanz rekonstruieren, der sich in verschiedenen ähnlichen Formen immer wieder dokumentiert. An dieser Stelle dominiert das Thema von regionaler Nähe (REGION Z und direkte Nachbarschaft) und globaler Distanz (in Form von Menschen aus anderen Ländern mit anderen Sprachen), das auch in der Verwendung von „wir“ auf der einen und „die“ auf der anderen Seite ihren Ausdruck findet. In der Beschreibung der Wohnsituation dokumentiert sich außerdem zum einen ein alltäglich anmutendes Nebeneinander unterschiedlicher Kulturen, für welches andererseits keine Berührungspunkte in der Lebenswelt der Teilnehmerinnen vorgesehen sind.

In dem Perspektivenwechsel von Aw („ja wenn man mal selbst überlegt, würde man in ein anderes Land ziehen...“) dokumentiert sich einerseits die Vorstellung, Menschen gemeinsamer Herkunft/Kultur blieben „unter sich“, andererseits auch die Wichtigkeit der Nachvollziehbarkeit für die Gruppe. Für Gruppe Melone ist immer von Bedeutung, ob die angesprochenen Themen die eigene aktuelle Lebenssituation berühren oder beeinflussen. Der eigene Erfahrungsraum wird von den Teilnehmerinnen sehr stark gegen äußere Einflüsse abgegrenzt, was sich hier in der Beschreibung von Cw und den Reaktionen von Dw und Bw besonders deutlich zeigt. Kontakte zu Menschen anderer Nationalitäten und fremden Kulturen erscheinen unvorstellbar, trotz der nachbarschaftlichen Nähe. Die Vorstellung Menschen unterschiedlicher Kulturen und Sprachen blieben „unter sich“, wird durch den Perspektivenwechsel von Aw noch betont, da darin die natürlich anmutende Differenzierung auf die Gruppe selbst bezogen wird. Die Vorstellung „man“ würde im Ausland selbst auch nur mit Menschen aus Deutschland zusammenkommen lässt offen, ob Aw sich selbst mit einbezieht. In der Passage zuvor hatte sie sich LAND X zugehörig beschrieben. Die Herstellung eines Bezugs zur eigenen Lebenswelt und daraus folgende Nachvollziehbarkeit ist typisch für Gruppe Melone.

Interkulturalität wird als alltägliches Phänomen wahrgenommen, zu dem aber Abstand gehalten wird. Unterschiedliche Kulturen erscheinen als verallgemeinerte Gemeinsamkeiten von Personen, die über Sprache und Herkunft verbunden sind.

chen Bezügen wird als bedeutsam „für die eigene Identität“ von allen anerkannt. Ein Versuch von Cw, diesen Aspekt zu differenzieren, wird von Aw unterbrochen („aber ich h-“) ¹¹³. Danach herrscht Einigkeit darüber, einen „eigenen Mix machen“ (Aw, Z. 162f.) zu können aus den Kulturen, die einen beeinflussen.

Gruppe Melone, Zeile 129-176

Aw: also des ist ne schwierige Frage, also ganz schwierig, also ich bin ja mit zehn hier her gekommen und bin jetzt grade jetzt im Erwachsenenalter, @junge Erwachsene und Selbstfindungsphase und so was@ da fragt man sich zu- wer bin ich und wo gehör ich hin

Cw: _Lmhm

Bw: _Lmhm

Aw: und was macht meine Persönlichkeit aus und des zu erkennen

Cw: _L()

das gehört dazu

Aw: _L dass man weder noch hingehört, wenn ich in LAND X, da fühl ich mich auch zu Deutschland hingezogen

Cw: _Lmhm

Aw: und meine Freunde sagen, ja du bist die Deutsche und da sagt man auch, ja eigentlich nicht, aber ich kann nicht sagen, dass ich überhaupt nicht von Deutschland beeinflusst wurde

Cw: _Lmhm _Lja klar, des- ist °ja auch°

Aw: und von der Gesellschaft und von meinen Freunden und des kannst viel (_Ldich zu finden) den Mittelweg zu gehen. Ich glaub dadurch, dass jetzt alles so multikulturell wird, kann man nicht mehr sagen, ich gehör hierhin oder dahin

Cw: _Lmhm

Bw: _Lja

Aw: da hat da hat man beide Sachen, beide Seiten, die man eigentlich die besten Seiten rausziehen sollte, die einen beeinflussen

Cw: _Lmhm _LJa

für die eigene Identität ist es ja wohl irgendwie wichtig

Aw: _Lgenau

Bw: ja

Cw: zu wissen oder vielleicht will man des auch selber rausfinden und darüber klar zu sein, was, wer bin ich und warum und was woher kommt das, dass ich das besser finde oder das, _Laber ich h-

Aw: _Lja ich hab des für mich selber überlegt, ok, ich, wenn ich doch werde hier hin noch da hin gehöre, dann sollte ich doch eigentlich die besten Sachen aus LAND X nehmen des was

113 Cw versucht etwas zu sagen, wird jedoch unterbrochen.

Interkulturalität wird damit ansatzweise als eine prozesshafte Entwicklung für das eigene Selbst erkennbar, wobei das Vertraute als Orientierungshilfe erscheint. Das, was als „gut“ befunden wird, wird als Eigenes anerkannt. Zum Rest wird eine distanzierte Position eingenommen. Dieser Prozess erscheint als ein individueller, der nicht wie in Gruppe Birne, als Abgrenzung zur und von der Gesellschaft stattfindet.

Der frühe Zeitpunkt innerhalb der Diskussion, zu dem Gruppe Melone dieses Thema bearbeitet, kann ein Grund dafür sein, dass die Suche nach gemeinsamen Bildern und Orientierungen nicht so eindeutig verläuft, wie in Gruppe Apfel oder Birne (siehe Kapitel 7.4). Weder akzentuiert Gruppe Melone die Entscheidung für *eine* Kultur wie Gruppe Apfel, noch zeichnet sie ein so spannungsbehaftetes Bild der Hin- und Hergerissenheit wie Gruppe Birne. Vielmehr dokumentiert sich für Gruppe Melone hier die Unmöglichkeit der Entscheidung für die eine oder die andere Seite und damit die Unmöglichkeit der uneingeschränkten Zugehörigkeit zu Gemeinschaft überhaupt. Dies zeigt sich insbesondere, wenn die folgende Passage betrachtet wird, in welcher sich die Orientierung der eigenen Verortung in Gemeinschaft dokumentiert.

7.3.2.4 Kulturelle Unterschiede innerhalb Deutschlands

Gruppe Melone diskutiert nach einer Äußerung mit propositionalem Gehalt von Bw kulturelle Unterschiede innerhalb Deutschlands. Direkt angesprochen werden „so kulturell und so mentalitätsmäßig und auch so Tradition“ (Cw, Z. 186) und „Charakterzüge“ (Bw, Z. 187). Am konkreten Beispiel der Fasnet bearbeiten sie einen für sie deutlich spürbaren Unterschied innerhalb Deutschlands. Keine der Teilnehmerinnen kann sich mit der sogenannten fünften Jahreszeit identifizieren. Alle distanzieren sich ausdrücklich von dieser Tradition und betonen damit ihre gefühlte Fremdheit. Cw betont, dass es dies „bei uns“ gar nicht gibt, aber „hier ist des ja total groß“. Damit unterstreicht sie die diametrale Darstellung der Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit. Sie sind vereint in der Vorstellung, dass „jeder der von hier ist“ da mitmacht, was von Dw für sie selbst lachend verneint wird.

Gruppe Melone, Zeile 189-202

Cw: ↳des auch, die Menschen, aber auch was gemacht wird,
also was hier so Tradition, mit der Fa::snet
Bw: ↳@(ja)@
Cw: ↳des gibt's bei uns in dem Sinne überhaupt nicht
Bw: ↳ja
Cw: und hier ist des ja total groß, jeder der von hier ist, macht da ja auch
mit und hat irgendwie ja auch so
Dw: ↳nicht jeder @(.)@

Cw: Lok, aber die meisten oder die ganz viele
 Aw: L@(.)@@(.)@
 Cw: also sind ja irgendwie so hab ich so des hab ich zumindest so mitge-
 kriegt
 Bw: Lja
 Aw: Lja

In der Aussage von Cw, jedes Dorf habe „sein (1) eigenes Ding (.) da mit Masken und so“ entfaltet sich die Distanzierung gegenüber der beschriebenen Tradition. Stockend und gefühlt vorsichtig formuliert Cw ihre Aussage, worin sich die eigene Unsicherheit oder das eigene Unwissen über die Thematik wieder spiegelt. Die „Masken und so“ dienen metaphorisch als Ausdruck des Erschauerns¹¹⁴, was erst durch die Weiterführung durch Aw in seiner ganzen Bedeutung rekonstruierbar wird. Die ergänzende Äußerung von Aw, „wie se des... leben... wie des lebt und feiert... und wirklich so mit Leib und Seele“ greift genau dies auf und wirkt wie eine Steigerung des Ungewissens und des Schauderns. „[W]ie des lebt und feiert“ erinnert an die Beschreibung einer schockierenden Begegnung, an die man nur ungern zurückdenkt und greift das Bild der Masken im übertragenen Sinne wieder auf. Cw schließt daran, indem sie ihr Unverständnis nochmals ausdrücklich artikuliert. Mit der Formulierung „Leib und Seele“ wird an die inkorporierte, ganz und gar verinnerlichte Art der Tradition angeschlossen, die von den Teilnehmerinnen der Gruppe Melone als Außenstehende als „fremd“ (Cw, Z. 214) bezeichnet wird.

Gruppe Melone, Zeile 203-214

Cw: und jedes Dorf hat sein eignes (1) Ding (.) da mit Masken und so
 Aw: und wie se des aber dann manchmal leben und dann denkt man sich, boa, wie des lebt und feiert
 Cw: Lja des kann man immer schwer ver- jaja ja
 Bw: Lja
 Aw: und wirklich so mit Leib und Seele dabei ja
 voll
 Bw: Lja die sind da so, ja begeistert, richtig
 krass
 Cw: Lja
 Aw: so die fünfte Jahreszeit und kein- des ist wieder so n bissle des
 Fremde für mich
 Cw: Lmhm ja des für mich auch fremd aber @(.)@

114 Die Masken der schwäbisch-alemannischen Fastnacht, auf die hier Bezug genommen wird, sind oftmals Teil schauerlicher Verkleidungen, die Hexen, Teufelsgestalten oder Narren darstellen.

Nähe und Distanz

In der Passage „Kulturelle Unterschiede innerhalb Deutschlands“ dominiert in Gruppe Melone eine gemeinsam *gefühlte Distanz* gegenüber der regionalen Kultur und Tradition und eine daraus resultierende Handlungsunsicherheit. Kultur und Tradition werden als Begrenzung wahrgenommen, die ihrerseits streng lokal verortet ist („jedes Dorf hat sein eigenes“). In der gemeinsamen Distanzierung gegenüber einer, in der Wahrnehmung der Gruppe, von allen anderen gelebte Tradition, dokumentiert sich eine selbst wahrgenommene Nicht-Zugehörigkeit. Zudem zeigt sich darin eigenes Unwissen und daraus resultierende Fremdheit. Die Teilnehmerinnen wissen wenig über die Bräuche, die vielleicht gerade dadurch eine schauerliche Stimmung transportieren und nicht nachvollziehbar erscheinen und dadurch die eigene Handlungsoption einer Teilnahme weiter einschränken („Masken und so“, „wie des lebt und feiert“, „die sind da so, ja begeistert, richtig krass“). Insbesondere im Vergleich zu Gruppe Apfel zeigt sich die fehlende regionale Verortung und Zugehörigkeit. Bereits in der Passage zuvor, wurde die eigene Entwicklung vor dem Hintergrund einer Nicht-Zugehörigkeit zur Gesellschaft insgesamt diskutiert. Hier verstärkt sich dieser Fokus noch. Der eigenen Nicht-Zugehörigkeit wird eine traditionelle und kulturelle Gemeinschaft gegenübergestellt. In der Distanzierung von dieser konstruierten Gemeinschaft, von Bräuchen und Tradition, wird dann eine Suche nach Zugehörigkeit und Gemeinschaft erkennbar. In der gefühlten Differenz stellen Kultur und Tradition hier aber keine Lösungsansätze der Zugehörigkeit für die Gruppe dar, es wird dagegen eher in negativem Horizont argumentiert.

7.3.2.5 Arbeitsmigration und Auswirkungen auf das eigene Leben

In dieser Passage sprechen die Teilnehmerinnen der Gruppe Melone erst über die persönliche Erfahrung von Aw, die erzählt, dass der Grund für ihre Migration nach Deutschland die Arbeit ihrer Mutter war. Sie erzählt auch, dass ihre Mutter „zum Äpfel pflücken hier her gekommen ist“. Diese Information wird von allen in irgendeiner Weise kommentiert. Dw gibt mit ihrem „mh“ nur zu verstehen, dass sie es gehört hat, Bw fragt „echt?“, was als Ausdruck der Verwunderung verstanden werden kann und Cw ergänzt wie selbstverständlich „und Spargel“, was von Aw bestätigt wird. Weiter ergänzt Aw, dass diese Tatsache von einem ihrer Freunde genutzt wird, um Späße zu machen und sie sich gegenüber Fremden rechtfertigt, die davon hören („ich so, ja is so“). Darin dokumentiert sich die Reichweite, die diese Information für Aw hat, sie steht in dieser Tradition der Arbeitsmigration und hat das Gefühl von anderen danach beurteilt zu werden. In dem Versuch eine Begründung (vielleicht auch Verständnis) auszudrücken, hebt Cw vielmehr die Unterscheidung von *hier* und dort noch deutlicher hervor, wenn ihrer Ansicht nach diese Arbeit „halt viele nicht hier nicht machen wollen, weil total schwere körperliche Arbeit

auch“. Sie bleibt damit in der Differenzierung von wir und die, die in der schweren körperlichen Arbeit ihre natürliche Rechtfertigung findet. Aw geht auf die gefühlte Ungerechtigkeit dann in Bezug auf die Bezahlung ein, was von Cw und Bw sehr schnell bestätigt wird. Der Horizont von wenig Geld (im Gegensatz zu viel Geld) ist ihnen nachvollziehbar, was sich auch im weiteren Verlauf der Passage zeigt.

Gruppe Melone, Zeile 542-563

Aw: es ist halt eigentlich schon eher bezogen arbeitsmäßig zum Beispiel äh warum wir überhaupt hier wohnen, weil meine Mama hier zum Äpfel pflücken hier her gekommen ist weil die ganzen Äpfelpflücker alle aus LAND X kamen

Dw: Lmh

Bw: Lecht?

Cw: Lja und Spargel

Aw: Lun Spargelstechen

Aw: und da

Bw: L (seufzt)

Cw: Lmhm, na ja klar

Aw: Llacht mein Kumpel immer, ja deine Oma ist Spargelstecherin

Cw: Lja stimmt schon

Aw: oder wenn mich jemand nicht kennt, ich so, ja is so

Bw: Lmhm

Cw: L mhm war auch so, ne, klar

Aw: ja und

Cw: Lweil des ist auch Arbeit die für halt viele nicht hier nicht machen wollen, weil total schwere körperliche Arbeit auch ist

Bw: mhm

Aw: total schwer und komplett unterbezahlt

Cw: Lja genau

Bw: Lja

Sie kommen daran anschließend über den familiären Rahmen der Erfahrung zu einem gesellschaftlichen Horizont. Das Thema der Arbeitsmigration oder genereller Arbeitsbedingungen wird aus dem Rahmen der persönlichen Erfahrung herausgehoben und auf eine gesellschaftliche Ebene gebracht. Dabei stellt Gruppe Melone die Frage nach Gleichheit auf nationaler Ebene gerichtet. Die Nation oder mehrere Nationen dienen als Vergleichshorizonte. Zuerst wird die bereits angesprochene Bezahlung weiter diskutiert.

Aw: und dann fahren sie nach LAND X und lassens umrechnen und dann lohnt sich für sie

Cw: ^Lgenau

Aw: und dann ist es aber dieses so n Ding,

Cw: ^Lja, ist krass, ne

Aw: dann regen sie sich darüber auf, aber warum die EINWOHNER LAND X es billiger machen

Cw: ^Lund wir fahren nach Österreich zum Kellnern, weil da ist es nämlich immer noch besser bezahlt als hier

Aw: ^Lja

Dw: ^Lja weil sie wollen eben nicht, dass es wie des

Cw: ^Ldes sind, nee, die Deutschen sind in Österreich die EINWOHNER LAND X und in der Schweiz

Das Thema verschiebt sich im weiteren Verlauf erneut, wenn Aw differenziert und die Produktionsbedingungen zur Sprache bringt. Bei diesem Diskussionsabschnitt erarbeitet die Gruppe im Rahmen eines Gedankenexperiments die Option, fair hergestellte Kleidung zu kaufen. Die Diskussion bleibt auf abstrakt theoretischer Ebene und der Versuch eines Perspektivenwechsels hin zur eigenen Rolle als Konsumentinnen verläuft sich. Auf kommunikativer Ebene tun sie es als unrealistisch ab, selbst Einfluss auszuüben und die eigenen Handlungsoptionen ernst zu nehmen. Dw spricht das Thema Kleidung an, bei welchem „jeder schreit“ und argumentiert mit „tausend Dokumentationen“, kommt aber zu dem Ergebnis, dass „niemand...120 Euro für ne Hose ausgeben“ will, da man sich ja auch dann nicht sicher sein könne, dass diese unter fairen Bedingungen hergestellt wurde. Es dokumentieren sich die als eingeschränkt wahrgenommenen Handlungsoptionen in Gruppe Melone.

Die Rechtfertigung, keine faire Kleidung zu kaufen, ist für Dw in der Ungewissheit begründet. Die Komplexität, die sich in dem Überangebot der „tausend Dokumentationen“ dokumentiert, führt schlussendlich dazu, dass sie es gar nicht in Erwägung zieht, faire Kleidung zu kaufen. Auch in der Äußerung von Cw „man müsste halt viel viel genügsamer sein“, dokumentiert sich zum einen mit der Bezeichnung „man müsste“ eine konstruierte Distanz und zum anderen die Komplexität oder Vielfalt an Möglichkeiten, die nur durch „viel viel“ mehr Genügsamkeit und eigene Beschränkung aufgehoben werden könnte. In der überspitzten Darstellung „selber ein Schaf und schären und oder anbauen“ bündelt sich am Ende der Passage die Distanzierung der Gruppe gegenüber einer persönlichen Verantwortungsübernahme. Die Reichweite der eigenen Handlungsoption wird im globalen Kontext als unzureichend wahrgenommen.

Auf der konkreten persönlichen Ebene finden sie keinen Weg zur Konklusion, erst der Umweg über die distanzierte Relativierung führt zu einem Ende,

was auch durch viel Lachen unterstrichen wird. Diese Strategie zeigt sich immer wieder beim Abschluss unterschiedlicher Themen, was eine vergleichbare habitualisierte Strategie der Distanzierung der Teilnehmerinnen sein könnte.

Mit dem Satz „naja, nicht so komplett, aber so n bisschen da weißt du was du isst, naja gut, des ist halt-“ durch Cw ist das Thema beendet. Sie schließt hier nochmals an die zuvor von Dw eingebrachte Unsicherheit an, nicht wissen zu können, ob Produkte tatsächlich fair produziert wurden (Z. 595). Die utopische Vision, alles selbst herzustellen, erscheint als einzige Möglichkeit, zu Wissen und der Unsicherheit etwas entgegen zu setzen.

Gruppe Melone, Zeile 584-617

Aw: die abreiten für zu wenig Geld, aber sie mögen dann trotzdem nur zwei Euro pro halbe Kilo zahlen

Cw: L_{ja} , ja genau, viel liegt ja dann wirklich wieder am Konsument

Dw: des ist des gleiche wie mit der Kleidung, jeder schreit

Cw: L_{ja} und mit dem Fleisch auch

Dw: $\text{L}_{\text{tausend}}$ Dokumentationen, wie schlimm die hergestellt werden, aber niemand will

Aw: $\text{L}_{\text{und dann geht man doch zu H}}$ und M

Dw: L_{120} Euro für ne Hose ausgeben

Bw: L_{ja} , oder zu (Primemarkt)

Aw: ja genau

Dw: des will man ja auch nicht, weil des ist ja dann auch nicht sicher, dass die

Aw: $\text{L}_{\text{des ist ja wieder ein Widerspruch in sich finde ich}}$

Dw: ja, da müsste man einfach der eigene Lebensstandard viel zu weit sinken, dass man sich des alles

Cw: ja ja

Bw: ja

Dw: $\text{L}_{\text{fair leisten könnte}}$

Cw: genau man müsste halt viel viel genügsamer sein, eben nur eine Jeans im Jahr haben oder so

Bw: L_{ja}

Cw: bis die halt abfällt und dann ja

Bw: ja

Cw: oder selber alles machen

Dw: $\text{L}_{\text{@(.)@ @(.)@}}$

Cw: $\text{L}_{\text{selber ein Schaf, und schären und oder anbauen}}$

Aw: @(.)@ @(.)@ @(.)@

Bw: @(.)@ @(.)@

Aw: des ist ja nur mitm Hamburger, der hat ein halbes Jahr gedauert, weil er halt angebaut hat

Cw: L ja siehst de

Dw: L@(.)@ @(.)@

Aw: aber des wär ja sowieso des des beste wahrscheinlich wieder

Bw: Selbstversorger

Cw: L-naja, nicht so komplett, aber so n bisschen da weißt du was du isst, naja gut, des ist halt-

Nähe und Distanz

Nach einer persönlichen Herleitung (Erfahrung Aw zu Arbeitsmigration) wird das Thema gesellschaftlich weiter ausgeführt und die Bezahlung von Arbeit entlang nationaler Grenzen verhandelt. Es dokumentiert sich eine Ausrichtung an moralischen Vorstellungen, die auf die Entlohnung in verschiedenen Ländern angewandt wird. Auch hinsichtlich der eigenen Rolle als Konsumentinnen zeigt sich, dass auf kommunikativer Ebene eine Übertragung der moralischen Grundsätze durchgespielt wird. Am Beispiel fairer Kleidung diskutiert Gruppe Melone die Möglichkeiten der Umsetzung dieser Grundsätze. Es dokumentiert sich ein allgemeines vorhandenes Wissen der Gruppe über globale Zusammenhänge (Arbeitsmigration, Produktionsbedingungen), welches aber für die tatsächlichen Handlungsoptionen keine Orientierung bietet. Im eigenen Alltag werden keinerlei Anschlussmöglichkeiten an die moralischen Grundsätze formuliert. In durchgehend unpersönlicher Form („jeder schreit“, „niemand will“, „geht *man* doch zu H und M“, „müsste *man* die eigenen Lebensstandards viel zu weit sinken“) wird die Möglichkeit fair produzierte Kleidung zu kaufen, für die Teilnehmerinnen der Gruppe Birne selbst nicht in Erwägung gezogen. Insbesondere die Unsicherheit darüber, zu Wissen ob Produkte tatsächlich fair produziert wurde und die Notwendigkeit die eigenen Gewohnheiten stark ändern zu müssen, dienen als Begründung für das Nicht-Handeln. Es dokumentiert sich darin zum einen das fehlende Vertrauen in die Öffentlichkeit, da die Nachweisbarkeit fairer Produktion in Frage gestellt wird und zum anderen die Orientierung am eigenen Wohlbefinden, welches nicht durch Einschränkung begrenzt werden soll.

Die eigene Verantwortung wird in dieser Passage komplett ausgelagert. Es dokumentiert sich ein großer konstruierter Abstand der eigenen Lebenswelt zur als unsicher wahrgenommenen globalen Welt. Aus einer zuvor rekonstruierten Handlungsunsicherheit, wird hier eine regelrechte Handlungsverweigerung.

Anschließend an die Thematisierung der eigenen Unmöglichkeit faire Kleidung zu kaufen, bringt Aw die Proposition ein, eine Abschottung wie von Donald Trump in den USA geplant, gegenüber der mexikanischen Grenze, sei keine Lösung im Hinblick auf eine interkulturelle Zukunft (Z. 618ff.). Gewis-

sermaßen übernimmt Gruppe Melone in dieser Passage die moralische Bewertung einer politischen Sachlage in diametralem Gegensatz zur vorangegangenen Passage der eigenen Verantwortung als Konsumentinnen im globalen Gefüge. Cw spricht die Notwendigkeit der „ganzen Einwanderer“ (Z. 627) an und Bw fasst zusammen, die USA seien ja seit jeher ein „Einwanderungsland“ (Z. 639) und somit sein „Multikultiland“ (Z.650). Diese Passage dient der Gruppe als moralischer Handlungersatz, um die eigene Verantwortlichkeit an einem „großen“ Beispiel zu kompensieren. Auch diese Strategie findet sich wiederholt in Gruppe Melone.

7.3.2.6 Auswirkungen auf das eigene Leben durch Flüchtlinge

Die eigene Unberührtheit gegenüber globalen Themen wird auch in der Thematisierung der Flüchtlingssituation deutlich. Cw bringt ein, dass das eigene Leben davon nicht betroffen sei, und sie ihr Leben weitermache, „so wie immer ne“. Mit dem Abschluss ihres Satzes mit „ne“ ist die Erwartung verbunden, die anderen Teilnehmerinnen mögen nicht einfach etwas dazu ergänzen, sondern sie bestätigen. Aw und Bw reagieren entsprechend und Bw ergänzt „man ist so in seinem eigenen Trott gell?“. Sie übernimmt nicht nur den propositionalen Gehalt von Cw, sondern auch die Erzählstruktur, indem sie ebenfalls an das Ende ihres Satzes ein aufforderndes „gell“ hängt. Diese parallele Gesprächsführung geht noch weiter und Cw und Bw sind sich einig, es „tangiert einen nicht wirklich“. Auch Aw findet ihr Leben nicht „beeinflusst oder schlechter“ dadurch.

Gruppe Melone, Zeile 912-931

Cw: ja:: des wird dann doch schnell wieder so all, also so alltäglich, nachdem so die erste Schockwelle (.) rum war, jetzt es geht jeden Tag da drum, immer noch, ne ja aber trotzdem, man lebt schon so, damit, mit der Situation, das halt da ganz viele auf der Flucht sind, denen gehts es total schlimm aber trotzdem macht man halt seins weiter, so wie immer ne

Aw: └ja genau, ich mein ich wurd auch gef- ja

Cw: └man hört das, und weiß das, aber mh (.) also

Aw: ich wurd auch gef-

Bw: mh ja (.) man ist so in seinem eigenen Trott gell?

Cw: ja nach wie vor ne

Bw: └ja

Cw: es tangiert einen (.) nicht wirklich

Bw: └nicht wirklich

Aw: ja und ich wurde gefragt, ja man merkt des doch voll, dass sie da sind des empfindet man doch so

Cw: ich weiß nicht aber bestimmt in manchen aber

Aw: ganz ehrlich, ich leb mein Leben jetzt so aber ss ich würd jetzt nicht sagen, dass mein Leben beeinflusst oder schlechter macht
Cw: mhm
Bw: mhm

Nähe und Distanz

Deutlicher als in allen vorangegangenen Passagen wird in dieser Passage die eigene Distanz zur globalisierten Welt von Gruppe Melone formuliert. Was sich bislang weniger auf kommunikativer Ebene zeigte, wird hier ausgesprochen. Das eigene Leben ist trotz Wissen über die globalen Zusammenhänge („man hört das, und weiß das“, Cw, Z. 917f.) nicht „beeinflusst“ (Aw, Z. 929). Zuvor zeigte sich diese Orientierung insbesondere in Passagen, in welchen die eigene Entwicklung diskutiert wurde und hinter dieser Selbstentwicklung das Globale zurückstehen musste. Hier wird das Globale weiter ausgeklammert.

Auch nach dieser Verweigerung der eigenen Betroffenheit wählt Aw ein Beispiel, das wie eine moralische Übertragung oder Wiedergutmachung erscheint. Der Beschwerde einer Bekannten, wegen der Flüchtlinge „nicht mal mehr normal in Urlaub gehen“ (Z. 933) zu können, setzt sie entgegen „und deswegen äh ertrinken die dann in Booten aber Hauptsache du kannst in Urlaub gehen“ (Z. 944). Das Unverständnis nicht vom Leid anderer betroffen zu sein, wird auf eine Bekannte übertragen. Auch hier wird damit (zumindest für Aw) die eigene Spannung zwischen Wissen und Untätigkeit aufgehoben.

7.3.2.7 Eigenes Unwissen – Massenmedien und Konflikte in der Welt

Nachdem in einer längeren Passage das Verhältnis von „Industrieland und Entwicklungsland“ (Cw, Z. 1031f.) diskutiert wurde, zeichnet sich als Ergebnis innerhalb der Gruppe ab, dass es immer „um Geld um Macht“ (Cw, Z. 1000) geht. Diese Generalisierung wird gegen Ende der Diskussion als umfassende Antwort auf alle zuvor aufgeworfenen und thematisierten Probleme gegeben. Die Gruppe fasst innerhalb weniger Minuten die Gesamtdiskussion für sich zusammen. Nochmals werden die Produktionsbedingungen angesprochen (Z. 984), die „Selbstverwirklichung“ (Dw, Z. 1020) und Flüchtlinge (Z. 1025). Das eigene Unvermögen Einfluss auf globale Verhältnisse auszuüben wird von Cw mit „haja des ist ja so zwischen Industrieland und Entwicklungsland“ (Z. 1031f.) zusammengefasst. Darin dokumentiert sich die Orientierung an einem Weltbild, welches sich auf eine wie selbstverständlich anmutende hierarchische Differenz stützt, innerhalb dessen keine eigenen Handlungsoptionen möglich scheinen. Dann spricht Aw die Interviewerin an und Bw nennt die bisherige Diskussion einen „Rundumschlag“ (Z. 1042). Das Angebot der Interviewerin, noch weiter erzählen zu dürfen, nehmen die Teilnehmerinnen an.

Über die Rolle der Massenmedien (Zeitung, Internet, Fernsehen) kommen sie erneut auf die eigene Unsicherheit zu sprechen, nicht zu wissen, was der

Wahrheit entspricht. Es dokumentiert sich wieder die daraus entstehende Handlungsunsicherheit. Die den Medien unterstellte fehlende Neutralität („jeder schreibt doch wieder was anderes gell“) wird zur Rechtfertigung genutzt, sich erst gar nicht mit gesellschaftlichen Fragen auseinanderzusetzen. In der für Gruppe Melone typischen Art und Weise, wird das eigene Nicht-Verhalten in überspitzter Form begründet. Cws Aussage, um Bescheid zu wissen, „müsstest du zig Zeitungen jeden Tag lesen...und ganz ganz viel auch so vergleichen“, wird von Dw aufgegriffen und mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit „Zeitungen von anderen Ländern angucken“ zu müssen, sogar noch gesteigert. In Bezug auf die eigene Rolle dokumentiert sich in der großen Unsicherheit den Medien gegenüber auch eine fehlende Repräsentation des eigenen Selbstverständnisses durch eben diese. Wieder fehlt es an Vertrauen gegenüber den informationsvermittelnden Medien (siehe auch Kapitel 7.3.2.5). Die Frauen sehen für ihre Situation keine Anschlussmöglichkeiten an die Medien. Es überwiegt die Unsicherheit und das Bewusstsein für das Nicht-Wissen, das von den Medien nicht in dem Maße abgebildet werden kann. Insgesamt wird die Funktion der Medien als Kommunikationsmedium der Gesellschaft in Frage gestellt.

Gruppe Melone, Zeile 1074-1081

Cw: ja du musst ja irgendwo um dich gut auszukennen total dicht dran sein, müsstest du zig Zeitungen jeden Tag lesen

Bw: ↳ja

Cw: und ganz ganz viel auch so vergleichen und

Bw: jeder schreibt doch wieder was anderes gell

Dw: ↳und die Zeitungen sind da auch nicht ganz neutral, da müsstest du noch Zeitungen von anderen Ländern angucken

Cw: ja schon eigentlich schon was die wie berichten und dann musst du noch ja

Im weiteren Verlauf wird das Unwissen in der Gruppe weiter diskutiert. Die Teilnehmerinnen ziehen das Thema, wie bereits andere Themen zuvor, ins Lächerliche. Da Medien in übereinstimmender Weise als ungeeignet beschrieben wurden, eigenes Wissen zu formen, bleibt ihnen nur, das daraus resultierende eigene Unwissen über Ironisierung abzuschwächen. Bereits zuvor hatte Dw das eigene Unwissen lachend legitimiert.

Gruppe Melone, Zeile 1062-1064

Dw: ich hab nicht mal nen Fernseher oder (1) ähm wie heißt das äh Zeitung @(.).@

Cw: @(.)@ ähm wie heißt des Ding nochmal@(.)@ aus Papier

Dw:
total uninformatiert @(..)@

↳ ich bin eigentlich

Wieder dient der Gruppe die Ironisierung des Themas zur Distanzierung. Im Verlauf der Gesamtdiskussion zeigt sich, dass dies für die Teilnehmerinnen eine notwendige Strategie ist, ihre Unsicherheit und das Nicht-Handeln auszuhalten.

Gruppe Melone, Zeile 1082-1091

Dw: und woher eigentlich das Gerücht kommt, dass jeder, der ähm nach Deutschland kommt erstmal n Haus kriegt @(..)@
Aw: @(..)@ eigenes Land
Bw: @(..)@
Cw: ↳ist des nicht so?
Bw: ach nicht?
Cw: @(..)@
Aw: eigenes Land, zwei Kühe zwei Schafe
Cw: ↳mit ner Insel, so
Bw: ja und Pool, gell

Das eigene Unwissen wird in der letzten Passage der Diskussion ausführlich dargelegt. Am Beispiel eines aktuellen Kriegsgeschehens in LAND A wird das eigene Unwissen thematisiert. Aw argumentiert, dass „man“ nicht wisse, was aktuell in LAND A passiert. Als Gegenhorizont bringt sie ihr Herkunftsland an, in welchem das Thema mehr Beachtung erhalte. Die Verwendung des Pronomens „man“ stellt die Unwissenheit wieder in unpersönlichen Bezug. Es bleibt unklar, ob Aw sich selbst einbezieht oder die anderen Teilnehmerinnen in Abgrenzung zu ihrer eigenen Herkunft aus LAND X verallgemeinernd anspricht. Als Antwort darauf markiert Cw allerdings Aw als zugehörig zu LAND X, da „ihr seid da noch n bisschen näher dran“ (Z.1119). Aw dagegen sieht sich als außenstehende Beobachterin von LAND X, was sie in ihrem Beispiel verdeutlicht. Nicht sie selbst hat erlebt, was es heißt, in LAND X zu leben, sondern ihre Cousine, die nun zum Bund aufgerufen wurde und sich alle „auf den Krieg“ vorbereiten. Bw („echt?“) und Cw („ach ja krass“) reagieren mit Erstaunen. Aw führt ihr Beispiel weiter, dass „alle aus der medizinischen Hochschule aufgerufen wurden zum Bund“ (), woraufhin Bw das zuvor von Aw gebrauchte „krass“ (Z. 1127) wiederholt und dann zu einem „schrecklich“ steigert. Cw drückt aus, dass man sowas in Deutschland nicht mitbekomme (Z.1128) und steigert den negativen Ausdruck ihres Erstaunens kurz darauf und nennt es „gruselig, ist ja schon gruselig“ (Z.1135).

Aw: oder dass man ja eigentlich jetzt auch gar nicht weiß, was in LAND A so abgeht, das ist zum Beispiel in LAND X ein ganz ganz großes Thema mit LAND A

Cw: mhm ha naja, das ist, ihr seid da noch n bisschen näher dran

Bw: mhm

Aw: und dann sagen sie auch alle, sie bereiten sich schon für den Krieg vor, meine Cousine ist an ner medizinischen Hochschule und die wurde jetzt aufgerufen (.) zum Bund

Bw: echt?

Cw: ^LAch ja krass

Aw: ja es wurden alle aus der medizinischen Hochschule aufgerufen zum Bund, zum Test zum Test, ob sie geeignet wären oder nicht

Bw: ^Lja krass

Cw: krass, ja des is aber auch, siehst d, sowas kriegt

Bw: schrecklich

Aw: ^L(wa weiß) kaum niemand

Cw: ^Lja

Dw verweist daran anschließend mit einem Kommentar zu deutschen Waffenverkäufen und Aufrüstung („da kann Deutschland noch mehr Waffen verkaufen“, Z. 1132) auf ein zuvor angesprochenes Thema innerhalb der Diskussion (Z. 956ff.) und auf eine gesellschaftspolitische Ebene. Durch das anschließende Lachen von Aw und Dw wird der ironische Gehalt erkennbar.

Das von Aw eingebrachte persönliche Beispiel mit Bezug zu ihrer Familie wird inhaltlich nicht weiter von den TeilnehmerInnen bearbeitet. In allen Reaktionen der anderen dokumentiert sich eine strategische Distanz dem Thema gegenüber. Erstaunen bis hin zum Gruseln einerseits, eigenes Unwissen und Ironie andererseits dienen der Gruppe dazu, nicht emotional an eine familiäre Situation von Aw anschließen zu müssen.

Aw selbst stellt sich wieder auf die Seite der anderen Gruppenteilnehmerinnen, wenn sie das Desinteresse an der Situation auf „uns“ (Z. 1141) bezieht im Gegensatz zu den Menschen in LAND X. Im Folgenden rechtfertigen sich Cw und Bw für ihr Unwissen, das durch dringendere „Sachen“ (Z.1146) „in den Hintergrund gerückt“ (Z. 1144) sei. Der Verweis von Bw darauf, dass „des ja längst noch nicht gelöst ist“, wird von Cw mit „fürchtbar“ kommentiert. Damit verweist sie wie zuvor bereits („gruselig“) auf einen für sie bedrückend empfundenen Gehalt des Themas. Aw nennt nun ein Beispiel, das wiederum auf Flucht aufgrund von Kriegen und Konflikten verweist. Dieses Wissen ist nun nicht aus persönlicher Erfahrung, sondern beruht aus Quellen „lauter [...] Dokumentationen“ (Z.1149f.). In Cws Reaktion „ja dann gleich weiter [...] nach Südamerika“ gucken zu können und „da und überhaupt“, dokumentiert

sich eine gefühlte Überforderung. Von einem persönlichen Beispiel ausgehend, das von Krieg in LAND A zeugt, über generelle Informationen zu Konflikten auf der Welt, gleicht ihre Reaktion einem Ausweichen, um dem Druck zu entgehen. Bw schließt daran an und will „nicht so genau über alles Bescheid wissen“, was Cw bestätigt. Bw greift die von Cw vorher angedeutete gefühlte Beklemmung („gruselig“, „furchtbar“) auf und rahmt mit ihrer Bekundung „des erdrückt so einen find ich“ das Gespräch. Aw und Cw bestätigen dies. In der zusammenfassenden Konklusion von Bw „lieber nicht so genau Bescheid wissen“ zu wollen, dokumentiert sich die Distanz, die gegenüber globalen Themen von den Teilnehmerinnen eingenommen wird. Die rituelle Ausklammerung des Themas dient der Gruppe als Klammer um die Gesamtdiskussion abzuschließen. Es muss nichts mehr gesagt werden.

Gruppe Melone, Zeile 1141-1164

Aw: und des sind inter- hab ich das Gefühl, das interessiert uns gar nicht mehr so, des ist in LAND X n super Ding

Cw: ^L ne des ist n bisschen in den Hintergrund gerückt

Bw: ^Ldes ist voll im Hintergrund jetzt

Cw: m ja weil andere Sachen dringender jetzt sind grade

Bw: obwohl des ja längst auch nicht gelöst ist

Cw: ^Lach überhaupt nicht (1) des ist auch ganz furchtbar ()

Aw: ^Lja da da auch lauter guck mal da Dokumentationen dass die Menschen fliehen müssen, weil sie sonst umgebracht worden wären, weil sie für was falsches stehen oder so

Bw: m=ja

Cw: ja da gehts ja dann gleich weiter, da kannst de dann nach Südamerika gucken, was da ist und da und überhaupt und

Bw: ^Lirgendwie irgendwie will man gar nicht so genau über alles Bescheid wissen

Cw: ^Lja manchmal nicht mehr mhm

Bw: weil des alles so echt so schlimm isch und ich weiß nicht, des erdrückt so einen find ich, da wirts mir ganz anders

Aw: ^Ljahaha @(.).@

Cw: ja

Aw: ja, kenn ich

Bw: irgendwie (2) lieber nicht so genau Bescheid wissen, was alles Schlimmes gibt

Cw: °n=ja des°

Aw: @(.).@

Nähe und Distanz

Das Ende der Gruppendiskussion gleicht einer Zusammenfassung der Gesamtdiskussion. Die Gruppe fasst die gemeinsame Orientierung (Selbstfindung/Selbsterhalt in einer komplexen Welt) noch einmal zusammen und zeichnet sogar auf kommunikativer Ebene die Strategie nach, die sie für diesen Selbsterhalt gemeinsam innerhalb der konjunktiven Räume erarbeitet haben. „Lieber nicht so genau Bescheid wissen“ wird so zur leicht überzeichneten Formulierung, die sich als Grundthema bereits im Laufe der Diskussion in vielen Passagen angedeutet hat. Weitergeführt könnte der Satz lauten, „dann passiert uns nichts von all dem Schlimmen auf der Welt, dann können wir in Ruhe unser Leben weiterleben“. Es dokumentiert sich die wahrgenommene Schwierigkeit, sich selbst in der globalen Welt zu entwickeln und mit all den komplexen Gegebenheiten klar zu kommen. Die Relativierung am Ende rahmt die Gesamtdiskussion und weist auf die distanzierte Haltung der Gruppe, die im Spannungsfeld von globalem und individuellem Leben entsteht.

7.3.3 Zusammenfassung Melone zu Interkulturalität: Orientierung an Gemeinschaft zwischen Nähe und Distanz

Gruppe Melone bewegt sich im Rahmen der Diskussion zum Thema Interkulturalität in der globalen Welt zwischen den Horizonten Nähe und Distanz. Zwischen eigener Nähe und Distanz zur Thematik findet auch die Suche nach Gemeinschaft in Gruppe Melone statt. Für jede der Teilnehmerinnen lässt sich Nähe und Distanz auf unterschiedliche Weise rekonstruieren. Nähe dokumentiert sich in den Schilderungen zur eigenen Migrationserfahrung von Aw, zur Herkunft aus REGION D von Cw, zum Ehemann aus LAND W von Dw und zur Reiseerfahrung von Bw. Vor dem Hintergrund dieser gelebten Erfahrungen dokumentiert sich in der Gruppe allerdings auch Distanz gegenüber diesen Erfahrungen. Das Ungewisse als rahmende Konstante wird als Verbindung und Spannung zwischen diesen Horizonten sichtbar. Um diese Spannung auszuhalten, überwiegt in Gruppe Melone eine Strategie des Ausharrens. Themen werden so weit überstrapaziert dargestellt, bis vom eigentlichen Gehalt scheinbar nichts mehr bleibt. Anhand ausgelagerter Erzählungen integriert die Gruppe in Distanz zum eigenen Verhalten moralische Bewertungen in ihr Gespräch. Die Strategie der Rationalisierung dient der Gruppe dazu, mit der eigenen Widersprüchlichkeit umzugehen. Das Ungewisse und nicht greifbare dominiert in der Alltagswelt der globalen Bezüge, weswegen Gruppe Melone oftmals den Rückbezug auf die einfacheren, nachvollziehbaren Dinge vornimmt und damit ihre Passivität begründet und entschuldigt. „Lieber nicht so genau Bescheid wissen“ wird dann zum Motto in einer Welt, die unübersichtlich und ungewiss ist.

Im Vergleich zu Gruppe Apfel und Birne fehlt Gruppe Melone eine Gemeinschaft als positive Verortung. Gemeinschaft innerhalb der Gruppe wird dagegen genau über dieses Fehlen hergestellt. Es dokumentiert sich eine Orientierung zwischen den Horizonten Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit zu Gemeinschaft, die insbesondere im Vergleich zu Gruppe Birne deutlich wird. Eine aktive Abgrenzung wie in Gruppe Birne findet in Gruppe Melone nicht statt, vielmehr steht der positive Horizont der Zugehörigkeit im Spannungsverhältnis zur eigenen wahrgenommenen Nicht-Zugehörigkeit. Die eigene Stellung in der Gesellschaft wird ähnlich wie in Gruppe Birne in einem *Dazwischen* verortet. Den Teilnehmerinnen erscheint eine eindeutige Zuordnung der eigenen Rolle unmöglich. Sie sind vielmehr in einen Prozess der Entwicklung eingebunden, in welchem sie allerdings selbst kaum aktiv eingreifen. Das Leben in der globalen Welt wird von den Frauen als entgrenzt wahrgenommen und genau innerhalb dieser Entgrenzung findet ihre Identitätsentwicklung statt. Gruppe Melone zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass die Teilnehmerinnen bei allen Themen versuchen, einen Bezug zum eigenen Leben herzustellen oder die eigene Nachvollziehbarkeit in den Vordergrund zu rücken. Dies dient ebenfalls der Komplexitätsreduktion, und ermöglicht in reduzierter Form mit der globalen Wirklichkeit umzugehen. Mit dem Fokus auf der eigenen Entwicklung, wird das Spannungsverhältnis zwischen Nähe einerseits und Distanz andererseits abgeschwächt. Nur das eigene Leben interessiert und so lange dieses nicht wahrnehmbar durch Globales betroffen ist, fühlen sich die Teilnehmerinnen der Gruppe nicht „tangiert“. Die diskutierten Probleme finden auf der Ebene der Handlungsoptionen keine Schnittmenge. Das eigene Handeln wird ohne Bezug oder gerade sogar unter bewusstem Ausschluss des Wissens über die Zusammenhänge strukturiert. Im Laufe der Diskussion wird das Verweigern einer aktiven Auseinandersetzung mit der globalen Welt immer deutlicher erkennbar, worin sich wiederum eine Orientierung am Bekannten vor dem Hintergrund des Unbekannten zeigt.

Auf die Frage von Interkulturalität in der globalen Welt dokumentiert sich hier Distanz und abwehrende Haltung und alles was die Gruppe insgesamt nicht berührt oder tangiert, wie sie selbst sagen, hat für sie keine handlungsleitende Bedeutung. Zuspitzung findet dies auf kommunikativer Ebene, wenn sie am Ende der gesamten Gruppendiskussion formulieren, dass sie über Konflikte und Probleme in der Welt lieber nicht so genau Bescheid wissen wollten. Gerade in der aktiven Distanzierung schaffen es die Teilnehmerinnen, für sich eine Begrenzung der Komplexität und das Aushalten von Widersprüchen zu arrangieren.

7.4 Komparative Analyse

Bereits in den Diskursbeschreibungen, in welchen insbesondere anhand der fallinternen Vergleiche Besonderheiten und wiederkehrende Muster der jeweiligen Gruppen herausgearbeitet wurden, zeigten sich unterschiedliche Schwerpunkte, die in allen Gruppen rekonstruiert werden konnten. Ausgehend von dem bestehenden Forschungsinteresse dieser Arbeit, an den handlungsleitenden Orientierungen der Studierenden in Bezug auf Interkulturalität in der globalen Welt, dienen diese der Gliederung des fallübergreifenden Vergleichs:

- Wahrnehmung von Interkulturalität für das eigene Leben und Wahrnehmung der eigenen Rolle in der Gesellschaft durch Gemeinschaft
- Wahrnehmung von Interkulturalität in Bezug auf andere und das Weltbild der Gruppen
- Wahrnehmung von Handlungsoptionen

Anhand dieser Punkte, werden an ausgewählten Passagen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Gruppen weiter ausgearbeitet, um daran anschließend anhand der sinngenetischen Typenbildung die Ergebnisse von den Gruppen zu lösen, was einen ersten Schritt zur Generalisierung der Ergebnisse darstellt¹¹⁵.

7.4.1 *Wahrnehmung von Interkulturalität für das eigene Leben und Wahrnehmung der eigenen Rolle in der Gesellschaft durch Gemeinschaft*

Die drei Gruppen Birne, Apfel und Melone diskutieren Interkulturalität in der globalen Welt aus ganz unterschiedlichen Perspektiven. Diese dienen als Anhaltspunkte für die Rekonstruktion der Erfahrungsräume, da sie wichtige Hinweise dafür liefern, wie die Gruppen sich in der Gesellschaft verorten.

In Gruppe Birne überwiegt eine Orientierung an der eigenen Migrationsgeschichte. Die Selbstverortung in der Gesellschaft findet vor dem Hintergrund dieser Orientierung statt. Neben beschriebenen Erfahrungen der Fremdzuschreibung und Diskriminierung bildet insbesondere die Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft und die Debatte darüber, wie weit eine Anpassung an die deutsche Gesellschaft gehen soll, einen Zugang zur Wahrnehmung der eigenen Rolle. Die Bedeutung mehrerer Kulturen für die eigene Identität wird von allen drei Teilnehmerinnen anerkannt. In der Diskussion zur Reichweite

115 Erst eine soziogenetische Typenbildung ermöglicht eine erklärende und generalisierende Typisierung, die Aussagen bezogen auf andere Gruppendiskussionen oder Interviews erlauben würde.

Cw: ich weiß ja nicht, was du darunter verstehst also

Im weiteren Verlauf spricht Bw von Wurzeln, die sie nicht vergessen möchte und davon, dass sie sich selbst entscheiden kann, „welchen Weg ich gehe“ (Z. 303). Mit der Wurzel-Metapher verbunden ist eine Orientierung an der Familie. In Zusammenhang mit der Betonung, selbst zu entscheiden, welchen Weg sie gehen möchte, deutet Bw einen flexibleren Umgang mit mehreren kulturellen Erfahrungen an. Auch Cw greift die Wurzel-Metapher im Verlauf auf. Sie finden ein Bild, das für sie beide in der Beschreibung ihrer Lage funktioniert. Cw geht aber auch hier wieder einen Schritt weiter und spricht davon, die eigenen Wurzeln nicht zu verlieren. Bw hatte zuvor von vergessen gesprochen. Es dokumentiert sich ein Festhalten an etwas lebensnotwendigem (wie eine Pflanze, die entwurzelt wird, droht einzugehen). Die Angst davor, einzudeutschen (Cw) oder in abgeschwächter Form, sich anzupassen (Bw), besteht bei allen, auch Aw greift das im Verlauf noch auf (Z. 345f.).

Gerade in der intensiven Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturen dokumentiert sich die eigene aktive Rolle, die von Kulturen für die Teilnehmerinnen ausgeht. Die gemeinsame Orientierung an gesellschaftlicher Zugehörigkeit wird dadurch sogar noch weiter hervorgehoben. Die Frage, was zu viel oder zu wenig Integration für das Selbst einerseits und für die eigene Rolle in der Gesellschaft bedeuten, stellt sich für Gruppe Birne immer wieder. Eine eindeutige Antwort können sie auf diese Frage kaum finden.

Gruppe Birne, Zeile 299-314

Bw: also sss ich seh beides als meine Heimat an und äh vergess jetzt meine Wurzeln nicht und auch was meine Eltern mir beigebracht haben und so was auch wichtig war aber trotzdem entscheid ich für mich selber immer noch dann ähm

Cw: ↳ Klar

Bw: welchen Weg ich gehe (2) so seh ich des halt und (1) weiß nicht, find auch also dass man dann auch nich soo als Ausländerin gilt, wenn man sich auch daran hält also zum Beispiel so so Sachen, die hier einfach Norm sind, so dass man zu Terminen pünktlich erscheint oder so, was ja @bei uns jetzt nicht so ist@ b- des, solche Sachen dass man sich daran hält des ist ja nicht schwer also wenn man des möchte geht des schon

Cw: (1) ja ich find halt des ähm, also klar, du passt dich an des ähm halt sollten auch ähm in gewisser Maße eigentlich alle ähm aber dass man die eigenen also die eigene Kultur oder die eigenen äh Wurzeln äh verliert find ich ehrlich gesagt nicht schön

Bw: Ja

Cw: Ich find die sollte man schon äh so beibehalten aber die sollten eben der Integration jetzt nicht im Wege stehen eben

Bw: ↳Wege stehen

Bekannten von Bm. Er beschreibt diese Bekannte von sich, bei der am Aussehen erkennbar zu sein scheint, dass sie Türkin ist, „vom Äußerlichen her denkst du ok, ja Türkin“ (Z. 9f.), die aber gleichzeitig auch „aus Bayern“ (Z. 3) kommt. Es wird also an dieser Stelle von Bm das Bild von zwei Kulturräumen eingeführt, in einem ist die Bekannte Türkin, im anderen „aus Bayern“. Auch die Sprache der Bekannten ist nach Bm bemerkenswert, „wenn sie dann mal loslegt“ (Z. 10) und „ihren fränkischer Dialekt auspackt“ (Z. 15) (siehe zu dieser Passage auch Kapitel 7.2.2.1).

Bm formuliert dann, wie seiner Meinung nach die beiden kulturellen Hintergründe für diese Person aufgelöst werden, was auch dazu führt, dass sie sich gut an die Gesellschaft anpassen kann. Neben der sprachlichen Anpassung (bayrischer Dialekt) ist bei dieser Bekannten die „türkische Kulturkomponente“ (Z. 24f.) von der „bayrischen Kulturkomponente [...] so weit überschrieben“ (Z. 25f.). Bm stellt die Überschreibung der einen Kultur durch die andere als einen positiven Aspekt dar, wenn er es als „so=richtiges Multikulti“ (Z. 26) bezeichnet. Multikulti heißt dabei aber gleichzeitig, dass die türkische Kultur nicht mehr stark zum Tragen kommt. Es wird das Bild von zwei Kulturräumen gezeichnet, zwischen denen man sich entscheiden muss. Eine Vermischung der Kulturen scheint keine Möglichkeit zu sein, es wird nur ein Entweder-Oder akzeptiert. Als „Lösung“ für dieses Dilemma wird dann auch die „Überschreibung“ präsentiert.

Gerade die Idee einer gesellschaftlichen Anpassung steht ebenfalls der in Gruppe Birne diametral gegenüber. In Gruppe Apfel findet diese Anpassung einseitig statt. Die „türkische“ Bekannte muss ihre „türkische Kulturkomponente“ überschreiben, um als Mitglied der Gesellschaft anerkannt zu werden. Auch im weiteren Verlauf der Passage dient in Gruppe Apfel die Abkehr der ursprünglichen Herkunft anderer dazu, in die durch sie selbst repräsentierten deutschen Gesellschaft integriert werden zu können.

Dieses Verständnis der Überschreibung einer Kultur durch eine andere steht dem eines flexibilisierten Umgangs mit mehreren Kulturen wie in Gruppe Birne entgegen. Auch in Gruppe Melone wird über das Thema gesprochen (siehe Kapitel 7.3.2.3). Cw erzählt, dass sie vor einigen Jahren aus einer anderen Region in Deutschland hergezogen ist und sich auch hier mit Personen aus dieser Region Freundschaften geschlossen hat. Die Orientierung an der Herkunftsregion wird von Aw elaboriert, indem sie vorwegnimmt, dass man sich mit denen heimischer fühle.

Gruppe Melone, Zeile 109-121

Cw: ja du musst vielleicht nicht- äh entschuldige, in ein anderes Land, ich komm eigentlich aus REGION D und bin jetzt ähm vor sechs Jahren hier hergezogen zu meinem Freund und trotzdem hab ich auch ganz ganz viele Freunde, die auch aus REGION D kommen

Verbindung zu globalen Zusammenhängen gesehen. Interkulturalität dokumentiert sich als wahrgenommene Überforderung der Gruppe, die die eigene Entwicklung behindert.

Gruppe Melone, Zeile 912-931

Cw: ja:: des wird dann doch schnell wieder so all, also so alltäglich, nachdem so die erste Schockwelle (.) rum war, jetzt es geht jeden Tag da drum, immer noch, ne ja aber trotzdem, man lebt schon so, damit, mit der Situation, das halt da ganz viele auf der Flucht sind, denen gehts es total schlimm aber trotzdem macht man halt seins weiter, so wie immer ne

Aw: ^Lja genau, ich mein ich wurd auch gef- ja

Cw: ^Lman hört das, und weiß das, aber mh (.) also

Aw: ich wurd auch gef-

Bw: mh ja (.) man ist so in seinem eigenen Trott gell?

Cw: ja nach wie vor ne

Bw: ^Lja

Cw: es tangiert einen (.) nicht wirklich

Bw: ^Lnicht wirklich

Aw: ja und ich wurde gefragt, ja man merkt des doch voll, dass sie da sind des empfindet man doch so

Cw: ich weiß nicht aber bestimmt in manchen aber

Aw: ganz ehrlich, ich leb mein Leben jetzt so aber ss ich würd jetzt nicht sagen, dass mein Leben beeinflusst oder schlechter macht

Cw: mhm

Bw: mhm

In Gruppe Apfel dokumentiert sich insbesondere die Wahrnehmung der Berufszugehörigkeit als angehende Lehrkräfte als gemeinsamer Erfahrungsraum der TeilnehmerInnen. Diese Perspektive prägt das Verständnis der eigenen Rolle in der Gesellschaft, wie die Wahrnehmung von Interkulturalität.

In keiner der anderen Gruppen wird die eigene Rolle als angehende Lehrkräfte thematisiert. Lediglich in Gruppe Birne spricht Aw kurz von ihrer Erwartung auch als Lehrerin in Zukunft in negativer Weise mit ihrem Migrationshintergrund konfrontiert zu werden (siehe Kapitel 7.1.2.2). In Gruppe Apfel dagegen dokumentiert sich in der Berufszugehörigkeit eine wichtige Gemeinsamkeit innerhalb der Gruppe. Verschiedene Kulturen werden in Gruppe Apfel, wie bereits weiter oben dargelegt wurde, in Bezug auf eine Person in negativer Weise wahrgenommen. Die Entscheidung für eine der Kulturen sehen sie als Notwendigkeit. Auch aus der Perspektive der Lehrkräfte erscheinen in Gruppe Apfel Kulturen als Problem. Als Lehrpersonen verstehen sie sich „so zwanzig verschiedene Kulturen irgendwie“ (Gruppe Apfel, Bm, Z. 180)

gegenübergestellt und einem drohenden Kontrollverlust ausgesetzt, der insbesondere in der Einschränkung ihrer „pädagogischen“ Handlungsfähigkeit erlebt wird.

Gruppe Apfel, Zeile 285-297

Cm: also wenn ich alles, jede Sitte irgendwie dann wieder beachte, in meiner Klassen vorkommt, von diesen 20 Kulturen, die wir vorhin hatten, dann verzettelt man sich glaub ich auch sehr stark und dann kommt man also dann kommt man nicht mehr zu seinem Unterricht und kommt also dann ist die ganze Zielsetzung eigentlich nur noch das Vermitteln zwischen den Kulturen ohne jemanden vor den Kopf zu stoßen, ähm ohne dass man tatsächlich noch tatsächlich selbst pädagogisch wirken kann dann da muss man dann glaub ich auch wieder sehr aufpassen

Am: ja, das würde ich auch sagen man muss halt dann diesen Mittelweg irgendwie finden

Cm: ja

Bm: (.) und lass mer die Kultur einfach mal Kultur sein und dann mach mer unser Ding

Dw: ^L@(.)@

Die gemeinsame Berufszugehörigkeit spiegelt die insgesamt in Gruppe Apfel präsen- tierte Orientierung an gemeinschaftlicher Verortung wieder. An unterschiedlichen Stellen treten in Gruppe Apfel Situationen hervor, die diese Gemeinschaftsorientierung deutlich machen. Verweise auf Freunde, Bekannte und Familie finden sich in vielen Passagen und dienen dazu, innerhalb der Beispiele, die eigene gemeinschaftliche Rückversicherung zu betonen. Am und Bm thematisieren, dass sie aus der näheren Umgebung des Studienortes kommen und sich auch in regionaler Gemeinschaft zugehörig verstehen. Am Beispiel „Fasnet“ wird dies insbesondere im Vergleich zu Gruppe Melone deutlich. In Gruppe Apfel dient das Thema dazu, innerdeutsche Unterschiede in ironisierter Weise auszuarbeiten und damit die eigene Verbundenheit mit diesen Differenzen als etwas Positives hervorzuheben.

Gruppe Apfel, Zeile 49-59

Dw: und ich komm ja auch von Bayern und

Am: aha °west-CSU° °@(.)@ @(.)@°

Dw: und bin nach Baden-Württemberg kommen und hier in die Gegend und wenn wir uns des anucken, dann merk ich schon auch, also ich hab am Anfang Fasching immer gsagt hier und meine Freunde haben mir dann sagt, hey du du musch fai aufpassen, des heißt hier Fasnet, du musst immer Fasnet sagen @(.)@

Bm: ^LJa, des @isch schon richtig@

Dw: und jetzt muss ich immer aufpassen, dass ich bei mir, wenn ich meine
 Family besuch, da, wenn ich da an Fasching Fasching sag und
 Cm: L dass du da Fasching sagst
 @(.)@
 Dw: hier dann Fasnet

In Gruppe Melone dagegen, zeigt sich bei der Thematisierung regionaler Bräuche die fehlende Zugehörigkeit und die dadurch gefühlte Fremdheit durch die Teilnehmerinnen (siehe Kapitel 7.3.2.4). Alle vier Teilnehmerinnen in Gruppe Melone schließen die gemeinschaftsstiftenden Bräuche der Region für sich aus und beziehen sich auf eine gemeinsame Distanzierung.

Gruppe Melone, Zeile 203-214

Cw: und jedes Dorf hat sein eignes (1) Ding (.) da mit Masken und so
 Aw: und wie se des aber dann manchmal leben und dann denkt man sich,
 boa, wie des lebt und feiert
 Cw: Lja des kann man immer schwer ver- jaja ja
 Bw: Lja
 Aw: und wirklich so mit Leib und Seele dabei ja voll
 Bw: Lja die sind da so, ja begeistert, richtig
 krass
 Cw: Lja
 Aw: so die fünfte Jahreszeit und kein- des ist wieder so n bissle des
 Fremde für mich
 Cw: Lmhm
Lja des für mich auch fremd aber @(.)@

Die Nicht-Zugehörigkeit und gefühlte Fremdheit kontrastiert die in Gruppe Apfel rekonstruierte Zugehörigkeit und Gemeinschaftsbindung. In Gruppe Melone bieten weder Gemeinschaft noch Gesellschaft (siehe Kapitel 7.3.2.3 und 7.3.2.4) Möglichkeiten der Zugehörigkeit. Das Fehlen der Zugehörigkeit dokumentiert sich auch in der Fokussierung der eigenen Entwicklung, für die Kultur und Tradition als Begrenzung wahrgenommen werden (siehe Kapitel 7.3.2.4).

In Tabelle 8 sind die Ergebnisse der komparativen Analyse zur Wahrnehmung von Interkulturalität für das eigene Leben und Wahrnehmung der eigenen Rolle in der Gesellschaft durch Gemeinschaft der drei Gruppe zusammengefasst dargestellt.

Gruppe	Wahrnehmung von Interkulturalität für das eigene Leben und Wahrnehmung der eigenen Rolle in der Gesellschaft durch Gemeinschaft
Birne	Wahrnehmung Interkulturalität als Auseinandersetzung mit sich selbst vor dem Hintergrund der eigenen Migrationserfahrung, gemeinschaftliche Verortung, um gesellschaftliche Zugehörigkeit zu ermöglichen
Apfel	Wahrnehmung Interkulturalität als drohender Kontrollverlust vor dem Hintergrund der eigenen Berufsverortung, Herstellung von Gemeinschaft als Abgrenzung zu Fremdem
Melone	Wahrnehmung Interkulturalität als Überforderung vor dem Hintergrund eigener Entwicklung, Gemeinschaft als positive Verortung fehlt, Fokus auf sich selbst, Kultur und Tradition als Begrenzung

Tabelle 8 Zusammenfassung der Gruppen zur Wahrnehmung von Interkulturalität für das eigene Leben und Wahrnehmung der eigenen Rolle in der Gesellschaft durch Gemeinschaft

7.4.2 *Wahrnehmung von Interkulturalität in Bezug auf andere und das Weltbild der Gruppen*

Neben der Bedeutung von Interkulturalität für das eigene Leben und die eigene Rolle in der Gesellschaft, wird im Vergleich der Gruppen deutlich, dass sich die Vorstellung der globalen Welt und damit zusammenhängend auch die Bedeutung von Interkulturalität für andere unterscheiden.

Birne bearbeitet das Thema Interkulturalität aus einer sehr persönlichen Perspektive. Es zeigt sich, dass die TeilnehmerInnen der Gruppe Birne gesellschaftliche Teilhabe in Zusammenhang mit Kultur deutlicher thematisieren, als die TeilnehmerInnen der anderen Gruppen. Interkulturalität im eigenem Leben (siehe das vorangegangene Kapitel 7.4.1) ist für Gruppe Birne notwendigerweise mit anderen verknüpft. Die Gegenüberstellung von Kulturen stellt nicht wie in den anderen beiden Gruppen eine Grenzmarkierung dar, vielmehr wird sie zur Möglichkeit des Austausches. In der Diskussion wird deutlich, dass Interkulturalität von den TeilnehmerInnen als eine aktive Auseinandersetzung auf mehreren Ebenen wahrgenommen wird. In der eigenen Rolle sehen die TeilnehmerInnen der Gruppe Birne Interkulturalität als Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen. Darüber hinaus formulieren sie allerdings auch die Forderung, eine solche Auseinandersetzung müsse auch auf Seiten der Anderen stattfinden, um „konfliktfreien“ Austausch zu ermöglichen. In der Beschreibung von Interkulturalität im Sinne von Austausch dokumentiert sich eine Orientierung an Gemeinschaft. Nur eine beidseitige Auseinandersetzung ermöglicht dann eine Teilhabe an Gemeinschaft.

der Gruppe). Für die eigene Lebenswirklichkeit wird gerade keine Notwendigkeit eines Austausches gesehen. Eine Orientierung an Nähe und Bekanntheit, wird mithilfe generalisierter Vorstellung von „Kultur und Sprache“ (Gruppe Melone, Cw, Z. 101) erhalten. Kultur und Sprache dienen als Erklärung für Abgrenzung und werden so zu vermeintlich natürlichen Unterscheidungskriterien erhoben.

Gruppe Melone, Zeile 85-94

Cw: Ja, aber da in dem Gebiet, wo wir da wohnen, in dem kleinen, da sind halt ganz viele aus anderen Kulturen, aber die seh ich halt so jeden Tag, aber ansich ham wir halt

Bw: ^Lhabt ihr nicht soo den engen Kontakt

Cw: Neee, gar nicht, weil naja jeder macht ja so immer so seins,

Bw: ^Lja

Cw: man geht halt früh und kommt halt abends nach Hause und dann bist de halt da und man geht halt mit seinen Freunden aber man sieht sie und sagt Hallo und so mit dem einen

Bw: ^Lja

Eine vereinfachte Gegenüberstellung von Kulturen findet sich auch bei Gruppe Apfel, die exemplarisch in der nationalen Zuschreibung ihren Ausdruck findet. National begründete Abgrenzungen werden gezogen, um das Eigene hervorzuheben. Ein Austausch oder eine aktive Auseinandersetzung mit sich selbst in Bezug auf diese anderen Kulturen findet in Gruppe Apfel nicht statt.

Gruppe Apfel, Zeile 129-137

Am: des sind eher so die Sachen (3) ah ich glaub mit=m Essen da siehst du auch ziemlich auch also schnell, also wie die Kultur da auch so=n bisschen drauf ist (2) zum Beispiel würdsch ja beim Inder kein Rindfleisch kriegen

Dw: mhm

Cm: Des stimmt

Bm: Ja und beim beim Türken kriegst kein Schweinefleisch

Am: Richtig

Cm: Ja

Bm: Ja

Auch in ihrer Rolle als Lehrkräfte sehen die TeilnehmerInnen sich in einer übergeordneten Position, von welcher aus sie „vermitteln“. Die Vermittlung wird als Einschränkung verstanden, als etwas, das sie von ihrem eigentlichen Lehrauftrag abhält und nicht Teil der pädagogischen Arbeit ist. Eine Auseinandersetzung mit Interkulturalität findet auch auf professioneller Ebene nicht

statt. Es bleibt dabei, Kulturen als Problem wahrzunehmen und die eigene Beschränkung dadurch in den Vordergrund zu rücken. Pädagogisches Wirken in Bezug auf Interkulturalität kommt gerade nicht als Auseinandersetzung mit sich und anderen in den Blick (im Gegensatz zu Gruppe Birne), sondern als Festhalten an Strukturen, die durch Vielfältigkeit bedroht sind.

Gruppe Apfel, Zeile 285-291

Cm: also wenn ich alles, jede Sitte irgendwie dann wieder beachte, in meiner Klassen vorkommt, von diesen 20 Kulturen, die wir vorhin hatten, dann verzettelt man sich glaub ich auch sehr stark und dann kommt man also dann kommt man nicht mehr zu seinem Unterricht und kommt also dann ist die ganze Zielsetzung eigentlich nur noch das Vermitteln zwischen den Kulturen ohne jemanden vor den Kopf zu stoßen, ähm ohne dass man tatsächlich noch tatsächlich selbst pädagogisch wirken kann dann da muss man dann glaub ich auch wieder sehr aufpassen

Gruppe Melone zeichnet innerhalb ihrer Diskussion ein vereinfachtes Bild kultureller Zusammenhänge, das in teils drastischer Sprache ausgedrückt wird. Die Teilnehmerinnen thematisieren weniger das Verhältnis von Kulturen, als mehr die globale Gesellschaft. Am Beispiel flüchtender Menschen werden beispielsweise Konsequenzen für das eigene Leben diskutiert (siehe Kapitel 7.3.2.6). Die erwarteten Auswirkungen, dass „des dann nicht mehr so klappt mit dem Sozialsystem in Deutschland“ werden weiter geführt, hin zu einer Zukunftsvision, bei welcher die „Überlebensinstinkte“ der Flüchtenden gegenüber „irgendwelche Probleme“ gestellt werden. Die formulierte Bedrohung für das Sozialsystem Deutschlands dokumentiert eine wahrgenommene Bedrohung für das eigene Leben. Die Orientierung, die aufgebracht wird, ist die einer Orientierung an Sicherheit und Bekanntem. Die eigenen Standards werden durch politische und globale Veränderungen als bedroht wahrgenommen. Im Folgenden überträgt Aw die Verantwortung auf die Flüchtenden, die „ja überleben“ wollen und daher selbst aktiv werden müssen. Die Reaktion Cws („naja ich weiß nicht“) lässt eine Infragestellung dieser These erkennen. Dw deutet mit ihrem Lachen allerdings Zustimmung an. Die angesprochenen Überlebensinstinkte machen deutlich, dass Aw weiß, dass Fluchtursachen in lebensbedrohlichen Situationen begründet sind. Die naiv anmutende Argumentation („wird es sich schon wieder n bisschen einrenken“) und die Übertragung der Konflikte auf „irgendwelche Dummköpfe“ steht exemplarisch für die Distanz der eigenen Auseinandersetzung der Gruppe mit Interkulturalität in der globalen Welt. Eine Anwendung auf Grundlage eigener Erfahrungen findet bei diesem Thema in Gruppe Melone nicht statt.

Gruppe Melone, Zeile 706-720

Dw: vielleicht dann auch, es könnte auch sein, wenn jetzt des weiter so die @Völkerwanderung geht@, dass des dann nicht mehr so klappt mit dem Sozialsystem in Deutschland oder so

Cw: ↳ja

Dw: aber dass dann halt irgendwie anders gehen muss

Cw: mhm, vielleicht

Aw: ich mein, wenns hart auf hart kommt, ich mein diese Menschen wollen ja überleben, da wird dann schon was rauskommen

Cw: ↳naja ich weiß nicht

Dw: ↳@(.)@@@(.)@

Aw: ↳die @Überlebensinstinke@ @(.)@@@(.)@

Cw: mhm ja

Aw: da werden schon ein paar schlaue Köpfe kommen, und des irgendwann über längeren oder kürzeren Zeitraum wird es sich schon wieder n bisschen einrenken und dann kommen wieder irgendwelche Dummköpfe und machen irgendwelche Probleme @(.)@

Dw: @(.)@

Aw nennt daran anschließend, als Reaktion auf den oppositionellen Einwand Cws, ihre eigene Unkenntnis („nicht so tief drin ist in der Thematik“) als Begründung für ihre Aussage. Bw wechselt daraufhin zum Thema Wandel von Kulturen über die Zeit. Ausgehend von der Proposition, die auf die Wandelbarkeit von Kulturen zielt, diskutieren die Teilnehmerinnen der Gruppe Melone, was Kultur für sie ist. Diese theoretisierende Erarbeitung eines als komplex erscheinenden Themas, ermöglicht der Gruppe, sich distanziert über das Thema zu unterhalten.

Gruppe Melone, Zeile 721-740

Aw: oh Gott, des ist so einfach ausgedrückt, ich kanns aber nicht schöner sagen, wenn man nicht so nicht so tief in der Thematik

Bw: ich glaub einfach, dass Kultur sich entwickelt und weiter sich irgendwie verändert und nie gleich bleibt, nie

Cw: ja des stimmt

Bw: ↳ unsere Kultur war vor hundert Jahren auch nicht die selbe, wie sie heute ist

Aw: s ↳o wie sich äußerliche äußerliche Merkmale verändern oder wie sich Blutgruppen verändern

Cw: ↳mhm mhm

Bw: ↳vor allem, find ichs so schwer, was ist Kultur, wie definiert sich unsre Deutsche Kultur

würde ich wahrscheinlich auch nicht so einfach hinkriegen. Das ist ja eh total schwer so

Aw: ↳Ja das Hauptproblem ist ja wegen der weil sie muslimisch sind und weil sie die Kulturen so aufzwingen

Cw: ↳ja ja

Aw: und in fünfzehn, in fünfzig Jahren ist ganz Deutschland muslimisch

Cw: ↳mhm genau

Aw: und dann müsst mer nach der ihren Regeln leben

Cw: ↳das sagen manche

Aw: dass die dann von vorne herein von sowas ausgehen, @dieser tolle Optimismus@

Cw: ja ja, wenns so viele sind

Bw: des isch ja Quatsch gell sowas

Aw: ja also

Cw: A ja aber hier ist ja auch der die Religion besteht ja trotzdem und deswegen muss des halt () miteinander

Bw: ↳ja vor allem kann man doch auch in nem Land leben mit mehreren Religionen wo wirklich je jede Religion irgendwie anerkannt wird

Cw: ↳ja vielleicht ja

Bw: und ich weiß nicht, was bringt des, wenn, ja, was bringt des, wenn immer alle gleich sind, des ist doch langweilig

Die oppositionelle Wendung wird vordergründig weitergeführt. Wieder dient in Gruppe Melone am Ende allerdings die Übertragung der zuvor generalisierten Zuschreibung auf „die Minderheit die schwarzen Schafe“ als Möglichkeit, die eigentliche Orientierung vor dem Hintergrund der Opposition beizubehalten. Das Weltbild bleibt trotz Einschränkung an guter Religion/schlechter Religion orientiert. Zusätzlich wird am Ende von Aw die eigene Verantwortung eingeschränkt, da die Beeinflussung durch die Medien angeführt wird (zur Rolle der Medien bei Gruppe Melone siehe Kapitel 7.3.2.7).

Gruppe Melone, Zeile 397-410

Aw: ↳des ist des die Minderheit die schwarzen Schafe, die es einfach so auslegen den Koran so, wie sie es auslegen wollen, ihre Religion

Cw: ↳mhm

Aw: und ihr Verhalten dann ähm also sozusagen damit rechtfertigen

Cw: ist des nicht auch immer ganz viel so Deckmantel der Religion und eigentlich sind es nur ganz normale menschliche, weiß ich nicht, Machtgelüste und () und des wird aber nur unter dem Mantel der Religion damit erklärt aber eig- vielleicht ist das () nicht so

Bw: ja dass man irgendwie für für Allah tötet und so also

Cw: ja gut, des ist ja schon so Fana-tismus oder ganz

Bw: Lja
 Aw: Ja aber des ist halt immer auch des Ding
 Bw: Lradikal
 Aw: Lwas von den Medien auch so ausgelegt
 wird, gell

Zur Übersicht sind in Tabelle 9 die Ergebnisse der komparativen Analyse zur *Wahrnehmung von Interkulturalität in Bezug auf andere und das Weltbild der Gruppen* zusammengefasst dargestellt.

Gruppe	Wahrnehmung von Interkulturalität in Bezug auf andere und das Weltbild der Gruppen
Birne	Auseinandersetzung mit sich und anderen und Auseinandersetzung auch auf Seiten der anderen, beidseitiger Austausch
Apfel	Welt der Fremde, Interkulturalität aus übergeordneter Perspektive, vor allem im Lehralltag als Problem, das behoben werden muss und welches das eigene Handeln einschränkt
Melone	Kultur als generalisierte Zuschreibung, keine aktive Auseinandersetzung für sie selbst, haben eher globale Gesellschaft im Fokus, in welcher sie sich selbst nicht zugehörig wahrnehmen, Wandelbarkeit nur theoretisch, implizit wird Geschlossenheit angenommen

Tabelle 9 Zusammenfassung der Wahrnehmung von Interkulturalität in Bezug auf andere und das Weltbild der Gruppen

7.4.3 Wahrnehmung von Handlungsoptionen

Die wahrgenommenen Handlungsoptionen wurden bereits in den vorausgegangenen Kapiteln angedeutet. Im Vergleich der Gruppen wird besonders deutlich, dass Interkulturalität sich in Gruppe Birne als aktive Auseinandersetzung in der gegenwärtigen Situation dokumentiert, in Einbeziehung der Vergangenheit und der zukünftigen Erwartungen. Interkulturalität wird in Gruppe Birne als flexibler Umgang im Spannungsfeld von Zugehörigkeit und Abgrenzung wahrgenommen, wobei einerseits Austausch, andererseits Pflege erforderlich sind, innerhalb dieses Spannungsfeldes zu bestehen.

Die eigene Kultur zu pflegen dient insbesondere der Abkehr von der Gefahr sie zu verlieren oder zu vergessen. Mit einem aktiven Erhalt kann dem entgegen gewirkt werden.

Gruppe Birne, Zeile 390-396

Bw: Ich denk schon, dass man sich da gegenseitig hilft, aber andererseits kann ichs auch verstehen, weil ich mein, so also umso mehr du andere Kulturen in deiner Kultur aufnimmst, geht ja deine Kultur irgendwo auch verloren so also

Cw: L des muss aber nicht sein

Aw: L wenn du sie nicht pflegst, wenn du sie nicht pflegst

Bw: L wenn du sie nicht pflegst

Cw: L ja eben

Auch hinsichtlich globaler Zusammenhänge sieht Gruppe Birne die Notwendigkeit und Möglichkeit, sich aktiv auseinander zu setzen. Der Passage, die eigene Kultur pflegen zu müssen, geht die Diskussion um Hilfsbereitschaft unterschiedlicher Nationen gegenüber Geflüchteten voraus. Es wird deutlich, dass Gruppe Birne dort die theoretische Möglichkeit für Handeln erkennt, wenn ein „Bezug“ zum Problem besteht oder ein „Nachbarland“ betroffen ist. Ähnlich einer aktiven Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur, zum *Kulturerhalt*, dienen ein Bezug zum Thema oder eine räumliche Beziehung, als Schlüssel zur Handlungsoption.

Gruppe Birne, Zeile 370-389

Bw: Ja gut also äh aber ich kann des einerseits, diese ablehnende Haltung (2) auch irgendwo nachvollziehen, weil also ich mein Deutschland ist schon ein Land, des des ähm sehr viele Menschen auch aufgenommen hat, ja, was, wenn ich zum Beispiel so an andere Länder denke, ja wo=es nicht soo ganz, ok in Europa gehts schon, aber jetzt, ich weiß nicht

Cw: In der Türkei, die hat jetzt fast äh zwei Millionen syrische Flüchtlinge ähm Flüchtlinge aufgenommen, des hat aber kein anderes Land

Bw: L Ja Ja des stimmt, ja gut

Cw: L zwei Millionen

Bw: Ja, aber wahrscheinlich auch, weil so

Cw: L Nachbarländer sind

Bw: L so nah aneinander liegt, so

Cw: L ja klar, auch

Bw: L dass man sich dann hilft vielleicht, die die Deutschen hätten da jetzt so, klar sie würden des vielleicht schon aber sie hätten nicht so=n krassen Bezug dazu, wie jetzt eben ein Land, das direkt nebendran ist

Cw: L °mhm°

Bw: Jetzt zum Beispiel, wenn irgendwas in Frankreich passieren würde oder so, dann würden ich denk dass man auch die Grenzländer auch nicht sagen würden nein nein, das machen wir nicht und so

Cw: L Auch, klar

Die Verbindung globaler Probleme mit der eigenen Konfrontation kultureller Versicherung gelingt in Gruppe Birne an diesem Beispiel über eine Offenheit gegenüber unterschiedlichen Perspektiven. Eine Auseinandersetzung mit dem oder Bezug zum Thema dient Gruppe Birne als Möglichkeit Handlungsoptionen zu thematisieren und abzuwägen. Die Reflexion der eigenen Erfahrung bestimmt direkt die eigene Handlungspraxis.

Gruppe Apfel dagegen sieht, wie bereits beschrieben, für sich selbst keine Notwendigkeit einer aktiven Auseinandersetzung. Interkulturalität dokumentiert sich als Beeinflussung von anderen, die sich anpassen müssen und denen eine „Überschreibung“ ihrer Kultur verordnet wird. Die Orientierung am Eigenen wird über Distanz gegenüber allem als fremd wahrgenommenen möglich. Kultur erscheint in Gruppe Apfel als feststehende Eigenschaft, welche keine direkte Auseinandersetzung für die eigene Selbstvergewisserung erforderlich macht. Eine Auseinandersetzung wird auf andere projiziert, die ihre kulturelle Zugehörigkeit einer „Vermittlung“ oder gar „Überschreibung“ unterziehen müssen. Regeln und fachliches Wissen dienen der Gruppe zum Erhalt ihrer übergeordneten Position und ihrer „eigenen Kultur“.

Die Versicherung auf fachliches Wissen „in der Kultur, wie man sich da bewegt und sich benimmt“ (Gruppe Apfel, Am, Z. 273f.), bringt allerdings nicht die erhoffte Sicherheit. Die Handlungsunsicherheit der Gruppe im Umgang mit anderen Kulturen wird dann deutlich, wenn „pädagogisch wirken“ (Gruppe Apfel, Cm, Z. 290) zu können in Gefahr gesehen wird.

Gruppe Apfel, Zeile 282-291

Cm: Das ist dann glaub ich auch der Punkt an dem man sich äh überlegen muss, wieviel davon in seinem Unterricht man unterbringt

Am: ja

Cm: also wenn ich alles, jede Sitte irgendwie dann wieder beachte, in meiner Klassen vorkommt, von diesen 20 Kulturen, die wir vorhin hatten, dann verzettelt man sich glaub ich auch sehr stark und dann kommt man also dann kommt man nicht mehr zu seinem Unterricht und kommt also dann ist die ganze Zielsetzung eigentlich nur noch das Vermitteln zwischen den Kulturen ohne jemanden vor den Kopf zu stoßen, ähm ohne dass man tatsächlich noch tatsächlich selbst pädagogisch wirken kann dann da muss man dann auch wieder sehr aufpassen

Die eigene Distanzierung über einen übergeordneten Blick kann als Strategie einer Komplexitätsreduktion und als Sicherheit in der gefühlten Unsicherheit verstanden werden. Der problematisierten Sicht auf kulturelle Diversität begegnet Gruppe Apfel mit Handlungsoptionen, die den Selbsterhalt sichern. Gehorsam auf Seiten der SchülerInnen wird als Möglichkeit gesehen, das eigene Handeln vor dem Hintergrund der gefühlten Unsicherheit und gegen Widersprüchlichkeiten durchzusetzen. Zur eigenen Handlungsoption werden dann

Kontrolle und Stärke. Regeln und Wissen dienen der Gruppe als Möglichkeit, der erlebten Unsicherheit etwas entgegen zu halten.

Gruppe Apfel Zeile 312-319

Bm: wie reagierst du da drauf, wenn da plötzlich drei Schüler anfangen auf Türkisch was zu reden, des ist schon schw schwierig weil du kannst ja nicht sagen, hey ihr, haltet mal die Klappe, ich will hier Unterricht machen, oder sprecht ihr nur auf Deutsch oder du kannst denen ja auch schlecht das Maul verbieten

Am: ja kannst schon sagen

Bm: ja natürlich, wenn ich rede sind die ja schon ruhig normalerweise

Am: ja ja

Cm: genau

Im Gegensatz zu Gruppe Birne und Gruppe Apfel, realisiert Gruppe Melone für sich in der Beschreibung globaler Zusammenhänge keine direkten Handlungsoptionen. Vielmehr dient Gruppe Melone die aktive Distanzierung als Möglichkeit auftretende Widersprüche auszuhalten und Komplexität zu reduzieren. Die Verweigerung dient vielmehr der Wahrung der Distanz, die sie im Umgang mit Interkulturalität eint. Ein Rückziehen auf Unwissenheit wird in Gruppe Melone zur Strategie, diese Verweigerung aufrecht zu erhalten.

In der Passage, in der die Teilnehmerinnen der Gruppe Melone die Verantwortung der VerbraucherInnen hinsichtlich fair produzierter Kleidung thematisieren, dokumentiert sich eine große Unsicherheit und daraus resultierende eingeschränkte Handlungsoptionen. Die Unsicherheit besteht zum einen gegenüber der Masse an Informationen („tausend Dokumentationen“, Gruppe Melone, Dw, Z. 589) und der Unmöglichkeit sicher zu sein, ob es sich wirklich um fair produzierte Kleidung handelt (Gruppe Melone, Dw, Z. 595). Auch die Orientierung an einem bestimmten Lebensstil steht der Enaktierung einer alternativen Handlungspraxis gegenüber („man müsste halt viel viel genügsamer sein“, Gruppe Melone, Cw, Z. 602). Insgesamt schätzen die Teilnehmerinnen die Reichweite ihrer eigenen Handlungsoptionen im globalen Kontext als unzureichend ein (ausführlich zu dieser Passage siehe auch Kapitel 7.3.2.5).

Gruppe Melone, Zeile 589-605

Dw: ↳tausend Dokumentationen,
wie schlimm die hergestellt werden, aber niemand will

Aw: ↳und dann geht man doch zu H
und M

Dw: ↳120 Euro
für ne Hose ausgeben

Bw: ↳ja, oder zu (Primemarkt)

Aw: ja genau

Dw: des will man ja auch nicht, weil des ist ja dann auch nicht sicher, dass die

Aw: \perp des ist ja wieder ein Widerspruch in sich finde ich

Dw: ja, da müsste man einfach der eigene Lebensstandard viel zu weit sinken, dass man sich des alles

Cw: ja ja

Bw: ja

Dw: \perp fair leisten könnte

Cw: genau man müsste halt viel viel genügsamer sein, eben nur eine Jeans im Jahr haben oder so

Bw: \perp ja

Cw: bis die halt abfällt und dann ja

Bw: ja

Insgesamt bietet das vorhandene Wissen in Gruppe Melone über die Produktionsbedingungen und soziale wie globale Zusammenhänge, kein Enaktierungspotenzial für die Gruppe. Die Unsicherheit über das eigene vorhandene Wissen und auch das theoretisch zur Verfügung stehende Wissen, spielt für Gruppe Melone insgesamt eine große Rolle. Dies wird in den aufeinanderfolgenden Passagen zu den Auswirkungen auf das eigene Leben durch Geflüchtete, zur Arbeitsplatzunsicherheit und zum eigenen Unwissen in Zusammenhang mit Medien und Konflikten deutlich (siehe Kapitel 7.3.2.5, 7.3.2.6 und 7.3.2.7). Gruppe Melone rechtfertigt in diesen Passagen ausführlich das eigene Nicht-Handeln. Die Unmöglichkeit das Wissen in der Welt zu überblicken, dient den Teilnehmerinnen der Gruppe zur Begründung ihres Nicht-Handelns. Sie sind sich der Nicht-Handlung wie auch dem Nicht-Wissen bewusst und nutzen zum einen Ironisierung und Überzeichnungen der Themen und zum anderen Auslagerungen und moralische Übertragungen als Abwehrstrategien (siehe hierzu auch die genannten Kapitel).

In Tabelle 10 ist die *Wahrnehmung von Handlungsoptionen* in den Gruppen zusammengefasst dargestellt.

Die komparative Analyse und auch die ausführliche Diskursbeschreibung der Gruppendiskussionen dienten dazu, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Bearbeitung der Gruppen zum Thema Interkulturalität in der globalen Welt zu rekonstruieren. Im folgenden Kapitel wird dies verdichtet dargestellt und eine Typisierung vorgenommen.

Gruppe	Wahrnehmung von Handlungsoptionen
Birne	Aktive Auseinandersetzung, zukünftige Rolle wird thematisiert, Handlungsoption insbesondere wenn persönlicher Bezug oder Nähe zum Thema besteht
Apfel	Keine eigene Auseinandersetzung notwendig, Regeln, Wissen und Kontrolle dienen dem Erhalt von Sicherheit
Melone	Unsicherheit über zur Verfügung stehendes Wissen (beispielsweise durch Medien) führt zu Verweigerung, Unwissen und explizitem Nicht-Handeln, Distanzierung

Tabelle 10 Zusammenfassung der Wahrnehmung von Handlungsoptionen in den Gruppen

7.5 Typenbildung

Im Fallvergleich zeigt sich, dass beim Thema Interkulturalität in der globalen Welt eine Orientierung an „Gemeinschaft“ in allen drei Gruppen rekonstruiert werden kann. Alle Gruppen thematisieren Gemeinschaft in unterschiedlichen thematischen Passagen und auch auf impliziter Ebene dokumentiert sich die Gemeinschaftssuche in allen Gruppen als relevant. Es ist daher anzunehmen, dass Gemeinschaft beim Thema Interkulturalität in der globalisierten Welt eine große Rolle spielt.¹¹⁶ Für eine Herstellung und Erhaltung der Gemeinschaft können in den Gruppen unterschiedliche Strategien und Handlungsoptionen rekonstruiert werden. Die Orientierung an Gemeinschaft stellt „das *Tertium Comparationis*, also das diesen Vergleich strukturierende Dritte, das gemeinsame Thema“ (Bohnsack 2013: 252, Hervorh. i. O.) dar.

Ebenfalls vergleichbar über die Gruppen hinweg ist die Wahrnehmung von Interkulturalität in der globalen Welt als Herausforderung. Auch dabei lassen sich jedoch je unterschiedliche Handlungsoptionen ausarbeiten. In Gruppe Apfel wird dies im ersten Moment vielleicht am deutlichsten, da das Thema als persönliche Herausforderung bezeichnet wird („da kommst dann manchmal dann schon echt so wirklich manchmal an so richtige Widerstände“, Apfel, Bm, Z. 201f.). Dabei geht es in Gruppe Apfel in Passagen, die einen gemeinsamen Orientierungsrahmen nachzeichnen lassen, fast ausschließlich um Situationen, die die TeilnehmerInnen in ihrer angehenden Berufssituation betref-

¹¹⁶ Wie diese Orientierung über Milieuunterschiede (Geschlecht, Migration usw.) hinweg eine Rolle spielt, kann im Rahmen einer soziogenetischen Typenbildung ermittelt werden. Dies wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht angestrebt.

fen. Gruppe Birne und Gruppe Melone dagegen behandeln das Thema in unterschiedlichen persönlichen Settings, wobei in beiden Gruppen die individuelle Entwicklung im Mittelpunkt steht. In Gruppe Birne dominieren Erzählungen zu persönlichen Benachteiligungen im Alltag und zur eigenen Identifikation. In Gruppe Melone steht die Selbstfindung in der globalen Welt im Vordergrund.

In Tabelle 11 werden die Gruppen zusammenfassend dargestellt, um daran anschließend die Typen zu beschreiben.

	Horizonte und Rahmung, Grundorientierung	Wahrnehmung Interkulturalität bezogen auf eigenes Leben	Wahrnehmung Interkulturalität bezogen auf andere und Weltentwurf	Handlungsoptionen
Gruppenübergreifend	Orientierung an Gemeinschaft	Die Wahrnehmung von Interkulturalität wird in allen Gruppen vor dem Hintergrund einer Unterscheidung in <i>wir</i> und <i>andere</i> vorgenommen und als Herausforderung beurteilt		
Birne	Zugehörigkeit-Abgrenzung Orientierung im <i>Dazwischen</i>	Interkulturalität als Auseinandersetzung mit sich selbst Eigene Entwicklung in Auseinandersetzung mit sich und anderen	Interkulturalität als Auseinandersetzung mit anderen Andere erscheinen als Horizonte des Austausches	Aktive Auseinandersetzung Thematisieren zukünftige Rolle, Handlungsoption bei persönlichem Bezug oder Nähe zum Thema
Apfel	Eigenes-Fremdes Orientierung am Eigenen Machbarkeitsvorstellung Macht	Interkulturalität als drohender Kontrollverlust	Orientierung am Lokalen Welt der Fremde (Verallgemeinerung, Ausrichtung an Nationalität), als Gegenentwurf zum Eigenen	Distanzierung, Ironisierung, Regeln und Wissen dienen der Erhaltung einer übergeordneten Perspektive, als Möglichkeit Kontrollverlust abzuwenden Fremdes dient der Abgrenzung, Vergewisserung auf das Eigene
Melone	Nähe-Distanz Zugehörigkeit-Nicht-Zugehörigkeit Orientierung an Nähe, am Bekannten, positive Verortung einer Gemeinschaft fehlt	Interkulturalität erscheint vor dem Hintergrund der Selbstentwicklung als Überforderung	Interkulturalität in globaler Welt wird als Ungewissenheit wahrgenommen Globale Welt ist Alltag, wird aber nicht so wahrgenommen	Passiv bis hin zu Verweigerung Zusammenhang von lokaler und globaler Welt herzustellen gelingt nicht Distanz ist Strategie der Komplexitätsreduktion

Tabelle 11 Zusammenfassende Darstellung der Gruppe

7.5.1 Sinngenetische Typenbildung

Im Rahmen der Diskursbeschreibungen und mithilfe der komparativen Analyse wurden Besonderheiten und Muster in der Bearbeitung der Gruppen zum Thema Interkulturalität in der globalen Welt rekonstruiert. Mit der sinngenetischen Typenbildung werden nun die Ergebnisse, die aus dem Material gewonnen wurden, von den Gruppen gelöst und zu einer Typik verdichtet. Ausgehend von den bereits beschriebenen Gemeinsamkeiten der Bearbeitung, werden die Typen insbesondere durch ihre Kontraste voneinander abgrenzbar. Die Typen richten sich an der Leitfrage der vorliegenden Arbeit aus, wie Interkulturalität in der globalen Welt kommuniziert wird und welches Orientierungswissen dieser Kommunikation zugrunde liegt.

Ausgehend von den drei vorliegenden Gruppen können drei Typen¹¹⁷ beschrieben werden, die sich durch vergleichbare wie kontrastierbare Strukturen definieren (siehe Abbildung 3).

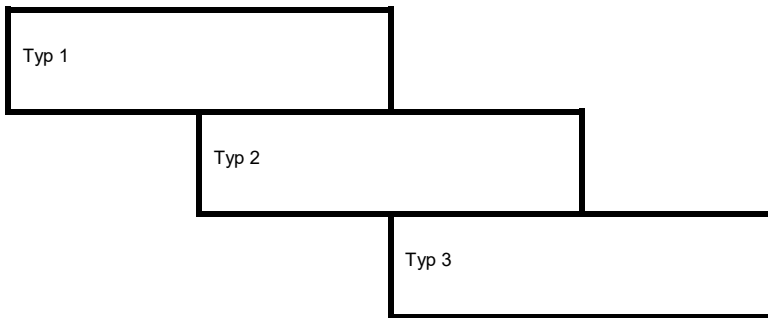


Abbildung 3 Überschneidungen der Typen

Typ 1:

Für den Typ 1 steht das Aushandeln der eigenen Rolle in der Welt zwischen den Horizonten Zugehörigkeit und Abgrenzung im Vordergrund. Die aktuelle Situation des Selbst wird immer innerhalb eines Spannungsverhältnisses dieser beiden „Pole“ definiert, eine eindeutige Zuordnung zu einer Seite findet nicht statt. Zum Alltag dieses Typs gehört es, wie selbstverständlich mit der Komplexität der Welt konfrontiert zu sein und Interkulturalität als etwas zu verstehen, von dem alle betroffen, aber nicht bedroht sind. Die eigene Rolle in der Gesellschaft wird von diesem Typ innerhalb einer interkulturellen Wirklich-

117 Im Vergleich mit weiteren Gruppen kann die Typik erweitert und gegebenenfalls überarbeitet werden. Im Rahmen dieser Arbeit kann anhand der vorliegenden drei Gruppendiskussionen die folgende Typik entworfen werden.

keit in einem Dazwischen wahrgenommen. Die eigene Rolle in der Gesellschaft ist (noch) nicht fest definiert, wobei die Orientierung an Gemeinschaft dafür spricht, dass genau eine solche eindeutige Positionierung und eine Orientierung am Horizont der Zugehörigkeit angestrebt werden. Auch im Vergleich von früher, heute und zukünftig orientiert sich Typ 1 an einer positiven Steigerung der Selbstidentifikation (früher war es schlechter, heute ist es besser, in Zukunft soll es noch besser werden). In der Auseinandersetzung mit sich und anderen in gleichwertiger Anerkennung sieht Typ 1 eine Chance mit multiplen Zugehörigkeiten umzugehen und gleichwertige Teilhabe an Gesellschaft zu ermöglichen.

Ein flexibler Umgang mit der eigenen Rolle im Dazwischen stellt für diesen Typ die Strategie dar, aktiv im Spannungsfeld mehrerer wahrgenommener Kulturen zu bestehen. Kultur selbst wird als handlungsstrukturierend wahrgenommen. Gemeinschaft ist für diesen Typ immer eine Aushandlung des eigenen Selbst zwischen Zugehörigkeit und Abgrenzung, die bewusst wahrgenommen wird und auch bewusst eingesetzt werden kann.

Typ 2:

Für Typ 2 steht in der Auseinandersetzung mit Interkulturalität in der globalen Welt die Orientierung an der eigenen Entwicklung in Einbindung in Gemeinschaft ebenfalls im Vordergrund. Ähnlich wie Typ 1, wird die eigene Position in der Gesellschaft nicht eindeutig verortet. Zwischen den Horizonten der Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit fehlt es Typ 2 allerdings an einer positiven Verortung in Gemeinschaft, weswegen die Nicht-Zugehörigkeit deutlicher in Erscheinung tritt. Interkulturalität wird von Typ 2 als alltäglich wahrgenommen, allerdings wenig aktiv auf das eigene Leben bezogen. Eine Orientierung an Nähe und Bekanntem überwiegt. Im Umgang mit Interkulturalität in der globalen Welt erweist sich für Typ 2 insbesondere eine Passivität als handlungsleitend. Das eigene Verwehren einer Zuordnung auf eine Seite wird zur Strategie der Abwehr des als komplex wahrgenommenen Themas der Interkulturalität in der globalen Welt. Weniger eine aktive Abgrenzung zu anderen definiert das eigene Selbst, als die wahrgenommene Nicht-Zugehörigkeit. Als Handlungsstrategie begegnet dieser Typ Komplexität über Vereinfachung und Reduktion. Themen werden auf eine abstrakte Ebene verlagert, um Handlungsoptionen zu erörtern, die in ihrem Enaktierungspotenzial allerdings gering einzuschätzen sind. Die wahrgenommene eigene Rolle erscheint für diesen Typ als ein Aushalten in der Ungewissheit, fast schon als Überforderung. Die eigene Entwicklung steht im Vordergrund, wobei anders als bei Typ 1 keine aktive Bearbeitung dieser Entwicklung übernommen wird. Kultur hat eine begrenzende Funktion für Typ 2.

Typ 3

Für Typ 3 ist im Gegensatz zu Typ 1 und 2 die eigene Rolle in der Welt bereits definiert. Er hat eine klare Vorstellung von der Welt und der eigenen Zukunft. Die Gegenüberstellung von Eigenem und Fremdem dient diesem Typ insbesondere dazu, das Eigene als erhaltenswert hervorzuheben. Der aktuelle Zustand des Eigenen wird als stabil wahrgenommen, diese Stabilität wird allerdings von Interkulturalität bedroht. Da die Bedrohung aus einer übergeordneten Perspektive betrachtet wird, erscheinen zukünftige Herausforderungen im Umgang mit Interkulturalität für diesen Typ als vorhersehbar und werden daher als handhabbar eingeschätzt. Um in der erwarteten Zukunft gegenüber anderen Kulturen bestehen zu können, muss dieser Typ, von dem als übergeordnet wahrgenommenen Standpunkt aus, die eigene Kultur gegenüber anderen verteidigen und dazu nutzen, zwischen Kulturen zu „vermitteln“. Gerade die eigene Positionierung wird als Stärke verstanden. Dieser Typ zeichnet sich in Bezug auf unterschiedliche Bereiche insbesondere durch eine verstärkte Machbarkeitsvorstellung aus. Der eigenen Handlungsfähigkeit wird gerade vor dem Hintergrund einer wahrgenommenen Bedrohung ein hohes Maß an Relevanz zugesprochen. Über Regeln und Wissen versucht der Typ die Kontrolle zu behalten. Wissen und Regeln dienen Typ 3 außerdem dazu, Sicherheit für ihre Handlungsoptionen zu generieren und einer Überforderung durch Nicht-Wissen oder Komplexität entgegenzuwirken. Als Strategie der Komplexitätsreduktion und als Grundlage der Handlungsaktivierung nutzt Typ 3 insbesondere eine Ironisierung der Thematik. Dadurch kann Typ 3 in Distanz zum Thema gehen und die eigenen Handlungsoptionen trotz Bedrohung als aktiv und vorteilhaft wahrnehmen.

Überschneidungen

Insbesondere die Überschneidungen der Typen lassen erkennen, dass es sich bei den rekonstruierten Typen nur um eine vorläufige Typisierung handeln kann¹¹⁸. Das prozesshafte der empirischen Theoriebildung wird darin deutlich, denn „[d]as Ende einer empirischen Forschung als solcher ist daher nie exakt anzugeben“ (Nohl 2013a: 279). Es wird allerdings auch deutlich, dass die Überschneidungen Hinweise auf wichtige Aspekte der Orientierungsrahmen erwarten lassen.

Typ 1 und Typ 2 haben gemeinsam, dass die Selbstentwicklung im Rahmen globaler Verhältnisse im Vordergrund steht. Weniger Verantwortungsüber-

118 Es ist zu erwarten, dass mithilfe der Auswertung weiterer Gruppendiskussionen zum selben Thema eine Konkretisierung der Typen aber auch eine Überarbeitung notwendig würde. Im Rahmen dieser Arbeit konnte dies jedoch aufgrund der beschränkten Ressourcen nicht umgesetzt werden.

nahme im globalen Kontext oder Abgrenzung zu Fremdem treten hervor, vielmehr wird die Entwicklung der eigenen Rolle zum handlungsleitenden Motiv. Das rekonstruierte Dazwischen, das die beiden Typen verbindet, verbindet auch innerhalb der Typen die Horizonte der Orientierung. Das Dazwischen erscheint als eine Möglichkeit, die fehlende eindeutige Zuordnung auszuhalten. Für Typ 1 wird das Dazwischen zur Erfahrung und zur Selbstverortung, innerhalb derer Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit ausgehandelt werden müssen. Für Typ 2 findet insbesondere die eigene Positionierung innerhalb der Gesellschaft in einem Dazwischen statt, wobei das Aushalten von Widersprüchen gerade da in Erscheinung tritt, wo die eigene Nicht-Zugehörigkeit überwiegt und das Dazwischen als Rückzugsort erscheint.

Mit der Strategie eines Rückzugs ist der Übergang zur Überschneidung von Typ 2 und Typ 3 anmoderiert, da Typ 2 dies über Distanzierung gelingt. Typ 1 kennzeichnet eine aktive Auseinandersetzung des Themas Interkulturalität in Bezug auf sich selbst und andere, wohingegen die Typen 2 und 3 die Auseinandersetzung insbesondere in Bezug auf die eigene Rolle zu vermeiden versuchen. Distanz wird für Typ 2 und Typ 3 zur Strategie, die Widersprüchlichkeit auszuhalten. Orientierung am Bekannten und Eigenem gibt den Typen 2 und 3 Sicherheit. Interkulturalität wird von Typ 2 und 3 als Überforderung bzw. als Bedrohung wahrgenommen, wobei sich die dadurch entstehenden Handlungsoptionen der Typen unterscheiden.

Im folgenden Kapitel wird nochmals auf diese Überschneidungen innerhalb der Typisierung eingegangen, da sich an diesen Stellen Hinweise auf soziogenetische Erklärsmuster vermuten lassen.

7.5.2 *Soziogenetische Ausblicke*

An dieser Stelle muss nochmals darauf verwiesen werden, dass auf Grundlage der drei ausgewerteten Interviews keine soziogenetische Typenbildung angestrebt werden kann. Es soll hier lediglich ein Ausblick auf mögliche Ansatzpunkte künftiger Forschung gewagt werden. Eine soziogenetische Deutung des Materials wurde im Rahmen der zuvor beschriebenen Auswertung zurückgestellt, das Material wurde dahingehend neutral betrachtet. In der Zusammenschau des gesamten Materials deuten sich allerdings Besonderheiten an, die im Folgenden einer visionären Betrachtung mithilfe soziogenetischer Kriterien unterzogen wird und als Anknüpfung für mögliche Anschlussuntersuchungen dienen kann.

Eine umfassende soziogenetische Typologie, welche die Rekonstruktion der Erfahrungsräume zur Grundlage nimmt, basiert darauf, eine „Vielfalt“ (Bohnsack 1989: 12) an Typiken in den Blick zu nehmen und zu einem Gesamtbild zusammenzufügen. Um der Vielfalt Rechnung zu tragen und diese abbilden zu können, dient eine Typologie als Orientierung, die sechs Typiken

umfasst: Entwicklungs-, Bildungs-, Geschlechts-, Generations-, (sozialräumliche) Milieu- sowie Migrationstypik¹¹⁹ (Bohnsack 2014b: 51f., 2013: 254).

Im Vergleich des vorliegenden Materials lassen sich insbesondere für die Bereiche Bildung, Entwicklung, Generation, Geschlecht und Migration Unterschiede aber auch Überlagerungen erkennen, die in weiteren Untersuchungen eine Überprüfung und Abgrenzung an weiteren Vergleichsfällen sinnvoll erscheinen lassen.

Als Basistypik diene in der vorliegenden Untersuchung (vorgegeben durch die Forschungsfrage) die Bildungsmilieutypik. Alle TeilnehmerInnen der Gruppendiskussionen waren Studierende. Insbesondere die gemeinsame rekonstruierte Orientierung an Gemeinschaft und damit zusammenhängend an Sicherheit kann aber erst im kontrastierenden Vergleich zu Gruppen anderer Bildungsmilieus eindeutig innerhalb oder außerhalb dieser Typik verortet werden. Insbesondere Gruppe Apfel¹²⁰ zeigt dahingehend eine starke Orientierung an einer Berufszugehörigkeit und ihrer an Gemeinschaftlichkeit orientierten Versicherung auf ihre berufliche Zukunft. Ein größer angelegter Vergleich mit angehenden Lehrkräften (männliche und weibliche) kann eine Einordnung in der Gesamttypologie gestatten. Damit zusammenhängend erscheint die Einordnung in eine Entwicklungs- und eine Generationstypik wertvoll, da der Moment des Studierens für junge Menschen in eine besondere Phase der Adoleszenzentwicklung eingebunden ist (Burkart 2008). Der Kontrast zu Gruppen, die vor oder nach dieser Phase stehen, kann eine Einordnung möglich machen. Im Vergleich der Gruppen Birne, Melone und Apfel zeigen sich bezogen auf diese Phase Merkmale, die in Anbetracht aktueller Erkenntnisse zu diesem Thema, eine genauere Betrachtung notwendig erscheinen lassen. Der Adoleszenzphase als einer Phase, die „durch unterschiedliche Lebensverläufe und Lebenslagen sowie die Pluralisierung von Lebensstilen charakterisiert“ (Hurrelmann/Harring/Rohlf 2014: 63) ist, kommt große Bedeutung zu, insbesondere auch, wenn die Ergebnisse des ausgewerteten Materials hinsichtlich der Themen Selbstfindung, Orientierung an Sicherheit und dem Finden der eigenen gesellschaftlichen Rolle oder Position betrachtet.

Die Gemeinsamkeiten der Gruppen Birne und Melone (die aus rein weiblichen TeilnehmerInnen bestanden) im Kontrast zur Gruppe Apfel (die aus drei männlichen und einer weiblichen TeilnehmerInnen bestand), deuten auf geschlechtsspezifische Unterschiede in der Behandlung der Thematik. Auch dies

119 Diese Bereiche werden ohne Erklärung in fast allen Auswertungen mit der dokumentarischen Methode übernommen, es kann daher nur angenommen werden, dass hier die üblichen sozialwissenschaftlichen Kategorien auch von Bohnsack usw. übernommen wurden.

120 In diesem Kapitel werden mithilfe einer Bezugnahme auf die Spezifika der jeweiligen Gruppen soziogenetische Besonderheiten analysiert, weswegen auf die Gruppen und nicht auf die von den Gruppen gelösten Typen verwiesen wird.

kann nur mithilfe umfassender Vergleichsfälle überprüft werden. Es gibt ausgehend anderer Studien, die Unsicherheit und Orientierungsherausforderungen junger Menschen generell thematisieren, ausführliche Argumente für geschlechtstypische Orientierungsmuster (Bohnsack 1989; Asbrand 2009).

Gruppe Birne zeichnet sich durch ihre starke Orientierung an ihrer Migrationserfahrung aus, was durch Gruppe Melone (in welcher das Thema Migrationserfahrung ebenfalls eine Rolle spielt) als Vergleichsgruppe und Gruppe Apfel (ohne Thematisierung eigener Migrationserfahrung) als Kontrastgruppe sehr deutlich erscheint. Auch im Vergleich zu Untersuchungen, die den Fokus auf Migration legen, lassen sich Parallelen erkennen (Przyborski 2004; Bohnsack/Nohl 1998). Der für Gruppe Birne rekonstruierte Orientierungsrahmen des Dazwischen weist Parallelen zur Sphärendifferenz als Orientierungsfigur bei Bohnsack/Nohl (2001) auf. Ebenfalls lohnenswert scheint der Blick auf die Studie von Badawia (2002), in welcher der Autor unter bildungserfolgreichen Immigrant*innen in Deutschland den Umgang mit kultureller Differenz untersucht und für diese den „Dritten Stuhl“¹²¹ als Alternative zu einer eindeutigen kulturellen Zuordnung identifiziert. Nur im Vergleich zu anderen Gruppen (mit und ohne Migrationserfahrung) können die Besonderheiten hinsichtlich der Orientierung in Bezug auf Interkulturalität allerdings weiter ausgearbeitet werden und eine eindeutige Zuordnung zur Migrationstypik oder zur Geschlechtstypik oder auch eine Überlagerung der einen durch die andere kann erfolgen. Es zeigt sich, dass gerade Migration und Geschlecht als sich überlagernde Erfahrungsräume für weibliche Migrantinnen von großer Bedeutung sind (Bohnsack/Loos/Przyborski 2001).

Die im Rahmen dieser Arbeit rekonstruierten Orientierungen der Gruppen und die entwickelte sinngenetische Typenbildung lassen Besonderheiten hervortreten. Diese reichen allerdings nicht zur Erklärung für handlungsleitende Strukturen. Auch eine Generalisierung der Ergebnisse ist daher nicht möglich (Bohnsack 2013: 254).

Im abschließenden, folgenden Kapitel werden die Ergebnisse in einem weiter gefassten wissenschaftlichen Kontext diskutiert und es werden mögliche anschließende Fragestellungen angedeutet.

121 Der „dritte Stuhl“ steht als alternative Identitätskonstruktion einem Bild des „zwischen den Stühlen stehenden“ Migrant*innen gegenüber.

8 Diskussion der Ergebnisse

Im ersten Teil der Ergebnisdiskussion (Kapitel 8.1) soll eine lose Zusammenführung der empirischen Rekonstruktionen mit den theoretischen Annahmen dieser Arbeit erfolgen. Dies geschieht vor dem Hintergrund der in Kapitel 6.1.2 diskutierten Möglichkeiten und Grenzen, Systemtheorie und rekonstruktive Forschung zusammen zu denken. Den zweiten Teil der Diskussion (Kapitel 8.2) beginnt ein zusammenfassender Blick auf die Arbeit, um daran anschließend weiterführende Gedanken anzudeuten, die sich aus den empirischen Rekonstruktionen und insbesondere auch aus der Verknüpfung dieser mit den metatheoretischen Annahmen ergeben. Den Abschluss stellt Kapitel 8.3 dar, in welchem die persönliche Hoffnung formuliert wird, die mit dieser Arbeit verbunden ist.

8.1 Empirische Rekonstruktionen und Weltgesellschaft

Die an das empirische Material gerichtete Frage, wie die befragten Studierenden interkulturelle Herausforderungen in der Weltgesellschaft kommunizieren und wie sich ihr Orientierungswissen in der Weltgesellschaft in ihren Gesprächen generiert, wird im Folgenden auf die formulierten Theorieherausforderungen und insbesondere auf die metatheoretischen Annahmen der Weltgesellschaft bezogen. Die Ergebnisse der empirischen Rekonstruktionen werden mit Blick auf die formulierten Herausforderungen der Weltgesellschaft (Kapitel 3) und die referierten Annahmen zur Funktionalität von Kultur (insbesondere Kapitel 3.7, 3.8 und 5.4) beleuchtet. Dabei wird die in Kapitel 2.2.4 eingeführte parallele Betrachtung der Philosophischen Anthropologie im Sinne Plessners und der Weltgesellschaft im Sinne Luhmanns wieder aufgegriffen und die darauf aufbauende in Kapitel 5.4 erarbeitete Funktionalität von Kultur für Interkultur ins Zentrum gerückt.

Die Weltgesellschaft wurde als gekennzeichnet von Gegensätzen und Selektionsdruck beschrieben, innerhalb derer es für jede/n Einzelne/n zu Orientierungsproblemen und Unsicherheiten kommen kann. Die Herausforderungen sind in Tabelle 12 zusammengefasst.

Diese Herausforderungen der Weltgesellschaft konnten über alle Gruppen hinweg in den Gesprächen identifiziert werden und es konnte gezeigt werden, dass dem damit zusammenhängend wahrgenommenen Selektionsdruck auf unterschiedliche Weise begegnet wird.

Dimension	Weltgesellschaft	Leitdifferenz
Sachlich	Komplexität und Kontingenz	dies – anderes
Sozial	Individualisierung und Pluralisierung	Alter – Ego
Zeitlich	Vergangenheit und Zukunft im beschleunigten sozialen Wandel	früher – jetzt – nachher
räumlich	Entgrenzung und Glokalisierung	nah - fern

Tabelle 12 Herausforderungen in der Weltgesellschaft (Quelle: eigene Darstellung)

Die aus dem empirischen Material gebildeten Typen geben einen Einblick in mögliche Handlungsoptionen, die sich ausgehend dieser Herausforderungen aufzeigen. Insbesondere eine Konzentration auf die eigene Entwicklung, wie sie für Typ 1 und 2 rekonstruiert werden konnte sowie eine Distanzierung, welche insbesondere bei Typ 3 aber auch bei Typ 2 erkennbar ist, stellen Möglichkeiten dar, auf die Komplexität zu reagieren. Die Einschätzung der Umsetzbarkeit der Handlungsoptionen ist von der Strategie abhängig, mithilfe derer Komplexität reduziert wird (Asbrand 2009: 238ff.). Im Fall von Gruppe Birne¹²² bietet die Fokussierung auf die eigene erlebte Migrationserfahrung eine Möglichkeit, weltgesellschaftliche Komplexität zu reduzieren. Gruppe Birne ist in diesem Rahmen eine aktive Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Rolle in der Gesellschaft möglich. Für Gruppe Apfel stellt die Eingrenzung des Handlungsradius auf das Berufsfeld Schule eine Komplexitätsreduktion dar, mithilfe derer sich die TeilnehmerInnen als aktiv handelnd wahrnehmen können. Für Gruppe Melone dagegen führt die Fokussierung der eigenen Entwicklung in Zusammenhang mit der „gänzlichen“ Komplexitätsreduktion (nichts wissen zu wollen) zu einer gesteigerten Unsicherheit gegenüber eigenen Handlungsoptionen und demzufolge zu Passivität (vgl. hierzu den Fall der Gymnasialschüler bei ebd.: 238f.).

Alle Gruppen setzen sich mit der eigenen Rolle in der Welt, mit der eigenen Positionierung in der Gesellschaft auseinander. Die rekonstruierten Entwürfe der befragten Studierenden zur globalisierten Welt und Interkulturalität machen deutlich, dass eine eindeutige Zuordnung in der Welt oft schwierig erscheint. Vielmehr geht es um einen ständig andauernden Prozess, die eigene

122 Im Folgenden wird statt der Typen, immer wieder direkt auf die Gruppen verwiesen, da konkrete Beispiele aus den Gruppendiskussionen herangezogen werden. Im Falle einer erweiterten Typisierung mithilfe weiterer Gruppen, muss die Argumentation gelöst von den Gruppen auf eine Generalisierung hin überprüft werden.

Position in der Gesellschaft, in Auseinandersetzung mit Differenz, die wiederum auf sich selbst und andere bezogen wird, zu bestimmen. Auch eine Vermeidung dieser Auseinandersetzung kann als Strategie der Komplexitätsreduktion und damit als Reaktion auf weltgesellschaftliche Komplexität verstanden werden. Gemeinschaftliche Zugehörigkeit erscheint als eine Möglichkeit, innerhalb dieses Prozesses, eigene Handlungsmöglichkeiten im Rahmen der eigenen Orientierung abzutasten, das Fehlen eben dieser Zugehörigkeit dagegen erschwert die Enaktierung der eigenen Handlungsoptionen.

Alle rekonstruierten Typen bestimmen ihre eigene Positionierung in der Gesellschaft über gemeinschaftsrelevante Faktoren. Bei Typ 1 und 2 ist der Prozess des Positionierens, die Suche nach der gesellschaftlichen Rolle besonders zentral. Genau dies geschieht in der Wahrnehmung von Differenz an sich und anderen. Die Überwindung von Differenzen kann nicht das Ziel sein, da gerade die Einheit der Differenz in der Weltgesellschaft ausschlaggebend ist und die teils widersprüchliche Realität zusammenhält. Kultur kann dann die zuvor (siehe Kapitel 5.4) beschriebenen Funktionen als Möglichkeit der Begrenzung, Gedächtnis der Gesellschaft, Vorrat möglicher Themen und als multiple Lebensentwürfe ausführen und ihre Dynamik entfalten.

Die Entwürfe der Studierenden geben den Blick frei auf die nicht eindeutigen Positionierungen in der Weltgesellschaft, wobei Kultur als eine flexible Kraft erscheint. Fragen nach der Selbstverortung in Gemeinschaft und Gesellschaft gelingen mal mehr, mal weniger. Vielmehr steht der Prozess des Verortens im Zentrum. Orientierung wird insbesondere in Momenten als notwendig von den Befragten erachtet, in welchen das tatsächliche Aushandeln, die eigene Verortung, an ihre Grenzen gerät. An Gruppe Apfel lässt sich erkennen, dass sich eine als definiert wahrgenommene Position in der Gesellschaft einerseits als Grenzrealisierung beschreiben lässt und andererseits Kultur darin als Konstante erscheint, die getroffene Entscheidungen symbolisiert. Gruppe Apfel schafft sich mit der Behandlung der Thematik Interkulturalität innerhalb des Kontextes ihres Berufsfeldes der Schule eine „räumliche“ Begrenzung, die es der Gruppe ermöglicht, Sicherheit und Orientierung zu generieren. Für Gruppe Birne sind die Einordnung der eigenen kulturellen Verortung in der zeitlichen Dimension, Anschlussmöglichkeiten an Gemeinschaft gerade durch kulturelle Unterschiede (sachlich) und insbesondere die sich ergebenden multiplen Möglichkeiten eigener Verortung in Gemeinschaft und Gesellschaft ausschlaggebend. Gruppe Melone ist geprägt von Ungewissheit, was zu einer Fixierung der Gegenwart unter Ausblendung der Vergangenheit und Zukunft führt.

In Tabelle 13 sind die wichtigsten Punkte einer losen Kopplung der Auswertung der Gruppendiskussionen und den theoretischen Überlegungen zu Kultur zusammengefasst dargestellt.

	räumlich	zeitlich	sachlich	sozial
	Kultur als dynamische Grenze	Kultur als Konstante im Wandel	Kultur als Angebot für kreative Orientierung	Kultur als soziale Vermittlungsofferte
Birne	Eigenes Leben als Rahmen	Vergangenheit und Zukunft werden in der Gegenwart verknüpft, Reflexion der Vergangenheit in der Gegenwart auch als Grundlage für zukünftige Entwicklungen	Kulturelle Unterschiede als Anschlussmöglichkeiten	Kultur als Möglichkeit, sich unterschiedliche zu positionieren, multiple Möglichkeiten an sich und anderen eigene Entwicklung zwischen Zugehörigkeit und Abgrenzung als Teile der Selbst- und Fremdwahrnehmung, Individualisierung und Pluralisierung
Melone	Eigenes Leben als Rahmen	Ungewissheit, kulturelle Fixierung an Gegenwart	über Vereinfachung und Reduktion werden Themen eingegrenzt und damit ausgehalten	Kulturelle Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit als Teile der Selbst- und Fremdwahrnehmung Eigene Entwicklung zwischen Nähe und Distanz
Apfel	Berufszugehörigkeit als geschützter Rahmen	Drohender Kontrollverlust	Machbarkeitsvorstellung	Eigenes und Fremdes als Abgrenzung

Tabelle 13 Zusammenführung empirische Rekonstruktionen und Funktionalität von Kultur

Die Rekonstruktion der Orientierungen der befragten Gruppen legt offen, dass die Selbstbeschreibung, der Prozess der Selbstpositionierung in der globalen Welt, in allen Gruppen in einem Spannungsgefüge zwischen mindestens zwei Horizonten stattfindet, die anschlussfähig an die Beschreibung der Weltgesellschaft sind. Eindeutige Zuschreibungen scheinen vor den Hintergrund der Komplexität der Weltgesellschaft kaum mehr möglich, vielmehr muss es um die Relationen innerhalb der Spannungsgefüge Nähe/Ferne, Dies/Anderem,

Alter/Ego und Früher/Nachher gehen (siehe Tabelle 12). Die Horizonte Zugehörigkeit/Nicht-Zugehörigkeit, Eigenes/Fremdes und Nähe/Distanz deuten aus je unterschiedlicher Perspektive zum einen auf die allen Gruppen gemeinsame Orientierung an Gemeinschaft und sind damit anschlussfähig an die Philosophische Anthropologie Plessners. Zum anderen kommt mit der übergeordneten Frage nach Teilhabe an Gesellschaft die weltgesellschaftliche Perspektive im Sinne Luhmanns in den Blick. In Kapitel 4.3 wurden Vertrautheit und Fremdheit als Rahmen von Teilhabe und als „anthropologische Grunderfahrungen des Menschen, denen er sich gar nicht entziehen kann“ (Pfeiffer-Blattner 2014: 14) markiert. Vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse wird deutlich, dass Inter-Kultur als reflexive Möglichkeit eines Bezuges zu sich und der Welt – und damit auch zu seinen Mitmenschen – verstanden werden muss. Vertrautheit und Fremdheit sind in jeder/m Einzelnen und in jeder Kommunikation enthalten und damit hinreichende wie notwendige Bedingung für Leben in Gemeinschaft. Die Frage, wo sich die Gruppen verorten, kann nicht einfach beantwortet werden. Um einer Antwort nahe zu kommen, braucht es neben der Justierung zwischen den Horizonten die Auseinandersetzung mit Gemeinschaft, vor dem Hintergrund einer Weltgesellschaft/globalen Welt.

Für eine inter-kulturelle Perspektive ergibt sich daraus, dass an den Stellen, an welchen Grenzrealisierungen und fehlende Handlungsoptionen in den Blick rücken, anzusetzen ist. Beispielhaft können aus den Gruppendiskussionen dafür die insbesondere bei Gruppe Melone auftretende starke Reduktion und aktive Ausblendung weiter Teile der Diskussionsthemen, bei Gruppe Apfel die Konzentration auf das Eigene vor dem Hintergrund des Fremden als Abgrenzungsmechanismus und bei Gruppe Birne das Auspendeln zwischen Nähe und Distanz am Eigenen und Fremden sein. Die parallele Darstellung von Gemeinschaft und Gesellschaft wurde als eine systematische „Trennung“ in Kapitel 2.2.4 eingeführt. Im Rahmen der Auswertung der Gruppendiskussionen erwies sich dies als anschlussfähig. In allen Gruppen wurde die Einbindung in Gemeinschaft als eine Möglichkeit diskutiert, an gesellschaftlichem Leben teilzuhaben. Insbesondere die Gruppen Birne und Apfel heben ihre eigene gemeinschaftliche Verortung (Freunde, Bekannte, Familie) als Zugang bzw. als Abgrenzung zur Gesellschaft hervor. Dies verdeutlicht, dass Gemeinschaft und Gesellschaft nicht unberührt nebeneinander stehen. Gemeinschaft wird vielmehr zur Möglichkeit „sich zu Kommunikationsofferten einer Weltgesellschaft zu verhalten“ (Lang-Wojtasik/Conrad-Grüner 2018: 8). In Gruppe Apfel beispielsweise erscheint Gemeinschaft zum einen als tatsächlich geteilte Erfahrung, zum anderen wird Gemeinschaft da konstruiert, wo eine Abgrenzung zu Fremdem hergestellt werden soll. Dann werden Unterschiede innerhalb Deutschlands zum gemeinschaftsstiftenden Moment und eine diametral gegenüberstehende Differenz wird mit Verweis auf nationale Zugehörigkeit geschaffen. Gruppe Birne dagegen orientiert sich bei ihrer Gemeinschaftssuche gerade an der geteilten Erfahrung des *Dazwischen*. Andere, die ähnliche

Erfahrungen der Nicht-Zugehörigkeit teilen, werden als Gemeinschaft (derer mit Migrationserfahrung) dargestellt und gegenüber einer Mehrheitsgesellschaft gestellt. Nationale Zugehörigkeit wird nicht zum gemeinschaftsstiftenden Merkmal, sondern gerade dessen Absenz.

Anhand der rekonstruierten Typen und auch der Gruppen an sich, konnte gezeigt werden, wie Interkulturalität in der globalisierten Welt in den Orientierungsrahmen der befragten Studierenden hergestellt wird. Es wurde dargestellt, dass sich teils Überschneidungen der theoretischen Annahmen zur Funktionalität von Kultur mit den Ergebnissen des empirischen Materials zeigen. Ausgehend dieser Überschneidungen werden im abschließenden Kapitel weiterführende bzw. anschließende Forschungsmöglichkeiten anmoderiert, die Perspektiven für Inter-Kultur in der Weltgesellschaft aufzeigen.

8.2 Perspektiven für Inter-Kultur in der Weltgesellschaft

8.2.1 Zusammenfassung

Im Zentrum dieser Arbeit stand, im Kontext der Weltgesellschaft als Kommunikationsangebot im Sinne Luhmanns, die Funktionalität von Kultur in eben dieser Weltgesellschaft. Ausgehend davon wurden die Theorieherausforderungen einer globalisierten Welt offen gelegt (Kapitel 2), um daran anschließend die Grundannahme metatheoretisch zu verorten (Kapitel 3). Die Infragestellung des Zusammenhangs von Kultur und Gesellschaft wurde als leitend angenommen und aus metatheoretischer Perspektive in die Frage nach der Funktionalität von Kultur überführt (insbesondere Kapitel 3.7 und 3.8). Daran anschließend wurden Überlegungen zu einer Inter-Kultur unternommen, wobei Kultur über national-gesellschaftliche Semantik hinausgehend angenommen wurde. Dies ermöglicht, die Herausforderungen der globalisierten Welt aus erweiterter Perspektive zu denken (Kapitel 4). Im anschließenden Kapitel 5 wurden zentrale Diskurslinien Interkultureller Pädagogik beleuchtet. Entlang der Sinndimensionen wurde der Begriff der Kultur in Konzepten Interkultureller Pädagogik systematisch analysiert (Kapitel 5.3), um ausgehend von der angenommenen Funktionalität von Kultur eine Weiterentwicklung einer Interkulturellen Pädagogik vorzustellen (Kapitel 5.4).

Daran anschließend wurde die dokumentarische Methode als Forschungszugang eingeführt (Kapitel 6) und ausgehend davon die eigene empirische Untersuchung dargestellt. Angelehnt an die metatheoretische Verortung der Arbeit stand dabei die Frage im Vordergrund, wie Studierende in der globalisierten Welt Interkulturalität wahrnehmen und welches Orientierungswissen ihr Handeln strukturiert (Kapitel 7). Abschließend wurde eine Zusammenführung

der theoretischen Überlegungen und des empirischen Materials gewagt (Kapitel 8.1) Gemeinschaft *und* Gesellschaft wurden als wesentlich dargelegt. Ausgehend der theoretischen Annahmen muss Gemeinschaftlichkeit als Zugang zur Gesellschaft angenommen werden. Im Folgenden Kapitel werden nun weitergehende Überlegungen aufgezeigt, die sich aus den bisherigen Befunden der Arbeit ergeben.

8.2.2 Weitergehende Überlegungen

Am Ende bleiben wie so oft – und das ist natürlich ganz im Sinne einer explorativen Studie – mehr Fragen offen als gelöst werden konnten. Im Folgenden werden die, sich aus der Verknüpfung der empirischen Rekonstruktionen mit den metatheoretischen Annahmen ergebenden, Möglichkeiten anschließender Überlegungen und Forschungen angedeutet:

Inter-Kultur als Gemeinschaft in der Weltgesellschaft

In allen Gruppendiskussionen konnten gemeinschaftliche Aspekte als positive oder negative Horizonte für gesellschaftliche Teilhabe rekonstruiert werden. In Gruppe Melone konnte eine fehlende gemeinschaftliche Verortung als Rahmen für eine Infragestellung der gesellschaftlichen Teilhabe rekonstruiert werden. In Gruppe Apfel stellt die Konzentration auf Gemeinschaft insbesondere eine Abgrenzungshandlung gegen Fremdes dar. Damit wird einem drohenden Kontrollverlust entgegengewirkt. In Gruppe Birne dokumentiert sich inter-kultureller Austausch als zweiseitige Aushandlungsleistung, bei der das eigene *Dazwischen* als Schlüssel zum jeweiligen Anderen erscheint. Konflikte im Sinne eines Aushandelns und „[d]ie Wahrnehmbarkeit und Wahrnehmung von Grenzen stellt eine Chance des Miteinanders dar“ (ebd.).

Wenn man an die Überlegungen zur Weltgesellschaft (Luhmann) die parallelen und anschlussfähigen Überlegungen der Weltgemeinschaft (Plessner) knüpft (Kapitel 2.2.4 und 5.4), dann ergibt sich für die Orientierung an Gemeinschaft und Gesellschaft ein schlüssiges Bild. Gemeinschaftliche Bildung kommt als Möglichkeit der gesellschaftlichen Anschlussfähigkeit in den Blick. Kultur ist darin eine gemeinschaftliche Möglichkeit der Abgrenzung, um Orientierung und Sicherheit in der Weltgesellschaft zu geben. Über gemeinschaftliche Verortung wird so gesellschaftliche Teilhabe möglich. Umgekehrt eröffnet diese Perspektive einen Blick auf die Welt, innerhalb derer das Gemeinsame als erstrebenswertes Ziel erscheint und die dargelegten Funktionalitäten von Kultur aufzeigen, wie man „gestützt auf die erfinderische Kraft des Abstands, den Weg zu einem *intensiven Gemeinsamen* eröffnen“ (Jullien 2018: 96, Hervorh. BCG) kann. Diese parallele Darstellung der beiden metatheoretischen Perspektiven (Luhmann und Plessner) auf die globale Welt, muss an anderer Stelle intensiviert werden.

Inter-Kultur in der pädagogischen Praxis

Interkulturalität wird von allen befragten Gruppen als Herausforderung wahrgenommen, auf welche mit unterschiedlichen Handlungsoptionen reagiert werden kann. Die Strategien der Komplexitätsreduktion sind jedoch sehr heterogen. Als weiterführende Frage wäre zu klären, ob und wie eine negativ problematisierende Herangehensweise im wissenschaftlichen Diskurs selbst begründet ist (siehe Kapitel 5.3). Auf kommunikativer Ebene wurde zum Teil sehr deutlich gegen die rekonstruierten Handlungsorientierungen argumentiert. Insbesondere in Gruppe Apfel erschien die Diskrepanz zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen erheblich. Auf kommunikativer Ebene formuliert die Gruppe beeinflusst von ihrem „Professionsblick“, Interkulturalität als „Chance“ und weniger als „Defizit“ zu betrachten, was allerdings im Widerspruch zur handlungsleidenden Erfahrungsebene des konjunktiven Wissens steht (siehe Kapitel 7.2.2.3) (vgl. dazu auch Schieferdecker 2017). Die dokumentarische Methode ermöglicht, hinter diese Widersprüchlichkeit zu blicken und die Handlungspraxis „auf dem Wege von Erzählungen und Beschreibungen oder auch der direkten Beobachtung“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013b: 15) zu erschließen. Insbesondere für die Fragestellung dieser Arbeit scheint ein genauere Blick auf diese Diskrepanz lohnenswert, da die Frage nach einer Überführung von Wissen in Handeln im Allgemeinen betroffen scheint. Welche Strategien im weltgesellschaftlichen Kontext hilfreich sein können, um Wissen und Handlungskompetenz zu verknüpfen, konnte von Asbrand in ihrer Studie (2009) für SchülerInnen rekonstruiert werden. Auch dort zeigte sich ein Zusammenhang der Strategie der Komplexitätsreduktion mit der Wahrnehmung der Handlungsfähigkeit (ebd.: 238).

Darüber hinaus ist das Theorie-Praxis-Problem der Pädagogik angesprochen (Luhmann/Schorr 1982; Herzog 2018). Alle Befragten waren Studierende der Lehramtsstudiengänge oder des Bachelorstudiengangs „Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung“ und sind damit als angehende pädagogische Fachkräfte zu bezeichnen. Angelehnt an die zuvor diskutierte Frage, wie Wissen in Handeln transferiert werden kann, stellt sich die Frage nach einer grundsätzlichen pädagogischen Professionalität in Bezug auf Inter-Kulturalität und auch, wie Theorie und Praxis füreinander fruchtbar gemacht werden können. Welche Kompetenzen sind für pädagogische Fachkräfte notwendig, um den geforderten „Erwerb interkultureller Kompetenzen im Unterricht und durch außerunterrichtliche Aktivitäten“ (KMK 2013: 2) möglich zu machen? Für pädagogisches Personal (insbesondere auch in der Lehramtsausbildung) wird schon lange ein „grundlegendes Umdenken“ (Lanfranchi 2002: 230) gefordert. Grundlegend ist insbesondere, dass „[d]as Bild von Schule und Gesellschaft als einsprachigen und monokulturellen Räumen [...] einer Vorstellung von Pluralität und Mehrperspektivigkeit zu weichen“ (ebd.) hat. Damit eng verbunden scheint auch die nachfolgende Perspektive.

Inter-Kultur: Vorteil für Menschen mit Migrationserfahrung?

Am Fall der Gruppe Birne, deutet sich an, dass die Migrationserfahrung einen großen Einfluss auf die Wahrnehmung der weltgesellschaftlichen Zusammenhänge, insbesondere auch in Bezug auf das Thema Interkulturalität hat. Hier wäre zunächst zu klären, ob die aus dieser eigenen Erfahrung folgende aktive Auseinandersetzung mit Interkulturalität an sich und anderen (wie in Fall der Gruppe Birne) in Zusammenhang mit den eigenen Migrationserfahrungen der Teilnehmerinnen steht und ob diese Erfahrung eine Chance für pädagogisches Handeln in der Weltgesellschaft darstellen kann (Lang-Wojtasik 2010b). Fruchtbar in diesem Zusammenhang könnte auch die These sein, „dass pädagogische Professionalität im Rahmen von mindestens zwei Wissensformen zu denken ist“ (Herzog 2018: 825) – der narrativen und der logisch-wissenschaftlichen. Die Herausforderung besteht darin, die Vermittlung dieser beiden Wissensformen untereinander anzuregen (ebd.: 825f.).

Im Fall der Gruppe Melone zeigt sich, dass allein eine selbstverständlich erscheinende Einbindung in der globalisierten Welt (durch Migrationserfahrung/ Reisen/ internationale Kontakte usw.) nicht ausreicht, um das theoretische Enaktierungspotenzial zu verwirklichen. Es bleibt zu fragen, welche Faktoren ergänzend eine positive Einschätzung der eigenen Handlungsoptionen begünstigen (Asbrand 2009: 183ff., 229ff.).

Inter-Kultur als Befreiung von nationaler Semantik

Interkulturalität in der globalisierten Welt konnte in allen Gruppen als eine komplexe Erfahrung rekonstruiert werden, die einfache Antworten obsolet erscheinen lässt. An den Beispielen der Gruppen Birne und Melone zeigt sich eine deutliche Beschränkung interkultureller Perspektiven, die in ihrer Grundannahme an nationalen Vorstellungen verhaftet bleibt. Eine Loslösung aus dieser Beschränktheit ist überfällig. Inter-Kultur muss aufgefordert sein, in einer sich stetig wandelnden Gesellschaft, Orientierungspunkte bereitzuhalten und anzubieten, die auf komplexe globale Gesellschaft einzugehen vermögen und zu Handlungsfähigkeit führen. Hier lohnt auch ein Blick auf das erziehungswissenschaftliche Feld des Globalen Lernens (Trembl 1998; Scheunflug/Schröck 2002; VENRO 2014; Lang-Wojtasik/Klemm 2017).

Inter-Kultur als gemeinschaftliche Praxis

Kultur ist eine sich stetig wandelnde Ressource, die allen zur Verfügung steht (Jullien 2018: 54) und dabei nach dem Universellen strebt – und gerade nicht nach dem Uniformen, nach dem Gleichen – und darin Gemeinschaft möglich macht (ebd.: 16f.). Inter-Kultur muss daher Widersprüche in sich vereinen, um gerade „die Einheit der Differenz in den Mittelpunkt der Betrachtungen zu rü-

cken“ (Lang-Wojtasik/Conrad-Grüner 2018: 8). Dann kann es gelingen, Differenz als das Normale, das Allumfassende anzuerkennen, das alles und jede/n ausmacht. Das was unterscheidet, wird dann zur Nebensache, es muss vielmehr das in den Fokus rücken, was zusammenhält, das was Dazwischen liegt und die Spannung erhält und damit etwas Gemeinsames erzeugt (Jullien 2018: 76f.). Gesellschaft erhält sich dann selbst in ihrer Wandelbarkeit durch eben diese, denn

„[d]ie Konsistenz einer Gesellschaft hängt vielmehr gleichermaßen von ihrer Fähigkeit zu Abweichungen/Abständen und von einem geteilten Gemeinsamen ab: von einem geteilten Gemeinsamen, das die Abweichungen/Abstände entfaltet und zum Arbeiten produktiv werden lässt und so verhindert, dass man sich in einer Norm festhält und darin verkümmert – das also für permanente Erneuerung sorgt“ (ebd.: 79).

Die Abweichungen und Abstände können innerhalb der Spannungsfelder der rekonstruierten Horizonte verortet werden. Es muss darum gehen, Inter-Kultur als Relation von sich und anderen in weltgesellschaftlicher Einbindung und damit auch in weltgemeinschaftlicher Einbindung zu verstehen. Diese *Relationen* sind entscheidend und nicht die Frage, welche Unterschiede es gibt.

Inter-Kultur und Funktionalität für Weltgesellschaft

Interkulturelle Pädagogik bleibt trotz aller Verweise auf eine gleichwertige Anerkennung *des Anderen* bislang an der Gegenüberstellung von „wir“ und „anderen“ orientiert. Kultur wird dabei oftmals als ein abgeschlossenes mit Nation verbundenes Gebilde verwendet, welches ein *Inter*, eine Vermittlung des dazwischen liegenden notwendig macht (siehe Kapitel 5.3.1). Interkulturalität in diesem Sinne versperrt den Blick auf eine Weltgesellschaft, die Teilhabe und Zugehörigkeit für alle Menschen gleichermaßen bedeuten kann. Die Funktionalität in den Vordergrund rückend, muss in einem zukunftsfähigen Sinn, Kultur in ihrer Dynamik, in ihrer kontingenten Form begriffen werden (Lang-Wojtasik/Conrad-Grüner 2018: 8). Kultur selbst ist nicht eindeutig bestimmbar, sondern entfaltet gerade im Bewusstsein für andere Möglichkeiten ihre Bedeutung. Ein Dazwischen bezieht sich nicht auf Kultur(en), sondern auf die Funktionalität, auf das, was Kultur in der Welt an Bedeutung entfaltet und damit auf die Beziehung von Kultur zur Welt selbst. Denn „[w]enn der Begriff des ‚Inter-Kulturellen‘ einen Sinn haben soll, kann er nur darin bestehen, dieses *Zwischen*, dieses Zwiesgespräch als neue Dimension der Welt und der Kultur zur Entfaltung zu bringen“ (Jullien 2018: 96, Hervorh. i.O.). Für Inter-Kultur kann es dann nicht mehr um ein Zwischen den Kulturen gehen, sondern um „die Offenlegung und Berücksichtigung von Mehrperspektivität und -schichtigkeit, und darum, Betrachtungen, Positionierungen und Entscheidungen jenseits des ‚Normalen‘ als Regelfall zu begreifen“ (Lang-Wojtasik 2011: 249).

Eine Inter-kulturelle Pädagogik muss das zum Ausgangspunkt nehmen und anerkennen,

„dass über Kultur immer andere Möglichkeiten mitgedacht werden und die eigene Position im Verhältnis zu anderen bestimmt wird. Dies bleibt möglich ohne Wertung oder eine Vorstellung von Höher- oder Minderwertigkeit. In dieser Erkenntnis liegen die Chancen interkultureller¹²³ Pädagogik angesichts der Globalisierung, die an Optionen von Kultur für Dialog als Grundlage von Gesellschaft, Gemeinschaft und Pädagogik interessiert ist“ (Lang-Wojtasik/Conrad-Grüner 2018: 8).

8.3 Hoffnung

Abschließend soll die Hoffnung, die mit dieser Arbeit verbunden ist, festgehalten werden: Die Ergebnisse der empirischen Rekonstruktionen sowie die metatheoretische Verortung von Kultur in der Weltgesellschaft können Wegbereiter einer Weiterentwicklung oder Neupositionierung inter-kultureller Konzepte sein. Eine Betrachtung von Inter-Kultur vor dem Hintergrund der metatheoretischen Annahme der Weltgesellschaft ermöglicht, wie gezeigt wurde, bestehende pädagogische Theorien auf die globale Wirklichkeit zu beziehen. Gesellschaft und Kultur als deckungsgleich anzunehmen, erscheint aus weltgesellschaftlicher Perspektive als obsolet. Die Interkulturelle Pädagogik ist herausgefordert, ihre semantische Beschränktheit zu überwinden und den Blick auf die transformative Kraft von Kultur zu richten.

Es ist an der Zeit, sich Konzepte und Theorien zu überlegen, die es ermöglichen, Teilhabe an der Welt und ein Leben miteinander wahrscheinlich zu machen. Wenn der theoretische Blick immer der bleibt, Unterscheidung/Differenz im Sinne von Höherwertigkeit und nationaler Zugehörigkeit zu verstehen, wird es nicht gelingen, eine Welt eines gleichwertigen Miteinanders zur Normalität werden zu lassen. Diese Arbeit soll zeigen, wie die Änderung der Ausgangsfrage die Reflexion eines exkludierenden Modus notwendig macht. Unsicherheiten der globalen Welt dürfen nicht automatisch ein Festhalten an alten Strukturen bedeuten. Daraus folgt nicht, alles als gleich anzunehmen.

„Die Weltgesellschaft ist nicht einheitlich, nicht konfliktfrei und friedlich, nicht durch Gleichheit und Gerechtigkeit bestimmt –, aber es gilt, daß alle Differenzen, Konflikte und Kriege heute innerhalb der Weltgesellschaft reproduziert werden, dass man dieses System analysieren muss, wenn man die Phänomene verstehen will.“ (Stichweh 2010: 195f.).

123 An dieser Stelle sind die Chancen *inter-kultureller* Pädagogik gemeint.

Auch geht es nicht darum, Unterscheidungen zu vermeiden, um dem Inklusionsprinzip zu entsprechen (Liessmann 2012: 12). Vielmehr muss es darum gehen, den gesetzten Anfang und die damit gesetzte „Grenze als Bedingung der Erkenntnis“ (ebd.: 29) anzuerkennen. Inklusion wird dann in der Weltgesellschaft für alle gleichermaßen möglich, wenn die Perspektive es zulässt. Denn „[i]mmer wenn von Inklusion die Rede ist, stellt sich die Anschlussfrage: Inklusion mit Blick auf welches Bezugssystem?“ (Stichweh 2010: 21).

Weiter ausgeholt ist damit auch ein möglicher Gegenentwurf zu aktuellen weltweiten politischen und sozialen Entwicklungen verbunden. Das ist eine Hoffnung im wahrsten Sinne und „[d]a Pädagogik mindestens zur Hälfte aus Hoffnung besteht, hoffen wir – wenn es noch nicht so ist – daß es so wenigstens werden könnte!“ (Datta 2000: 122). Diese Arbeit soll den Weg ebnen, für ein Nachdenken über die Welt (in der Welt) ohne Ausgrenzung und Diskriminierung. Dann kann es gelingen, über Gemeinschaft die Weltgesellschaft zu erschließen.

9 Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz (2009): Ethnomethodologie. In: Kneer, G./Schroer, M. (Hrsg.): Handbuch soziologische Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87–110.
- Adick, Christel (1992): Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika. Paderborn: Schöningh.
- Adick, Christel (2017): Bildung für alle/ Grundbildung. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. 2. Aufl. Ulm: Klemm+Oelschläger, S. 26–30.
- Adorno, Theodor W. (1964/2008): Philosophische Elemente einer Theorie der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W./Becker, Hellmut (1979): Erziehung - wozu? 1966. In: Adorno, T. W. (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit - Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 105–119.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2004): Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz.
- Appadurai, Arjun (2000): Modernity At Large: Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Asbrand, Barbara (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Band 1. Münster: Waxmann.
- Asbrand, Barbara (2010): Dokumentarische Methode. www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/asbrand_dokumentarische_methode.pdf [Zugriff: 07.09.2017].
- Auernheimer, Georg (1996): Interkulturelle Erziehung". Eine Replik auf die Thesen von F.-O. Radtke. In: Zeitschrift für Pädagogik 42, 3, S. 425–430.
- Auernheimer, Georg (2000): Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 18–28.
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich.
- Bachmann-Medick, Doris (2018): Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. 6. Aufl. Rowohlt's Enzyklopädie. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Badawia, Tarek (2002): Der Dritte Stuhl. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjungenlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Baecker, Dirk (2003): Wozu Kultur? Berlin: Kadmos.
- Bauhardt, Christine/von Wahl, Angelika (Hrsg.) (1999): Gender and Politics. „Geschlecht“ in der feministischen Politikwissenschaft. Leske + Budrich.
- Bauman, Zygmunt (2008): Flüchtige Zeiten. Leben in der Ungewissheit. Hamburg: Hamburger Edition.
- Baur, Nina/Korte, Hermann/Löw, Martina/Schroer, Markus (Hrsg.) (2008): Handbuch Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (1997): Was ist Globalisierung? Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (2007): Weltrisikogesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich/Grande, Edgar (2010): Jenseits des methodologischen Nationalismus. Außereuropäische und europäische Variationen der Zweiten Moderne. In: Soziale Welt 61, S. 187–216.
- Bender-Szymanski, Dorothea (2002): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auerheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, S. 153–179.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1969/1972): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 3. Aufl. Fischer. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Berking, Helmuth (2008): Globalisierung. In: Baur, N./Korte, H./Löw, M./Schroer, M. (Hrsg.): Handbuch Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119–137.
- Berndt, Constanze/Kalisch, Claudia/Krüger, Anja (Hrsg.) (2016): Bildungsräume erschließen und gestalten - Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Perspektiven auf den Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2003): Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, 4, S. 550–570.
- Bohnsack, Ralf (2004): Gruppendiskussion. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 369–384.
- Bohnsack, Ralf (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 241–270.

- Bohnsack, Ralf (2014a): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–55.
- Bohnsack, Ralf (2014b): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. Aufl. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2018a): Milieu als Erfahrungsraum. In: Müller, S./Zimmermann, J. (Hrsg.): Milieu - Revisited. Forschungsstrategien der qualitativen Milieuanalyse. Wiesbaden: Springer VS, S. 19–52.
- Bohnsack, Ralf (2018b): Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 211–226.
- Bohnsack, Ralf/Loos, Peter/Przyborski, Aglaja (2001): „Male Honor“. Towards an Understanding of the Construction of Gender Relations Among Youths of Turkish Origin. In: Kotthoff, H./Baron, B. (Hrsg.): Gender in Interaction: Perspectives on femininity and masculinity in ethnography and discourse. Amsterdam: John Benjamins Publishing, S. 175–207.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013a): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2013b): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–32.
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (1998): Adoleszenz und Migration - Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie. In: Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 260–282.
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (2001): Ethnisierung und Differenzenerfahrung: Fremdheit als alltägliches und als methodologisches Problem. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 2, 1, S. 15–36.
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (2013): Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 325–330.
- Bohnsack, Ralf/Schäffer, Burkhard (2013): Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 331–346.

- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: Vsa Verlag.
- Breitenbach, Eva (2013): Sozialisation und Konstruktion von Geschlecht und Jugend. Empirischer Konstruktivismus und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 179–194.
- Brendel, Nina (2017): Reflexives Denken im Geographieunterricht. Eine empirische Studie zur Bestimmung von Schülerreflexion mithilfe von Weblogs im Kontext Globalen Lernens. Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Band 10. Münster: Waxmann.
- Burkart, Günter (2008): Lebensalter. In: Willems, H. (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 533–550.
- Butler, Judith (1993): Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der "Postmoderne". In: Benhabib, S./Butler, J./Cornell, D./Fraser, N. (Hrsg.): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 31–58.
- Castells, Manuel (2002): Das Informationszeitalter: Die Macht der Identität, Band 2. Opladen: Leske + Budrich.
- Castro Varela, María do Mar (2002): Interkulturelle Kompetenz - Ein Diskurs in der Krise. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, S. 35–48.
- Conrad-Grüner, Barbara (2017): Interkulturelle Pädagogik. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. 2. Aufl. Ulm: Klemm+Oelschläger, S. 226–230.
- Datta, Asit (2000): Wozu Bildung im Zeitalter der Globalisierung? In: Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 115–123.
- Derrida, Jacques (1990): Semiologie und Grammatologie. Gespräch mit Julia Kristeva. In: Engelmann, P. (Hrsg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart: Reclam, S. 140–164.
- Derrida, Jacques (1992): Force of Law: The "Mystical Foundation of Authority". In: Cornell, D./Rosenfeld, M./Carlson, D. G. (Hrsg.): Deconstruction and the possibility of justice. London, New York: Routledge, S. 3–67.
- Di Lorenzo, Giovanni (2018): Übernehmen Sie Verantwortung. Ein Plädoyer für mehr Mut der Studierenden in stürmischen Zeiten. In: DIE ZEIT 73, 7, S. 63.

- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): *Erziehung und Migration - Eine Einführung*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Durkheim, Emile (1900/2009): *Die Soziologie und ihr Wissenschaftsbereich*. In: *Berliner Journal für Soziologie* 2009, 19, S. 164–180.
- Elias, Norbert (1939/1997): *Über den Prozeß der Zivilisation*. 20. Aufl. Suhrkamp. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elias, Norbert (2001): *The society of individuals*. New York: Continuum.
- Fend, Helmut (2006): *Bildungssystem und Gesellschaft*. In: Fend, H. (Hrsg.): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 32–55.
- Frost, Ursula (2008): *Bildung als pädagogischer Grundbegriff*. In: Mertens, G./Frost, U./Böhm, W./Ladenthin, V. (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft*, Band 1. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 297–311.
- Fuchs, Max (2012): *Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, kultureller Wandel*. In: Bockhorst, H./Reinwand, V.-I./Zacharias, W. (Hrsg.): *Handbuch Kulturelle Bildung. Kulturelle Bildung*, Band 30. München: kopaed, S. 63–76.
- Fuchs-Heinritz, Werner/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Wienold, Hanns (Hrsg.) (2007): *Lexikon zur Soziologie*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fürstenau, Sara (Hrsg.) (2012): *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Giddens, Anthony (1990): *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2008): *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. London: Routledge.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2006): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen: Budrich.
- Göhlich, Michael (2006): *Transkulturalität als pädagogische Herausforderung*. In: *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 29, 4, S. 2–7.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionalisierte Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Griese, Hartmut M. (2007): *Exkurs: Diskussion des Begriffs "sozio-kulturelle Kompetenzen"*. In: Datta, A./Noormann, H. (Hrsg.): *"Wir denken deutsch und fühlen türkisch"*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 32–37.
- Grobbaauer, Heidi (2017): *Global Citizenship Education*. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hrsg.): *Handlexikon Globales Lernen*. 2. Aufl. Ulm: Klemm+Oelschläger, S. 115–119.

- Grosch, Harald/Leenen, Rainer (2000): Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: bpb, B. f. p. B. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn: bpb, S. 29–46.
- Gürses, Hakan (2003): Funktionen der Kultur. Zur Kritik des Kulturbegriffs. In: Nowotny, S./Staudigl, M. (Hrsg.): Grenzen des Kulturkonzepts. Wien: Turia+Kant, S. 13–34.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1 und 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas (1971): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hall, Stuart (2017): The fateful triangle. Race, ethnicity, nation. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Hamburger, Franz (2009): Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Edition Soziale Arbeit. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Han, Byung-Chul (2005): Hyperkulturalität. Kultur und Globalisierung. Berlin: Merve-Verlag.
- Hannerz, Ulf (1995): "Kultur" in einer vernetzten Welt. In: Kaschuba, W. (Hrsg.): Kulturen - Identitäten - Diskurse. Berlin: Akademie-Verlag, S. 64–84.
- Heiser, Jan Christoph (2010): "Fremd ist der Fremde nur in der Fremde" - Fremdheit als Ferment interkultureller Bildung. In: Pädagogische Rundschau 64, 4, S. 391–403.
- Heiser, Jan Christoph (2013): Interkulturelles Lernen. Eine pädagogische Grundlegung. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Herder, Johann Gottfried von (1774/2013): Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Reclams Universal-Bibliothek. Stuttgart: Reclam.
- Herder, Johann Gottfried von (1788/2013): Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Stuttgart: Holzinger.
- Herzog, Walter (2018): Die ältere Schwester der Theorie. Eine Neubetrachtung des Theorie-Praxis-Problems. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, 6, S. 812–830.
- Hoegeling, Lette (2012): Global Citizenship in primary and secondary education in the Netherlands. Amsterdam.
- Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Plößler, Melanie (2013): Reizende Ereignisse. Irritation als Beunruhigung und als Verschiebung von Ordnungen. In: Mecheril, P./Arens, S./Fegter, S./Hoffarth, B./Klingler, B./Machold, C./Menz, M./Plößler, M./Rose, N. (Hrsg.): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS, S. 51–70.

- Höhne, Thomas (2001): Kultur als Differenzierungskategorie. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197–213.
- Holzbrecher, Alfred (1997): *Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens*. Reihe Schule und Gesellschaft, Band 14. Opladen: Leske + Budrich.
- Holzbrecher, Alfred (2004): *Interkulturelle Pädagogik*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Holzbrecher, Alfred (Hrsg.) (2011): *Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe*. Reihe Politik und Bildung. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Holzbrecher, Alfred (2015): Differenzsensibel lehren lernen - Entwicklungsperspektiven für Schulentwicklung. In: Holzbrecher, A./Over, U. (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz, S. 349–361.
- Hunt, Frances (2012): *Global Learning In Primary Schools In England: Practices And Impacts*. London.
- Hurrelmann, Klaus/Harring, Marius/Rohlf, Carsten (2014): *Veränderte Bedingungen des Aufwachsens – Jugendliche zwischen Moratorien, Belastungen und Bewältigungsstrategien*. In: Rohlf, C./Harring, M./Palentien, C. (Hrsg.): *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 61–82.
- Jullien, François (2018): *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*. 3. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Kaesler, Dirk (2006): Was sind und zu welchem Ende studiert man die Klassiker der Soziologie? In: Kaesler, D. (Hrsg.): *Klassiker der Soziologie. Von Auguste Comte bis Alfred Schütz*. 5. Aufl., Bd. 1. München: Beck, S. 11–38.
- Kahlert, Heike (1999): Differenz als Positivität - Zum Bündnis von Feminismus und Postmoderne. In: Bauhardt, C./von Wahl, A. (Hrsg.): *Gender and Politics. „Geschlecht“ in der feministischen Politikwissenschaft*. Leske + Budrich, S. 83–102.
- Kalpaka, Annita (2009): *Institutionelle Diskriminierung im Blick - Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren*. In: Scharathow, W./Leiprecht, R. (Hrsg.): *Rassismuskritik: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Band 2. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 25–40.
- Kammerl, Rudolf (2017): *Medienpädagogik und -didaktik global*. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hrsg.): *Handlexikon Globales Lernen*. 2. Aufl. Ulm: Klemm+Oelschläger, S. 282–284.

- Kater-Wettstädt, Lydia (2015): Unterricht im Lernbereich globale Entwicklung. Der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen. Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Band 8. Münster: Waxmann.
- Kelle, Udo (2008): Alter & Altern. In: Baur, N./Korte, H./Löw, M./Schroer, M. (Hrsg.): Handbuch Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 10–30.
- Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1993): Allgemeinbildung heute - Grundzüge internationaler Erziehung. In: Pädagogisches Forum, 1, S. 21–28.
- Klein, Gabriele (2008): Kultur. In: Baur, N./Korte, H./Löw, M./Schroer, M. (Hrsg.): Handbuch Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 237–252.
- Kleining, Gerhard (1991): Sozialer Wandel. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth, S. 194–203.
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule - Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996.
- Krogull, Susanne (2018): Weltgesellschaft verstehen. Eine internationale, rekonstruktive Studie zu Perspektiven junger Menschen. Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, Hans-Peter (2017a): Die anthropologischen Grundgesetze als Abschluss der Stufen. In: Krüger, H.-P. (Hrsg.): Helmuth Plessner. Die Stufen des Organischen und der Mensch. De Gruyter, S. 179–224.
- Krüger, Hans-Peter (2017b): Einführung in Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. In: Krüger, H.-P. (Hrsg.): Helmuth Plessner. Die Stufen des Organischen und der Mensch. De Gruyter, S. 1–22.
- Krüger-Potratz, Marianne (2002): Kulturelle Differenz - Skizze zu einem Reizwort. In: Wulf, C./Merkel, C. (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster, New York: Waxmann, S. 59–63.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster: Waxmann.
- Krüger-Potratz, Marianne/Lutz, Helma (2002): Sitting at a crossroads – rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen. In: Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft 8, 2, S. 81–92.
- Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.) (2010): Bei Vielfalt Chancengleichheit - Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung. Münster: Waxmann Verlag.

- Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuld, Lothar (2014): Vertrauen in das Göttliche als abwehrende Umarmung des Fremden - Die Erfahrung von Vertrautheit, Fremdheit und Teilhabe im Umgang mit Religion. In: Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.): Vertrautheit und Fremdheit als Rahmen der Teilhabe. Differenzsensible Professionalität als Perspektive. Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 39–47.
- Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion: Theorie und Praxis. 2. Aufl. UTB, Band 8303. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lanfranchi, Andrea (2002): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität - Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, S. 206–233.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2008): Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung. Weinheim: Juventa.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2010a): "Wir sollten mehr über die Kulturen der Ausländerkinder erfahren..." Differenz als Theorieangebot für die Pädagogik. In: Elm, R./Juchler, I./Lackmann, J./Peetz, S. (Hrsg.): Grenzlinien. Interkulturalität und Globalisierung: Fragen an die Sozial- und Geisteswissenschaften. Wochenschau Wissenschaft. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl, S. 136–157.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2010b): Globales Lernen als Bildungsauftrag auch für Migrant/innen? Erziehungswissenschaftliche Überlegungen für ein neues pädagogisches Handlungsfeld. Beitrag auf der Tagung "Migrantinnen und Migranten als Akteure und Partner in der entwicklungs- und politikpolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit. Stuttgart.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2011): Interkulturelles Lernen in einer globalisierten Gesellschaft - Differenzpädagogische Anregungen am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Rupp, M. (Hrsg.): Bildungspolitische Trends und Perspektiven. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Band 6. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 237–257.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2013): Die Weltgesellschaft und der Mensch im Sozialen Wandel. Differenzpädagogische Überlegungen im Horizont von Systemtheorie und Philosophischer Anthropologie. In: Hornberg, S./Richter, C./Rotter, C. (Hrsg.): Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft. Festschrift für Christel Adick. Münster: Waxmann, S. 13–34.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2014a): Der Mensch auf der Suche nach Sicherheit - Unsicherheit und Risiko als Rahmen der Teilhabe. In: Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.): Vertrautheit und Fremdheit als Rahmen der Teilhabe. Differenzsensible Professionalität als Perspektive. Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 25–37.

- Lang-Wojtasik, Gregor (2014b): Inklusion in die Weltgesellschaft durch differenzsensible Schule. Schultheoretische und allgemein-didaktische Überlegungen. In: Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.): Vertrautheit und Fremdheit als Rahmen der Teilhabe. Differenzsensible Professionalität als Perspektive. Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 153–167.
- Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.) (2014c): Vertrautheit und Fremdheit als Rahmen der Teilhabe. Differenzsensible Professionalität als Perspektive. Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2015): Vorurteile und Stereotype. Über die Bedeutung interkultureller Pädagogik. In: Take off! Englisch für die Grundschule, 4, S. 48–49.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2018): Heterogenität und Inklusion als pädagogisch-didaktische Dauerbrenner. Reflexive Distanz über Differenz als Chance. In: Lang-Wojtasik, G./König, S. (Hrsg.): Inklusion als gesellschaftliche, pädagogische und hochschulische Herausforderung. Ulm, Münster: Klemm+Oelschläger, 19-44.
- Lang-Wojtasik, Gregor/Conrad-Grüner, Barbara (2018): Kultur-Gesellschaft-Mensch. Differenztheoretische Anregungen für (inter-kulturelle) Pädagogik. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 41, 4.
- Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.) (2017): Handlexikon Globales Lernen. 2. Aufl. Ulm: Klemm+Oelschläger.
- Leggewie, Claus/Welzer, Harald (2010): Das Ende der Welt, wie wir sie kannten. Klima, Zukunft und die Chancen der Demokratie. 4. Aufl. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Lichtblau, Klaus (2011): Die Eigenart der kultur- und sozialwissenschaftlichen Begriffsbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liessmann, Konrad Paul (2012): Lob der Grenze. Kritik der politischen Unterscheidungskraft. Wien: Paul Zsolnay.
- Lohmann, Hans-Martin (2007): Politisches Buch: Diskretes Schweigen. Rezension zu Carola Dietze Nachgeholtes Leben Helmuth Plessner 1892-1985. In: DIE ZEIT 2007, 13, o.S.
- Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Opladen: Leske + Budrich.
- Luhmann, Niklas (1971): Die Weltgesellschaft. In: Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie 57, 1, S. 1–35.
- Luhmann, Niklas (1972): Soziologie als Theorie Sozialer Systeme. In: Luhmann, N. (Hrsg.): Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Band 1. 3. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 113–136.
- Luhmann, Niklas (1975a): Interaktion, Organisation, Gesellschaft. Anwendung der Systemtheorie. In: Luhmann, N. (Hrsg.): Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Band 2. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 9–20.

- Luhmann, Niklas (1975b): Systemtheorie, Evolutionstheorie und Kommunikationstheorie. In: *Sociologische Gids* 22, 3, S. 154–168.
- Luhmann, Niklas (1980/1993): *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 1.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1981/1993): *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 2.* Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1982): Die Voraussetzung der Kausalität. In: Luhmann, N./Schorr, K., E. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 41–50.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie.* Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Band 666. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1990): *Die Wissenschaft der Gesellschaft.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1992): *Beobachtungen der Moderne.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1995/2017): *Die Realität der Massenmedien.* 5. Aufl. Neue Bibliothek der Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas (1995/2012): *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 4.* 2. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1997a): *Die Gesellschaft der Gesellschaft.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1997b): Funktion und Kausalität. In: Friedrichs, J./Mayer, K. U./Schluchter, W. (Hrsg.): *Soziologische Theorie und Empirie.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–50.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2004): Vorlesung zur Einführung in die Systemtheorie. In: Baecker, D. (Hrsg.): *Einführung in die Systemtheorie.* 2. Aufl. Sozialwissenschaften. Heidelberg: Carl-Auer.
- Luhmann, Niklas (2014): Ebenen der Systembildung - Ebenendifferenzierung. In: Tyrell, H./Heintz, B. (Hrsg.): *Interaktion – Organisation – Gesellschaft revisited.* Stuttgart: Lucius&Lucius, S. 6–39.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl, Eberhard (1982): Das Technologiedefizit in der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, N./Schorr, K., E. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–40.

- Lutz, Helma (2001): Differenz als Rechenaufgabe: Über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 215–230.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001a): Differenzen über Differenz - Einführung in die Debatten. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–24.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.) (2001b): Unterschiedlich verschieden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Mannheim, Karl (1929/1965): Ideologie und Utopie. 4. Aufl., Band 75. Frankfurt am Main: Verlag G. Schulte-Blumke.
- Marx, Karl (1978): Thesen über Feuerbach. In: Institut für Marxismus-Leninismus (Hrsg.): Karl Marx und Friedrich Engels Werke. Berlin: Dietz Verlag.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1846): Die deutsche Ideologie. Kritik der neuesten deutschen Philosophie in ihren Repräsentanten Feuerbach, B. Bauer und Stirner, und des deutschen Sozialismus in seinen verschiedenen Propheten. (1846). In: Institut für Marxismus-Leninismus (Hrsg.): Karl Marx und Friedrich Engels Werke. Berlin: Dietz Verlag.
- McLuhan, Marshall (1962): The Gutenberg galaxy. The making of typographic man. Toronto: University of Toronto Press.
- McLuhan, Marshall (1964): Understanding media: the extensions of man. New York: McGraw-Hill.
- Mecheril, Paul (2002): "Kompetenzlosigkeitskompetenz". Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, S. 15–34.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul/Plößler, Melanie (2009): Differenz und Pädagogik. In: Andresen, S./Casale, R./Gabriel, T./Horlacher, R./Larcher Klee, S./Oelkers, J. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 194–208.
- Mecheril, Paul/Scherschel, Karin (2009): Rassismus und "Rasse". In: Melter, C./Mecheril, P. (Hrsg.): Rassismuskritik. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 39–59.
- Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2009): Rassismuskritik. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Merkens, Hans (2004): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein

- Handbuch. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 286–299.
- Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker (Hrsg.) (2008): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band 1. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Messerschmidt, Astrid (2008): Pädagogische Beanspruchung von Kultur in der Migrationsgesellschaft. Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, 1, S. 5–17.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Lernen als pädagogischer Grundbegriff. In: Mertens, G./Frost, U./Böhm, W./Ladenthin, V. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band 1. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 391–402.
- Nassehi, Armin (2011): Soziologie. Zehn einführende Vorlesungen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nedelmann, Birgitta (2006): Georg Simmel (1858-1918). In: Kaesler, D. (Hrsg.): Klassiker der Soziologie. Von Auguste Comte bis Alfred Schütz. 5. Aufl., Bd. 1. München: Beck, S. 128–150.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2002): Gruppendiskussionen mit Kindern: die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. In: ZBBS - Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 3, 1, S. 41–63.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 295–323.
- Nick, Peter (2005): Spiel mit der Differenz - Konstruktionen von Fremdheit, Kultur und Identität. In: Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 245–256.
- Niederberger, Andreas/Schink, Phillip (Hrsg.) (2011): Globalisierung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Nieke, Wolfgang (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 2. Aufl. Reihe Schule und Gesellschaft, Band 4. Opladen: Leske + Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2001): Migration und Differenzerfahrung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nohl, Arnd-Michael (2008): Interkulturelle Kommunikation. Verständigung zwischen Milieus in dokumentarischer Interpretation. In: Cappai, G. (Hrsg.): Forschen unter Bedingungen kultureller Fremdheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 281–306.

- Nohl, Arnd-Michael (2012): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2013a): Komparative Analyse - Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 271–293.
- Nohl, Arnd-Michael (2013b): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2014): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Pfeiffer-Blattner, Ursula (2014): Vertrautheit und Fremdheit als pädagogische Herausforderungen für gesellschaftliche Teilhabe. In: Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.): Vertrautheit und Fremdheit als Rahmen der Teilhabe. Differenzsensible Professionalität als Perspektive. Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 13–23.
- Plessner, Helmuth (1928/1975): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. 3. Aufl. Sammlung Göschen, Band 2200. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Plessner, Helmuth (1931/1981): Macht und menschliche Natur. Ein Versuch zur Anthropologie der geschichtlichen Weltansicht. In: Plessner, H. (Hrsg.): Gesammelte Schriften V - Macht und menschliche Natur. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 135–234.
- Pollock, Friedrich (1955): Gruppenexperiment. Ein Studienbericht. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Prange, Klaus (2008): Erziehung als pädagogischer Grundbegriff. In: Mertens, G./Frost, U./Böhm, W./Ladenthin, V. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band 1. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 194–207.
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Reihe Schule und Gesellschaft, Band 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pries, Ludger (2010): Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pries, Ludger/Maletzky, Martina (2018): Interkulturalität-Multikulturalität-Transkulturalität. In: Gogolin, I./Georgi, V. B./Krüger-Potratz, M./Lengyel, D./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 55–60.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

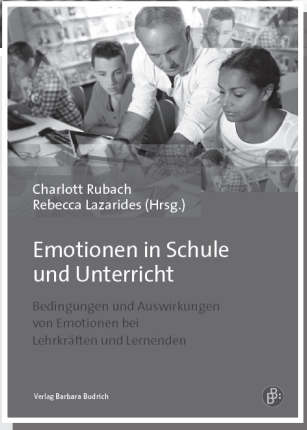
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung - Ein Arbeitsbuch. 4. Aufl. Oldenbourg: De Gruyter.
- Radtke, Frank-Olaf (1995): Interkulturelle Erziehung - Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, 6, S. 853–864.
- Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.) (1997): Differenz und Integration: die Zukunft moderner Gesellschaften ; Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie im Oktober 1996 in Dresden, Band 2. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Reichertz, Jo (2004): Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 276–286.
- Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (1999): Geschlecht als Kategorie - soziale, strukturelle und historische Aspekte. In: Rendtorff, B./Moser, V. (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich, S. 11–68.
- Riegel, Christine (2018): Intersektionalität. Eine kritisch-reflexive Perspektive für die sozialpädagogische Praxis in der Migrationsgesellschaft. In: Blank, B./Gögercin, S./Sauer, K. E./Schramkowski, B. (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen - Konzepte - Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer VS, S. 221–232.
- Robertson, Roland (1995): Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In: Featherstone, M./Lash, S./Robertson, R. (Hrsg.): Global modernities. London: Sage, S. 25–44.
- Römhild, Regina (2018): Kultur. In: Gogolin, I./Georgi, V. B./Krüger-Potratz, M./Lengyel, D./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 17–23.
- Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, C./Mecheril, P. (Hrsg.): Rassismuskritik. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 25–38.
- Schäfers, Bernhard (2001): Grundbegriffe der Soziologie. 7. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäfers, Bernhard (2013): Einführung in die Soziologie. Lehrbuch. Wiesbaden: Springer VS.
- Scheunpflug, Annette (1996): Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19, 1, S. 9–14.
- Scheunpflug, Annette (2003): Globalisierung als Bildungsherausforderung. In: Beillerot, J./Wulf, C. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich. Münster, New York: Waxmann, S. 262–278.

- Scheunpflug, Annette/Hirsch, Klaus (2000a): Einleitung. In: Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 5–13.
- Scheunpflug, Annette/Hirsch, Klaus (Hrsg.) (2000b): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Scheunpflug, Annette/Schröck, Nikolaus (2002): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. 2. Aufl. Stuttgart: Brot für die Welt.
- Schieferdecker, Ralf (2017): Heterogenität als Herausforderung für Pädagogik. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. 2. Aufl. Ulm: Klemm+Oelschläger, S. 208–211.
- Schmidt, Marie (2018): Droht uns die Sprachzensur? Nein! In: DIE ZEIT 73, 23, S. 39–40.
- Schneider, Christoph (2018): Die Fremden, Fremdheit und Entfremdung. In: Blank, B./Gögercin, S./Sauer, K. E./Schramkowski, B. (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen - Konzepte - Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer VS, S. 233–242.
- Schrage, Dominik (2014): Kulturosoziologie. In: Endruweit, G./Trommsdorff, G./Burzan, N. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. 3. Aufl. Konstanz, München: UVK-Verlag, S. 252–257.
- Schütz, Alfred (1944): The Stranger. An Essay in Social Psychology. In: American Journal of Sociology 49, 6, S. 499–507.
- Seitz, Klaus (2000): Bildung für ein globales Zeitalter? Mythen und Probleme weltbürgerlicher Erziehung. In: Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 85–114.
- Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Seitz, Klaus (2004): Die ganze Welt an einem Ort. Die Globalisierungs- und Weltgesellschaftsforschung als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. In: Tertium comparationis 10, 1, S. 7–23.
- Sievers, Isabel/Griese, Hartmut, M./Schulte, Rainer (2010): Bildungserfolgreiche Transmigranten. Eine Studie über deutsch-türkische Migrationsbiographien. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Simmel, Georg (1908): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Leipzig: Duncker & Humboldt.
- Simmel, Georg (1917): Grundfragen der Soziologie. Individuum und Gesellschaft. Berlin, Leipzig: Göschen'sche Verlagshandlung GmbH.
- Simmel, Georg (2015/1916): Die Krisis der Kultur. In: Simmel, G. (Hrsg.): Der Krieg und die geistigen Entscheidungen: Reden und Aufsätze. Norderstedt: Vero Verlag, S. 43–64.

- Spencer, Herbert (1877): System der synthetischen Philosophie: Die Principien der Sociologie. 4. Harvard University: Appelton.
- Steinke, Ines (2004): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 319–331.
- Stichweh, Rudolf (1997): Inklusion/ Exklusion und die Theorie der Weltgesellschaft. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): Differenz und Integration: die Zukunft moderner Gesellschaften ; Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie im Oktober 1996 in Dresden, Band 2. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 601–607.
- Stichweh, Rudolf (1999): Kultur, Wissen und die Theorien soziokultureller Evolution. In: Soziale Welt 50, 50, S. 459–470.
- Stichweh, Rudolf (2001): Die Weltgesellschaft. Strukturen eines globalen Gesellschaftssystems jenseits der Regionalkulturen der Welt. In: Forschung an der Universität Bielefeld 23/2001, S. 5–9.
- Stichweh, Rudolf (2010): Der Fremde. Studien zur Soziologie und Sozialgeschichte. Berlin: Suhrkamp.
- Stratmann, Jörg (2017): Medienkompetenz global. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. 2. Aufl. Ulm: Klemm+Oelschläger, S. 277–282.
- Thomas, Alexander (2015): Nonverbale Aspekte interkultureller Kommunikation und Kompetenz. In: Holzbrecher, A./Over, U. (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung. Weinheim: Beltz, S. 106–120.
- Tomlinson, John (1999): Globalization and culture. Cambridge: Polity Press.
- Tönnies, Ferdinand (1887): Gemeinschaft und Gesellschaft. Leipzig: Fues's Verlag.
- Treml, Alfred K. (1996): Die Erziehung zum Weltbürger. Und was wir von Comenius, Kant und Luhmann lernen können. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19, 1, S. 2–8.
- Treml, Alfred K. (1998): Globales Lernen oder: Die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 21, 3, S. 8–13.
- Treml, Alfred K. (2000a): Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Urban-Taschenbücher, Band 441. Stuttgart: Kohlhammer.
- Treml, Alfred K. (2000b): Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Lernens im Kontext der Weltgesellschaft - aus evolutionstheoretischer Sicht. In: Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 27–43.

- Trembl, Alfred K. (2017): Kultur und Gesellschaft. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. 2. Aufl. Ulm: Klemm+Oelschläger, S. 267–270.
- UNDP, United Nations Development Programme (1999): HUMAN DEVELOPMENT REPORT 1999. New York: Oxford University Press.
- UNESCO, (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) (1982): World Conference on Cultural Policies (MONDIACULT): final report. Paris: Soregraph.
- UNESCO, (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) (2015): Global citizenship education. Open access for researchers, Band 3. Paris: UNESCO.
- Uphues, Rainer (2007): Die Globalisierung aus der Perspektive Jugendlicher. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen. Weingarten: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik.
- Uphues, Rainer/Scheunpflug, Annette (2010): Was wissen wir in Bezug auf das Globale Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Erkenntnisse. In: Schrüfer, G./Schwarz, I. (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Band 4. Münster: Waxmann, S. 63–100.
- VENRO (2014): Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung. Diskussionspapier zum Abschluss der UN-Dekade "Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)". Berlin.
- Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implications. In: Ethnic and Racial Studies 30, 6, S. 1024–1054.
- Vester, Heinz-Günter (2009): Compendium der Soziologie: Grundbegriffe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vogd, Werner (2005): Komplexe Erziehungswissenschaft jenseits von empirieloser Theorie und theorieloser Empirie - Versuch einer Brücke zwischen Systemtheorie und rekonstruktiver Sozialforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, 1, S. 112–134.
- Vogd, Werner (2007): Empirie oder Theorie? Systemtheoretische Forschung jenseits einer vermeintlichen Alternative. In: Die Welt Sonderheft „Soziologische Systemtheorie und empirische Forschung“, S. 295–321.
- Wallerstein, Immanuel Maurice (1991): Geopolitics and geoculture. Essays on the changing world-system. Studies in modern capitalism Etudes sur le capitalisme moderne. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weber, Max (1956): Asketischer Protestantismus und Kapitalistischer Geist. In: Winckelmann, J. (Hrsg.): Soziologie - Weltgeschichtliche Analysen - Politik. 2. Aufl. Stuttgart: Alfred Kroner Verlag, S. 357–381.
- Weber, Max (1973): Soziologische Grundbegriffe. In: Winckelmann, J. (Hrsg.): Max Weber - Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 4. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 541–580.

- Weller, Wivian (2005): Karl Mannheim und die dokumentarische Methode. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 6, 2, S. 295–312.
- Welsch, Wolfgang (1992): Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Information Philosophie 1992, 2, S. 5–20.
- Welzer, Harald (2018): Die Rückkehr der Menschenfeindlichkeit - Gegen den Rechtsdruck der deutschen Debatte: Wenn Ausgrenzung und Ressentiments politisch akzeptabel werden, wird Widerstand zur Pflicht. In: DIE ZEIT 73, 23, S. 6.
- Wenning, Norbert (2004): Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? In: Zeitschrift für Pädagogik 50, 4, S. 565–582.
- WGBU, (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen) (2011): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation. 2. Aufl. Berlin: WBGU.
- Wittmann, Veronika (2017): Globalisierung. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. 2. Aufl. Ulm: Klemm+Oelschläger, S. 194–198.



Charlott Rubach
Rebecca Lazarides (Hrsg.)

Emotionen in Schule und Unterricht

Bedingungen und
Auswirkungen von
Emotionen bei Lehrkräften
und Lernenden

2021 • 296 Seiten • gebunden • 44,90 € (D) • 46,20 € (A)

ISBN 978-3-8474-2427-7 • eISBN 978-3-8474-1565-7

Welche Bedeutung haben Emotionen für Lehr- und Lernprozesse im Unterricht? Empirische Befunde zeigen, dass sowohl die Emotionen der Lernenden, als auch die der Lehrenden im Zusammenhang mit einem gelungenen Unterricht stehen. Der Sammelband thematisiert daher Emotionen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern und befasst sich mit möglichen Bedingungsfaktoren sowie Konsequenzen affektiver Merkmale in Schule und Unterricht. Dabei werden theoretische, empirische und handlungspraktisch relevante Beiträge zu Emotionen von Lernenden und Lehrkräften zusammengeführt.

www.shop.budrich.de



Ingo Richter

Meine deutsche Bildungsrepublik

Eine bildungspolitische
Autobiographie

2021 • 371 Seiten • Kart. • 36,90 € (D) • 38,00€ (A)

ISBN 978-3-8474-2476-5 • eISBN 978-3-8474-1620-3

„Meine deutsche Bildungsrepublik“ ist eine bildungspolitische Autobiographie. Ingo Richter schildert seine eigene Entwicklung und zugleich die Entwicklung der deutschen Bildungspolitik, zunächst als Jurastudent in der Nachkriegszeit, sodann als junger Bildungsreformer in den 1960er/70er Jahren am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, als Professor für Öffentliches Recht in der Reform der Juristenausbildung in Hamburg und schließlich als Direktor des Deutschen Jugendinstituts in München und als Beobachter von PISA und den Folgen.

www.shop.budrich.de

Barbara Conrad-Grüner

Funktionalität von Kultur in der Weltgesellschaft

Inter-Kulturalität im Alltagsdiskurs von Studierenden

Anstatt zu fragen, was Kultur ist, rückt das Buch die Frage nach der Funktionalität von Kultur in den Mittelpunkt. Die Theorie der Weltgesellschaft (Luhmann) als Ausgangspunkt macht einen Perspektivenwechsel im Umgang mit Fragen der Fremdheit in der globalen Welt notwendig und erweist sich als gewinnbringend für die Bearbeitung pädagogischer Herausforderungen. Neben metatheoretischen Überlegungen wird das Thema der Inter-Kultur im Alltagsdiskurs von Studierenden erforscht. Das Buch zeigt, wie in der Rekonstruktion der Handlungsorientierung der Studierenden ein Umgang mit Weltgesellschaft verortet ist.

Die Autorin: Barbara Conrad-Grüner, Akademische Mitarbeiterin,
Technische Hochschule Ulm

ISBN 978-3-96665-035-9



9 783966 650359