

Höhne, Thomas

Kultur als Differenzierungskategorie

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

Lutz, Helma [Hrsg.]; Wenning, Norbert [Hrsg.]: Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen : Leske + Budrich 2001, S. 197-213

urn:nbn:de:0111-opus-26148

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Helma Lutz/Norbert Wenning (Hrsg.)

Unterschiedlich verschieden
Differenz in der Erziehungswissenschaft

Leske + Budrich, Opladen 2001

Die erste Auflage dieses Band erschien 2001 im Verlag Leske + Budrich, Opladen (jetzt VS-Verlag, Wiesbaden) und hatte folgende ISBN:

ISBN 3-8100-2854-1

Diese Version des Textes wird von der Herausgeberin und dem Herausgeber verantwortet. Sie macht den Gesamttext mit allen Beiträgen des genannten Bandes durch eine Open-Access-Publikation frei zugänglich. Das Werk ist dennoch insgesamt und in seinen einzelnen Teilen urheberrechtlich geschützt. Das Gesamtwerk bzw. die Einzelbeiträge dürfen nur mit Zustimmung der jeweiligen Autorinnen bzw. Autoren vervielfältigt, übersetzt oder in anderer Weise außerhalb der Grenzen des Urheberrechts genutzt werden. Jede kommerzielle Nutzung ist ausgeschlossen.

Inhaltsverzeichnis

I	Einführungen.....	9
	Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten.....	11
	<i>Helma Lutz, Norbert Wenning</i>	
	Die Verwandlung der Philosophie in eine historische Diagnostik der Differenzen.....	25
	<i>Rita Casale</i>	
	Differenz und Differenzierung in soziologischer Perspektive.....	47
	<i>Frank Hillebrandt</i>	
	Aspekte der angloamerikanischen pädagogischen Differenzdebatte: Überlegungen zur Kontextualisierung.....	71
	<i>Karin Amos</i>	
	Egalitäre Differenz in der Bildung.....	93
	<i>Annedore Prengel</i>	
II	Disziplintheoretische Zugänge zu Differenz.....	109
	Feministische Perspektiven auf „Differenz“ in Erziehungs- und Bildungsprozessen.....	111
	<i>Martina Löw</i>	
	Das Soziale und die Differenz. Zur (De-)Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik.....	125
	<i>Susanne Maurer</i>	

Die Rezeption von Differenzdiskussionen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft.....	143
<i>Karin Amos</i>	
Differenz als Konstitutionsproblem der Sonderpädagogik.....	161
<i>Günther Opp, Michael Fingerle, Kirsten Puhr</i>	
III Kategorien zur Konstruktion von Differenz.....	177
Frauen/Männer, Kinder/Erwachsene.....	179
<i>Rolf Nemitz</i>	
Kultur als Differenzierungskategorie.....	197
<i>Thomas Höhne</i>	
Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender.....	215
<i>Helma Lutz</i>	
An-, Zu- und Ungehörigkeiten Jugendlicher: Herkunft als Auskunft?....	231
<i>Clemens Dannenbeck, Hans Lösch, Felicitas Eßer</i>	
IV Zur Produktion von Differenz.....	249
Dichotome Differenzen und antirassistische Praxis.....	251
<i>Rudolf Leiprecht, Susanne Lang</i>	
Differenz durch Normalisierung.....	275
<i>Norbert Wenning</i>	
<i>Die Autorinnen und Autoren.....</i>	<i>297</i>

Danksagung

Dieses Buch ist nur zustande gekommen durch die Mitarbeit vieler HelferInnen mit unterschiedlichsten Beiträgen.

Wir bedanken uns insbesondere bei Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz, Rudolf Leiprecht, Karl-Ernst Ackermann und den Studierenden des Seminars „Differenzdebatten in der Erziehungswissenschaft“, das im Wintersemester 1999/2000 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster stattfand, für interessante Hinweise und Kommentare zur inhaltlichen Gestaltung des Buches. Die Autorinnen und Autoren hatten sich mit vielfachen Änderungswünschen unsererseits zu befassen und dabei Ausdauer zu zeigen. Ulrike Fromm, Jeannette Stiller und Bernhard Rosenkötter haben mit viel Geduld die Korrekturen der diversen Versionen des Buches vorgenommen und umgesetzt. Dafür ein besonderes Dankeschön.

Wir hoffen, dass dieses Buch seinen Leserinnen und Lesern Anlass gibt zu heftigen Diskussionen, zu Revisionen und Perspektivwechseln, vielleicht auch zu Widerspruch.

Münster, Sommer 2000
Helma Lutz und Norbert Wenning

Hinweise zur Wiederauflage:

Die erneute Auflage dieses Bandes erfolgt, weil die Verlagsfassung im Buchhandel vergriffen ist und zugleich wiederholt Nachfragen nach dem Text an uns gerichtet werden. Eine vollständige Überarbeitung der Beiträge wäre nach fast zehn Jahren reizvoll, erscheint uns aber als recht aufwändig. Zudem hat sich die Debatte um Differenz in der Zwischenzeit weniger dynamisch entwickelt, als wir es erwartet bzw. erhofft hatten. Darum halten wir die Beiträge dieses Bandes auch in der vorliegenden Form grundsätzlich noch für aussagekräftig. Aus diesem Grund wählen wir eine „Zwischenlösung“ und machen die Texte allgemein zugänglich. Die vorliegenden Texte sind seitenidentisch mit denen der ersten Auflage.

Da diese Fassung mit der Schrift UWR-GaramondNo8, die Verlagsfassung aber mit Garamond gesetzt ist, kommt es in manchen Absätzen zu leichten Verschiebungen.

Wir danken allen Beitragenden für ihre Zustimmung zu dieser Form der Veröffentlichung.

Frankfurt am Main, Landau in der Pfalz, Januar 2010
Helma Lutz und Norbert Wenning

Kultur als Differenzierungskategorie

Thomas Höhne

Wenn über „Kultur“¹ gesprochen wird, so kann in ganz unterschiedlicher Weise darauf Bezug genommen werden. Was verbindet beispielsweise Ausdrücke wie „deutsche Kultur“, „Arbeiterkultur“, „Esskultur“ und „politische Kultur“ miteinander? Ein gemeinsames Merkmal ist nicht ausmachen. Das liefert einen Hinweis auf die Vielfalt möglicher Differenzen, die sich mit dem Kulturbegriff verbinden lassen: „deutsch“/„nicht-deutsch“ als Hinweis auf Nationalität, „Arbeiter“/„Bürger“ für soziale Klasse, „Essen“/„nicht-Essen“ als Indiz für Alltag, „politisch“/„nicht-politisch“ als systemspezifische Abgrenzung (gegenüber „ökonomisch“/„rechtlich“ usw.). Die Pluralität möglicher Verwendungsweisen kann im Sinne Wittgensteins als „Familienähnlichkeit“ aufgefasst werden (Wittgenstein 1984, § 67). Kein Merkmal ist *allen* Verknüpfungen gemeinsam, und die scheinbare Kohärenz beruht auf einer netzartig-familienähnlichen Verknüpfung bestimmter semantischer Merkmale und ermöglicht so eine Vielfalt von Verwendungsweisen ein- und desselben Begriffs. Ähnlichkeiten und Analogien werden nicht aufgrund eines gemeinsamen Objekts, Bezugspunktes oder einer einheitlichen Verwendungsweise hergestellt, sondern stellen einen *Effekt* des Diskurses über Kultur dar. Damit ist eine weitere Vermutung verknüpft: Die vielfältigen und heterogenen Verwendungsweisen von Kultur zeigen eine „diskursive Unschärfe“ (Welz 1994, S. 67) des Begriffs, der als Gegenstand unklar und als analytischer Begriff unscharf ist.

Im Folgenden werden einige Überlegungen zum Signifikanten² „Kultur“ auf der Ebene des Diskurses³ angestellt. Es geht darum, wie Kultur im Diskurs verwendet wird. Hinsichtlich seiner Funktion, der damit verbun-

¹ Anführungsstriche verweisen auf die jeweilige Verwendung im Diskurs bzw. auf dessen Funktion als Beschreibungskategorie.

² Signifikant meint die materielle Seite von Zeichen (Laute, Bilder, Schrift) im Unterschied zum Signifikat als der Bedeutung oder Vorstellung. Diese Unterscheidung geht auf Ferdinand de Saussure (1967, S. 76 ff.) zurück.

³ Zum Diskursbegriff vgl. 5.

denen Differenzsetzungen und Kategorisierungen kann der Kulturdiskurs daher Gegenstand einer (Diskurs)Analyse sein, ohne ein eigenes analytisches Konzept von Kultur zu etablieren. Eine *diskursanalytische* Perspektive auf Kultur ermöglicht, die mit der diskursiven Konstruktion von Kultur verbundenen semantischen Prozesse und Mechanismen (Kategorisieren und Differenzieren) genauer zu beleuchten, um damit potentiell verknüpfte Wirkungen zu untersuchen und zu kritisieren.

Konkret wird gefragt, welche Effekte mit der Verwendung von Kultur als Differenzierungskategorie verbunden sind: Was wird wie bei der Verwendung von Kultur unterschieden, was wird damit bezeichnet, was ausgeschlossen, welcher semantische Überschuss ist bei Rekurs auf „Kultur“ damit verbunden? Der Gedankengang ist folgendermaßen gegliedert: Ein historischer Einstieg eröffnet einen Blick auf wesentliche Funktionen von Kulturdiskursen seit dem 18. Jahrhundert (1. Teil). Nach 1945 erfährt der Kulturdiskurs durch den (erneuten) semantischen Wechsel von „Rasse“ zu „Kultur“ als dominanter Beschreibungskategorie ein hegemonialen Status (2.). Anhand zweier aktueller Beispiele aus der Pädagogik werden die Effekte bei der Verwendung von Kultur als Kategorie konkret aufgezeigt (3.). Unter diskursanalytischer Perspektive wird schließlich untersucht, welche Auswirkungen mit den Operationen des Kategorisierens und Differenzierens bei der Konstruktion des Gegenstands Kultur im Diskurs verbunden sind (4.), um dies abschließend noch einmal am Kulturdiskurs zu verfolgen und Konsequenzen zu beschreiben (5.).

1 *Kultur als historische Differenzierungs- und Beschreibungsform: Zur Entwicklung eines Dispositivs*

„Eine Eigentümlichkeit der modernen Gesellschaft“ sei, so Dirk Baecker, „ihre Selbstbeschreibung als Kultur“ (1999, S. 56). Die moderne Kultur stelle das „Ergebnis einer intellektuellen Praxis des Vergleichens“ dar, die sich historisch erst mit der Erfindung des Buchdrucks entwickelt habe: „Kultur ist das, was unvergleichbare Lebensweisen vergleichbar macht“ (ebd.). Das setzt Identität voraus, die wiederum nur in der Praxis des Vergleichens selbst hervorgebracht werden kann und, so das Paradox, immer schon vorausgesetzt ist. Diese Prämisse als Strukturmerkmal aller Diskurse über Inter-Kulturalität, nämlich die vorausgesetzte „andere Kultur“, „Identität“ oder „Fremdheit“, taucht aber im Diskurs selbst nicht auf:

„Der moderne Kulturbegriff führt das Wissen um die Kontingenz aller Lebensformen in die moderne Gesellschaft ein. Aber er tut dies heimlich. Er verdeckt seine Operation, indem er nicht den Vergleich betont, sondern das Unvergleichbare, nicht den Zweifel, sondern die Identität, nicht das Zufällige, sondern das Authentische. Der moderne Kulturbegriff ist eine Falle“ (Baecker 1999, S. 57).

„Kultur“ allein sagt nichts über die spezifische Verwendungsweise aus, die sich erst in der Kopplung mit anderen Merkmalen und der dadurch vorgenommenen Spezifik der Zuschreibung einstellt. Erst mit Bezug auf die „Nation-Form“ (Balibar 1990a, S. 107 ff.) in Verbindung mit der Konstruktion weiterer Kollektivsubjekte („Klasse“, „Geschlecht“, „Rasse“) kann die Festbeschreibung des „Eigenen“ und des „Fremden“ als Grunddifferenz des Kulturdiskurses verständlich gemacht werden. Die eigen/fremd-Unterscheidung bildet dabei, so die These, die Grunddifferenz eines wesentlichen Teils des Kulturdiskurses bzw. der Kulturdiskurse. In Herders „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“ (1784-1792) tritt der Gedanke der unverwechselbaren Identität und Individualität einer Kultur als „Nationalcharakter“ (Jung 1997, S. 46) und der Vergleichbarkeit dieser Individualitäten aufgrund eines allgemeinen, teleologischen, auf Humanität zielenden Kulturbegriffs erstmals auf. Die damit eingeführte eigen/fremd-Differenz qua Kultur setzt den „relativierenden Gebrauch des Plurals“ (Bollenbeck 1996, S. 123) voraus: es geht um *Kulturen*.

Ein weiteres zentrales Element des anhebenden europäischen Kulturdiskurses aus dem „Geist des Vergleichs“ stellt die wissenschaftliche Beobachtung von Unterschieden dar, die Sergio Moravia treffend als „Beobachtende Vernunft“ (1977) bezeichnete. Das systematische Sammeln von Daten „fremder Kulturen“ durch Anthropologie und Ethnologie setzte eine Haltung kategorisierender und differenzierender Beobachtung voraus. So entwickelte sich im 18. Jahrhundert ein „anthropologischer und ethnographischer ‚Blick‘“ (Moravia 1977, S. 136), der aber nicht oberflächliche Erscheinungen festhielt, sondern die Phänomene sezierte, systematisierte und kategorisierte. Aus dieser wissenschaftlich-analytischen Haltung erwuchs ein neues Kausalitätsverständnis, das die Vergleichbarkeit bis dahin noch unvergleichener Phänomene aufgrund der beobachtenden Vernunft ermöglichte. Die „Societe des Observateurs l' homme“, Anfang des 19. Jahrhunderts gegründet, hatte von Beginn an einen interdisziplinären Charakter (ebd., S. 64), und zum Gegenstandsbereich der neuen „Fremdwissenschaft“ trugen Medizin, Hygienewissenschaften, moralische Anthropologie, politische Ökonomie, Geschichte usw. bei (ebd.).

Der Kulturdiskurs wuchs zu einem *Dispositiv*⁴ an, indem sich im 19. Jahrhundert ein komplexes semantisches Netzwerk entwickelte, während sich die Kategorisierungs- und Differenzierungsformen vervielfachten

⁴ Der französische Begriff *dispositif* bezeichnet in „juristischen, medizinischen und militärischen Kontexten [...] die (materiellen) Vorkehrungen, die eine strategische Operation durchzuführen erlauben“ (Anm. des Übersetzers in: Foucault 1983, S. 35). Foucault verwendet diesen Begriff, um ein heterogenes Ensemble von Diskursen, Institutionen, Praktiken und Wissensformen zu kennzeichnen, das zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt dominant ist (vgl. Foucault 1978, S. 119 ff.). Macht reproduziert sich wesentlich über ein solches Netzwerk, das tief ins Soziale hineinreicht, ja konstitutiv dafür ist, indem es Normalität erzeugt (Alltagswissen, Mythen, RoutineDenkgewohnheiten usw.).

(Klasse, Nation, Geschlecht, Region usw.). So entstanden neue semantische Verknüpfungen („Rasse“ und „Kultur“, „Bildung“ und „Kultur“) die, getragen vom Bildungsbürgertum, den Status eines übergreifenden Deutungsmusters erreichten (Bollenbeck 1996). Diskurse über Kultur hatten seit dem 19. Jahrhundert drei wesentliche Funktionen: *Distinktion*, *Identitätsbildung* und *Krisenartikulation* (Bollenbeck 1996). Dabei waren jeweils historisch verschiedene Akteure, Institutionen, historische Entwicklungen usw. beteiligt. Die Gemeinsamkeit der drei Funktionen besteht in der Definition des „Anderen“ respektive des „Fremden“ im jeweiligen Kulturdiskurs. Diese Fremddefinition („Rasse“, „Klasse“, „Nation“, „Frau“ als das Andere des Eigenen) kann daher historisch als ein Proprium des Kulturdiskurses angesehen werden, das auf der Haltung des Vergleichs beruhte und zugleich eine Definitionsmacht darstellte (vgl. Geiger 1998, S. 84). Aber auch Definitionsmacht ist an legitime Begriffe, d. h. Konsens gebunden, und am Beispiel der wissenschaftlichen und politischen Delegitimierung des Rassebegriffs nach 1945 zeigt sich ein semantischer Wechsel von „Rasse“ zu „Kultur“, der die naturalisierende Funktion des Rassebegriffs auf „Kultur“ übertrug.

2 Von „Rasse“ zu „Kultur“ als dominante Beschreibungsform

Diese Diskursverschiebung lässt sich beispielhaft an der Substituierung des Rassebegriffs durch den der Kultur in einschlägigen UNESCO-Deklarationen zum Rassebegriff seit 1951 aufzeigen. So hieß es in der entsprechenden Deklaration der UNESCO (1951) zum „Rassenproblem“ unter anderem:

“Bezüglich der meisten, wenn nicht aller meßbaren Merkmale, sind die Unterschiede zwischen den Individuen gleicher Rasse größer als die Unterschiede zwischen den beobachteten Durchschnittswerten zweier oder mehrerer Rassen innerhalb der gleichen Hauptrasse [...] Es gibt keinen Beweis für die Existenz sog. ‚reiner‘ Rassen“ (Zitiert nach: Leiris 1953, S. 58-59).

Bemerkenswert ist an der Deklaration, dass mit der Abwertung des Rassebegriffs (für die Bestimmung physischer und anatomischer Merkmale kann er weiterhin verwendet werden) gleichzeitig eine Aufwertung der „Unterschiede zwischen den Kulturen“ (Leiris 1953, S. 59) einhergeht, die bis zu deren Unaufhebbarkeit gesteigert werden kann. Damit wird eine neorassistische Funktion (Balibar 1990b, S. 28) erfüllt, weil statt eines rassistischen ein kultureller Determinismus unterstellt wird, aufgrund dessen ein Individuum in „seiner Art und Sozialität“ naturwüchsig festgelegt wird (als „Deutscher“, „Spanier“, „Schwabe“, „Süditalienerin“ usw.). In dem Maße, wie „rassistische Unterschiede“ in punkto Intelligenz, Vererbbarkeit von inneren Eigenschaften usw. abgelehnt werden, finden kulturelle Differenzen in der UNESCO-Erklärung ihre Anerkennung als „*differentia specifica*“

zwischen den, wie es wenig konkret heißt, „verschiedenen Gruppen der Menschheit“ (Leiris 1953, S. 60). So liegt eine enge semantisch-funktionale Verknüpfung von „Rasse“ und „Kultur“ vor. Darüber hinaus ist zwischen einem „inneren-genotypischen Rassismus“, der sich auf Genetik und Vererbung stützt, und einem „äußeren-phänotypischen Rassismus“, der physische Merkmale in den Vordergrund rückt, zu unterscheiden. In der letzten Variante gesteht die UNESCO den „Rasse“-erforschenden Anthropologen zu, dass sie „anatomische und physische Merkmale“ „bei Rassefragen als Grundlage zur Klassifikation mit Erfolg benutzen können“ (ebd., S. 59) – dies in paradoxer Entgegensetzung zum kurz vorher verworfenen Rassebegriff. Für Guillaumin liegt der Grund für eine solche Aufspaltung darin, eine „legitime Bedeutungsschicht“ von „Rasse“ in physischer Hinsicht von einer „illegitimen Schicht“ (1992, S. 170), nämlich der genetischen Vererbung, zu unterscheiden. Die Vorstellung von „Rasse“ blieb auf diese Art erhalten – mit wissenschaftlicher Absicherung, wie die UNESCO-Erklärung zeigt.

Mit „Kulturalisierung“ wird zumeist ein „Verschwinden des Sozialen“ assoziiert (Schnädelbach 1991, S. 510, Kaschuba 1995). Dabei wird allerdings auf eine *spezifische* Variante des Kulturbegriffs Bezug genommen, die sich in Form des „ethnologischen Kulturbegriffs“ (Welz 1994, S. 74) durchgesetzt hat. Sie ist an „modellhaft einfachen Kulturen und überschaubaren Gruppen“ (ebd., S. 75) orientiert. Dieser sich aus wenigen Merkmalen zusammensetzende Kulturbegriff des „Idealtyps der einfach strukturierten Gesellschaft“ (ebd.) wurde, wie Welz rekonstruiert, auf die *Urban Anthropology* der 1960er Jahre übertragen, die wiederum an der ethnographisch ausgerichteten Chicagoer Stadtsoziologie anknüpfte:

„Die sowohl in der Chicago School als auch bei der späteren amerikanischen Stadtethnologie geübten Beschränkungen auf den mono-ethnischen, kulturellen und sozial-homogenen Stadtteil [...] kam der Perspektive der Kulturanthropologen ebenso entgegen wie ihrer primären Arbeitsweise, der teilnehmenden Beobachtung, die von kleinen überschaubaren Gruppen mit intensiven primären Sozialbeziehungen lebt“ (Welz 1994, S. 75).

Welz weist auf die handlungsleitende und orientierungsgebende Funktion eines solchen Kulturbegriffs für die Ethnologie hin sowie auf den Umstand, dass die kritische Reflexion ethnologischer Beobachtungen in den 1980er Jahren dazu geführt habe, Beschreibungen von Kultur nicht nur als Dekodieren, sondern auch als „Akt des Enkodierens“ (ebd., S. 76) aufzufassen (z. B. bei James Clifford).

In den Sozial- und Erziehungswissenschaften fand dagegen ein unreflektierter ethnologischer Kulturbegriff Aufnahme, was Dittrich/Radtke (1990) am Beispiel des „wiedererstarkten“ Ethnizitätsbegriffs seit Mitte der 1970er Jahre aufzeigen:

„Sein Re-Import [aus den USA, T. H.] konnte deshalb umstandslos gelingen, weil die Beobachtung ethnischer Differenzierung als empirische Realitäten und nicht als katego-

riale Konstruktionen präsentiert werden. Die scheinbar empirische Evidenz der Phänomene macht die theoretischen Konzepte, mit deren Hilfe sie auch im Alltag erst hergestellt werden, vergessen. Während biologische Gruppenmerkmale, wie Blutzusammensetzung und Hautfarbe als determinierende Faktoren aus der wissenschaftlichen Diskussion genommen wurden, kann der Kulturdeterminismus im neuen Gewande fortwirken. An die Stelle des Rassenkonflikts [...] ist der ‚Kulturkonflikt‘ getreten, der das Individuum gegen seinen Willen in unüberwindbare Schwierigkeiten bringen kann“ (Dittrich/Radtke 1990, S. 30).

Der Kulturbegriff konnte sich durch die theoretische Umorientierung innerhalb der Sozial- und Erziehungswissenschaften zu einer wesentlichen Interpretationsressource entwickeln. Dabei wurde teilweise an „herkömmliche“ Differenzen wie „modern/vormodern“ angeknüpft, zum Teil kam es zu Neuartikulationen und einer damit verbundenen Ausweitung des Dispositivs (Anerkennung kultureller Differenz, Bereicherungstopos). Kultur ersetzte die durch den diskreditierten Rassebegriff entstandene „Leerstelle“, wodurch die Funktionsmerkmale wie „homogen“, „eindeutig“, „unveränderlich“, „übertragbar“, „natürlich“ usw., die vormals dem Rassediskurs zugrunde lagen, auf den Kulturdiskurs übergingen. Dies zeigt sich etwa in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Literatur, bei welcher der strukturbildende Kulturalismus, wie Krüger-Potratz bemerkt, in spezifischen Merkmalsclustern zum Ausdruck kommt:

„Die dabei zur Kennzeichnung der jeweiligen Kultur herangezogenen ‚Merkmale‘ kann man in der Regel nur als Stereotypen charakterisieren: Türkische Herkunft: Herkunft aus agrarischen ländlichen Gebieten + Islam + Großfamilie = patriarchalische Struktur = Unterdrückung der Frau = Autoritätshörigkeit = ...“ (Krüger-Potratz 1994, S. 49).

Dabei handelt es sich um eine „Wiederholung der Diskussion aus den 1960er Jahren über die Benachteiligung von Arbeiterkindern“ (ebd.). Sie weist auch darauf hin, dass sich seit Beginn der 80er Jahre in verschiedenen Disziplinen (Philosophie, Germanistik usw.) eine jeweilige interkulturelle Spezialisierung entwickelt hat, die in verschiedenen Zeitschriftengründungen und der Schaffung von Lehrstühlen eine Institutionalisierung erfahren habe (ebd.: 31). Franz Hamburger registriert den semantischen Wechsel für den 8. Kongress der DGfE 1982, auf dem „Probleme mit den Ausländerkindern“ durchgehend unter dem „Etikett ‚Kultur‘“ (Hamburger 1994, S. 21) verhandelt wurden, und er fügt hinzu: „Auch hier ergänzten sich häufig Perspektivenverengung und Begriffsdiffusität“ (ebd.).

Ein Indiz für den semantischen Wechsel im populärwissenschaftlichen Bereich liefern Zeitschriften, die fach- oder disziplinungebunden den politischen Zeitgeist dokumentieren. Das „Kursbuch“ Nr. 62 aus dem Jahr 1980 trug z. B. den Titel „Vielvölkerstaat Bundesrepublik“. Die einzelnen Beiträge verdeutlichen präzise die Diskursverschiebung von der soziopolitisch-ökonomisch orientierten Analyse der Lebens- und Arbeitssituation von „Gastarbeitern“ hin zur Thematisierung von Kultur und Fremdheit. Dabei

ist der zumeist kritische Duktus hervorzuheben, mit dem zahlreiche Beiträge den Rassismus in der Bundesrepublik beschreiben. Der einleitende Aufsatz von Werner Schiffauer hat den Titel „Die Gewalt der Ehre. Ali, Veli, Erol in Kreuzberg“. Darin versucht der Autor, „eine Art kulturell legitimerter Gewalt gegen Frauen“ anhand der Vergewaltigung einer deutschen Frau durch „dreizehn türkische Jugendliche und einen Erwachsenen“ aufzuzeigen. Der im Zentrum stehende Ehrbegriff entfaltet einen Erklärungshorizont, bei dem das gesamte typisierende semantische Cluster aus den Attributen „vormodern“, „Großfamilie“, „dörflich“, „nicht-triebreguliert/gewaltsam“, „Frauenunterdrückung“ usw. zum Tragen kommt. Die Ankündigung des Verlags zum gleichnamigen Buch gibt den eindeutigen Hinweis, in welche Richtung solche „Tatbestände“ zu untersuchen sind:

„Näheres Zusehen lehrt, daß es sich bei dem Tatbestand um ein perfektes Mißverständnis handelt: den Ausbruch eines Kulturkonflikts zwischen Deutschen und Türken. Schiffauers Untersuchung demonstriert eindrucksvoll, daß Diskussionen über die Türken in der Bundesrepublik ohne ethnologische Kenntnisse der türkischen Dorfkultur zwangsläufig gehaltlos bleiben“ (Klappentext zu Schiffauer 1983).

Die Vergewaltigung erscheint als reiner Kulturkonflikt, bei dem es nur noch um „den Kulturkonflikt“ zwischen „den Türken“ und „den Deutschen“ geht – andere Differenzen spielen keine oder eine untergeordnete Rolle. Eine solche „Erklärung“ stützt ihre Plausibilität wesentlich auf ein diskursiv „Vorkonstruiertes“ (Pecheux 1983, S. 53), durch das Kulturdifferenz als Beschreibungslogik schon vielfach angewendet wurde. Für die sozial- und erziehungswissenschaftliche Literatur zeigen Helma Lutz und Christine Huth-Hildebrand, wie sich die Figur der „Migrantin“ als „Weib und Mutter“ in den 1950er/60er Jahren, als „orientalisierte Türkin“ in den 70er Jahren und schließlich als hoffnungsvolle „Integrationsfigur“ (Lutz/Huth-Hildebrand 1998, S. 167) im Kontext der Kulturdifferenzhypothese für die Eingliederung der gesamten türkischen (!) Familie stehend, veränderte⁵. Durch den „wissenschaftlichen Experten“ erhält sie das Signum wissenschaftlicher Objektivität und rationalisiert sowie legitimiert alltagstheoretische Erklärungsformeln nachträglich. So verfestigen sich bestimmte Beschreibungsformen zu sozial-dominanten Mustern, wodurch andere Erklärungen bzw. Differenzen nicht mehr ins Blickfeld kommen. Diese vorkonstruierte und nicht mehr reflektierte Wahrnehmung ist ein primäres Indiz für Hegemonie.

⁵ Darüber hinaus ist die Veränderung des Kulturdiskurses eng mit Differenzen wie „modern/vormodern“, „öffentlich/privat“ verknüpft, wenn es um die Etablierung der Geschlechterdifferenz als spezifischer Markierung im Diskurs um „eigene“ und „fremde“ Kultur geht (Lutz/Huth-Hildebrand 1998, S. 161). Diese Anschlüsse, so wäre hinzuzufügen, sind nicht beliebig gewählt, sondern werden aufgrund vorkonstruierter semantischer Relevanzsetzungen realisiert, die schon eine soziale Bedeutung erlangten.

Im Rahmen dieses diskursiven *take off* von „Kultur“⁶ spielt die politische Diskussion um die multikulturelle Gesellschaft eine zentrale Rolle. Dabei war in einer ersten Phase die Verschiebung „vom ‚Gastarbeiter‘ zum ‚Ausländer‘“ (Frank 1995, S. 16 ff.) zu beobachten, gefolgt von „der Konstruktion des Ausländers als Fremdem“ (ebd., S. 19 ff.). Diese Figur changiert zwischen „kulturelle Bereicherung“ und „kulturelle Überfremdung“ (ebd., S. 25 ff.) und führte zur Thematisierung der „Ausländer“ als „Ausländerproblem“ (ebd., S. 19), mit dem vor allem die türkische Minderheit assoziiert wird. Dieses neue „soziale Problem“ artikulierte sich wesentlich als Problem der Kulturdifferenz.

3 *Kulturelle Fremdheit als Markenzeichen*

Mit dem Diskurs um die multikulturelle Gesellschaft in den 1980er Jahren setzte sich ein Kulturbegriff durch, mit dessen Hilfe die vorher als Gastarbeiter beschriebenen Migranten nun als kulturelle Fremde eingeordnet wurden. Die Adaption des spezifisch ethnologisch orientierten Kulturbegriffs war, unter Abzug der erwähnten kritischen Reflexion, ein folgenreicher Theorieimport in die Sozial- und Erziehungswissenschaften. Dieser Kulturbegriff enthielt drei wesentliche Momente, die ihn zum dominanten Beschreibungsmodell veränderter gesellschaftlicher Verhältnisse der 1980er und 90er Jahre werden ließen:

- Er lieferte eine einfache Semantik mit klaren Differenzierungen (Islam vs. Christentum, Moderne vs. Vormoderne usw.);
- er erwies sich als anschlussfähig an die nationale Logik (deutsch vs. nicht-deutsch [= Ausländer]);
- der „folkloristische“ Grundzug dieses Kulturbegriffs kam dem neu entdeckten Bedürfnis nach multikultureller Bereicherung entgegen, ja er half, es zu artikulieren und wissenschaftlich zu begründen.

Zudem trug er zum Verschwinden des Sozialen bei, indem er die Migrantengruppen nicht mehr im Zusammenhang mit ihrer politischen, rechtlichen, ökonomischen Situation thematisierte, sondern sie als eigene, kulturell homogene Einheiten und „Soziotope“ auffasste, was sich Anfang der 1980er Jahre z. B. im Begriff der „Einwandererkolonie“ (Heckmann 1981, S. 209 ff.) widerspiegelte.

⁶ Das Kulturdispositiv spannt sich seit den 1970er/80er Jahren netzartig viel weiter, wenn man beispielsweise an Hilmar Hoffmanns Initiative „Kultur für alle“ denkt. Dadurch sollten unterschiedliche soziale Gruppen mit Hilfe einer aktiven metropolitanen Kulturpolitik eingebunden werden (Hoffmann 1979). Hier kann nur jener Ausschnitt, und der auch nur exemplarisch, zur Sprache kommen, der spezifisch mit der Migrationssituation in der BRD seit den 1960er Jahren zusammenhängt.

Eine Gesellschaft, die sich als multikulturell, modern, plural und individualisiert verstand, erhielt eine passende Beschreibungskategorie, indem sozial- und erziehungswissenschaftlich abgestütztes Wissen um „die kulturellen Anderen“ entwickelt wurde, wobei deren Fremdheit immer vorausgesetzt wurde und wird. Daraus ging eine normativ geprägte Interkulturelle Pädagogik hervor, die, Konzepte sogenannter „Ausländerpädagogik“ der 1970er Jahre ablösend, Topoi wie „Toleranz“, „Anerkennung“, „Verstehen“ und „Empathie“ einführte, um eine gegenseitige „Kennenlern-Kultur“ deutscher und nicht-deutscher Schüler zu begründen. Diese floss in Form Interkulturellen Lernens und entsprechend ausgerichteter Didaktik auch in Schulbücher ein, die verstärkt MigrantInnen unter den Vorzeichen kultureller Differenz thematisierten. In welcher Weise und mit welchen Effekten sich „Kultur“ als Differenzierungskategorie im pädagogischen Bereich durchsetzte, zeigen zwei Beispiele.

„Kultur“ und „Konflikt“ – ein Deutungsmuster

In einer Untersuchung weisen Helga Marburger u. a. (1998) nach, dass „Kultur“ als Interpretationsressource in der sozialpädagogischen Praxis genutzt, von Angehörigen der Mehrheit und der Minderheit aber ganz unterschiedlich verwendet wird (vgl. Lutz 1991). Beobachtet wurden Kommunikations- und Interaktionsformen in Teamsitzungen „multiethnischer PädagogInnenteams“. Darüber hinaus sollten Interviews u. a. die Bedeutung von „Kultur“ als Erklärung für Handlungen oder Konflikte bei Jugendlichen oder auch bezüglich der multikulturellen Arbeitssituation des Teams von Seiten der PädagogInnen klären. Dabei traten „unterschiedliche Akzentuierungen“ von Minderheiten- und Mehrheitsangehörigen hervor. Für die deutschen PädagogInnen stand der Topos „kulturelle Bereicherung“ (Marburger u. a. 1998, S. 204) im Vordergrund: „Spiele, Lieder, Speisen, Feste und Feiern“ (ebd., S. 205) waren erwünschte Aktivitäten, während ausländische KollegInnen von deutscher Seite schnell die Rolle der jeweiligen „KulturexpertInnen“ zugewiesen bekamen. Beobachtet wurde vor allem

„der Rückgriff auf Kultur als Erklärungsmuster für auftretende Differenzen und zwar insbesondere in als problematisch erlebten Situationen“. Die deutschen PädagogInnen erwarteten dann von Seiten der ausländischen KollegInnen „Auskünfte über ‚Vorgänge‘, ‚Temperamente‘ und ‚Mentalität‘, wenn es zu Konflikten mit der nicht-deutschen Klientel gekommen war“ (ebd., S. 208).

Dadurch brauchen die Agierenden nicht mehr nach „anderen Ursachenkomplexen zu fragen beziehungsweise diese wahrzunehmen“ (ebd.). Die nicht-deutschen PädagogInnen werden in ihrer Arbeitsweise „nicht individuell wahrgenommen, sondern es werden zwei Kollektive konstruiert, die man als je ‚einfach anders‘ bestimmt. Ursache dieses Andersseins ist ‚Kultur‘“ (ebd., S. 210).

Kulturelle Kollektivzuschreibungen entlasten PädagogInnen, vor allem bei Konfliktdeutungen, von möglichem eigenem Versagen, aber auch von komplexeren Erklärungen. Es ginge im Kern, so die AutorInnen, „um die Machtfrage“ (ebd.). Zahlreiche Beispiele verdeutlichen, in welcher Weise z. B. ein Attribut wie „arabisch“ eingesetzt wird, um Jugendliche aus unterschiedlichen Ländern zu einer „Großgruppe“ zusammen zu fassen. Diese strategische Positionierung im Diskurs konsolidierte auf der einen Seite die „Normalität“ repetitiv verfestigter Topoi, die zudem als Teil professionellen Wissens galten. Zum Anderen wurden die Jugendlichen als „die Fremden“ immer wieder neu konstruiert, indem die professionellen PädagogInnen sie „objektiv in ihrer Besonderheit“ von außen beobachteten. Das „Wissen um Kultur“ erklärte dabei Konflikte sowie Gemeinsamkeiten. Dies ist ein zentrales Indiz für *Definitions-macht*, aufgrund der dieselben Worte, Begriffe, Aussagen ambivalent benutzt und je nach Wertigkeit und Bezeichnungsrichtung als negative oder positive Zuschreibung einsetzbar sind.

Kulturelle Fremdheit als Topos

In welcher Weise implizit „Kultur“ als Differenzierungskategorie eine Rolle spielt, lässt sich anhand des Wissens aufzeigen, das Schulbücher über MigrantInnen verbreiten. Bis Anfang der 1980er Jahre waren MigrantInnen unter ökonomischen Vorzeichen das Ziel von Assimilations- und Integrationsbemühungen.⁷ Das spiegelt sich in den unterschiedlichen Präsentationsweisen von MigrantInnen in deutschen Schulbüchern der 1980er und 90er Jahre wider. Hervorzuheben ist, dass MigrantInnen in der Öffentlichkeit, in den Medien und im Schulbuch zumeist mit *türkischen* MigrantInnen gleichgesetzt werden. Die türkische Minorität steht prototypisch für a) eine vormoderne Gruppe, die ins moderne, industrialisierte Deutschland kommt und b) für die kulturell „fremdeste“ Gruppe (z. B. bei Hoffmann 1985, S. 122). Wurden MigrantInnen in Schulbüchern überhaupt thematisiert, waren es zu Beginn der 1980er Jahre Bilder der relativ modernen und integrierten Gastarbeiterfamilie, die zwar Wohnungs- und Sprachprobleme hatte, aber sonst keine wesentlichen Integrationsprobleme aufwies. Der Vater arbeitete zumeist „auf dem Bau“ oder im Produktionsbereich, die Mutter verdiente hinzu (Putzfrau) und die Kinder gingen zur Schule (z. B. Mayer u. a. 1981a, S. 56). Diese Darstellung stand in scharfem Kontrast zu den Bildern, die aus der sogenannten „Heimat“ der (zumeist türkischen)

⁷ Auf weitere Differenzierungen zwischen den Konzepten „Assimilation“ und „Integration“ wird hier verzichtet. Als Hauptunterschied legt Assimilation den Schwerpunkt auf die einseitige und vollständige Anpassung von Seiten der MigrantInnen, während (unterschiedliche) Integrationskonzepte eine zweiseitige Veränderung beinhalten (können), die auf Anerkennung „kultureller Differenzen“ beruht.

MigrantInnen vermittelt wurden: vormoderne Lebensweise, Subsistenzproduktion, ländlich-dörfliche Provinz, miserable Wohnbedingungen, ein religiös geprägtes Leben (Höhne/Kunz/Radtke 2000).

Mit dem beginnenden Multikulturalismuskurs und dem Lob kultureller Differenz verschob sich die Semantik entscheidend. Im Verlauf der 1990er Jahre wird thematisch vor allem auf kulturelle Schwierigkeiten und Identitätsprobleme (wiederum zumeist) türkischer Migrantinnen fokussiert (Lutz/Huth-Hildebrand 1998, S. 167 f.)⁸. Die Metapher „zwischen zwei Stühlen“, die in verschiedenen Schulbüchern zur Beschreibung der Lage von MigrantInnen herangezogen wird, verdeutlicht die Situation kultureller Schizophrenie, in der sich die desorientierten und „fremden“ MigrantInnen von nun ab, nach Darstellung in deutschen Schulbüchern, befinden. Präsentiert als „die Fremden“, die es zu verstehen gilt, so die dahinter stehende Interkulturelle Didaktik, werden MigrantInnen qua Arbeitsaufgaben zum Objekt von Befragung durch deutsche Schüler. Diese sollen etwas erfahren über die „andere Kultur“, die multikulturell-folkloristisch aufgewertet und nicht mehr als vormodern abgewertet wird: Essen, Feste, Heimat, Religion, Sitten und Gebräuche werden zu festen Topoi von Schulbuchwissen über MigrantInnen. Durch die derart in den Unterricht induzierte interkulturelle Logik geraten MigrantInnen in die Position der „Berichterstatte“ über „ihre Kultur“ – eine Rolle, die sie einnehmen müssen, um als Mitspieler im interkulturellen Spiel anerkannt zu werden. Ein wesentlicher Teil dieses Spiels besteht in der Opferrolle, in welche die MigrantInnen aufgrund der Texte und Arbeitsaufgaben gerückt werden. Die deutschen SchülerInnen werden aufgefordert zu überlegen, in welcher Weise nun geholfen werden kann (z. B. Maier u. a. 1981b) Diese Thematisierung wirkt angesichts des Umstandes, dass mittlerweile die dritte Migrantengeneration zur Schule geht, die Frage nach den damit zusammenhängenden Effekten auf: Was bedeutet beispielsweise das Einüben der „Fremdrolle“ komplementär zur „Eigenrolle“? Deutsche Kinder werden demgegenüber gerade durch die handlungsorientierte Didaktik buchstäblich in die Fremdwahrnehmung wie in die Helferpose eingeübt. Die Kulturdifferenz wird zum konstitutiven Bestandteil von Unterricht, die Differenz des „Eigenen/Fremden“ systematisch zum Unterrichtsgegenstand gemacht. Das Wissen, das sich deutsche SchülerInnen so über MigrantInnen im Ver-

⁸ Dabei sind geschlechtsspezifische Differenzierungen (als Differenz- bzw. Defizitzuschreibungen) festzustellen. Neben den Migrantinnen, die in punkto Familie (Heirat, Mutter) und Lebensstil (Kleidung, Ausgehen usw.) zum Indiz für die Integrationsfähigkeit der „türkischen Kultur“ werden, stellen Gewalt, Aggressivität, Ehre und Unterdrückungswille den „eigenen“ Frauen gegenüber Topoi dar, die im Zusammenhang mit männlichen, zumeist jugendlichen Migranten auftauchen (z. B. bei Heitmeyer u. a. 1997). Dieses kulturell bedingte Gewaltverhältnis bringt den (deutschen) Beobachter automatisch in eine protektionistische Rolle gegenüber den Migrantinnen, die die Opferrolle einnehmen.

lauf von 10 Schuljahren angeeignet haben, weist diese als kulturell Fremde aus, über deren Verhaltensweisen, Gebräuche, religiöse Sitten usw. man nur „genug“ wissen muss (Höhne/Kunz/Radtke 1999), um Konflikte zu vermeiden. Kultur als Differenzierungskategorie konstruiert auf diesem Weg die „Fremden“ in Wirklichkeit, die zu „Ent-Fremden“ Interkulturelle Didaktik vorgibt; ein Paradox, das sich bis heute gehalten hat und Ausdruck eines Kulturdispositivs ist, in dem Rollen und Definitionsmacht eindeutig verteilt sind.

Aufgrund der aufgezeigten möglichen Effekte bei der Verwendung von „Kultur“ als Interpretationsressource bzw. Beschreibungskategorie kann nun theoretisch weiter untersucht werden, welche Bedeutung Operationen wie „Differenzieren“ und „Kategorisieren“ für theoretische Konstruktionen haben und wie analytisch damit umzugehen ist.

4 *Differenzieren, Kategorisieren, Konsens*

Mit der einleitend festgestellten Heterogenität des Kulturdiskurses geht die Beobachtung einher, dass „Kultur“ einen hohen *Diskurswert* besitzt (Vielzahl möglicher Bestimmungen: „Esskultur“, „Multikultur“ usw.). Die Merkmals- bzw. Intensionsarmut steht dabei im umgekehrten Verhältnis zum Verwendungsreichtum (= Extension). Ein hoher Abstraktionsgrad ohne konkrete Bestimmungen (Lautmann 1972, S. 20 ff.) ist die Voraussetzung für die Bezeichnungs- und Verwendungsvielfalt. Effekte davon sind z. B. vorschnelle Analogieschlüsse aufgrund von Scheinähnlichkeiten (= Identitäts- bzw. Äquivalenzbildungen) bzw. die Trennung von funktionsähnlichen oder homologen Elementen (= Differenzsetzung). So homogenisiert das Merkmal „deutsch“ Differentes nach innen, während Ähnlichkeiten nach außen heterogenisiert werden: „Deutsche Küche“ vereinheitlicht alle unterschiedlichen Speisen und Gerichte, während mögliche Ähnlichkeiten von Speisen über Nationengrenzen (für außen und innen) hinweg differentiell abgesetzt und unterschieden werden. Differenzieren als explizites oder implizites⁹ Setzen differenter Merkmale homogenisiert also dadurch, dass auf der bezeichneten Seite („deutsch“, „türkisch“) unterschiedslos vereinheitlicht wird. Dies wird unter Rückgriff auf die grundlegende Unterscheidung von innen/außen deutlich: So homogenisiert jeder Familienname oder der Name einer Schule, einer Region, eines Landes, einer Berufsgruppe nach innen alle denkbaren Differenzen (z. B. „Geschlecht“, „Alter“, „Körpergröße“, „Bildungsweg“, „soziale Herkunft“), während nach außen abgegrenzt oder ausgeschlossen wird (nicht-Ingenieure, nicht-

⁹ „Implizit“ meint hier, dass mit der expliziten Erwähnung eines Merkmals, z. B. „deutsch“, weitere paradigmatische Merkmale assoziiert werden („türkisch“ oder „nicht-deutsch“).

Deutsche, nicht-Schwaben usw.).

Bei der periodischen Konjunktur eines Begriffs handelt es sich auch um ein Indiz für einen *Konsens* und eine hohe soziale Akzeptanz, mit welcher der Begriff – hier der Kulturbegriff – benutzt wird. Schließlich steigt parallel zum beschriebenen Verlust des semantischen Gehalts, d. h. der Intensionsarmut, der *Glaube* an eine gemeinsame Verwendung im Diskurs, an vermeintlich sicheres und geteiltes Wissen. Diese Art des Konsens als glaubter gemeinsamer und einheitlicher Verwendung liegt auch in der Normativität begründet, durch die eine bestimmte soziale Ordnung als „Sollens-Zustand“ permanent im Diskurs mitproduziert wird. Diskurse bilden, worauf Judith Butler stets hinweist, eine soziale Wirklichkeit nicht lediglich ab, sondern konstruieren sie auch immer normativ (Butler 1993, S. 49, 1997). Von Seiten des Subjekts werden Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis durch Diskurse symbolisch strukturiert und in Form sozialer Ordnung und Diskurspraxen gelebt. Präskriptive und deskriptive Momente kommen dabei im Diskurs untrennbar zusammen.

Hier kann eine Diskurskritik ansetzen, indem sie die jeweilige Funktion eines hegemonialen Begriffs wie „Kultur“ im Diskurs aufzeigt und seine Voraussetzungen, Differenzen, Dichotomien usw. dekonstruiert. So hat Wimmer im Zusammenhang mit dem häufigen Bezug auf nationalkulturelle Eigenschaften, der in Kulturdiskursen gang und gäbe ist, darauf hingewiesen, dass die „Rede von der Kultur“ etwa mit Blick auf „die Schweizer“ lediglich als „statistisches Konstrukt“ (1996, S. 403) Sinn mache:

„Denn die Lebensweise eines siebzehnjährigen kalvinistischen Bankiers aus Genf, eines jugendlichen Rollbrettfahrers aus Zürich, einer Tessiner Intellektuellen oder eines katholischen Hirtenbauern aus Uri weisen in der Tat wenige Gemeinsamkeiten auf“ (Wimmer 1996, S. 403 f.).

„Differenzierung“ und „Kategorisierung“ sind zwei wesentliche Elemente von Zuschreibungsprozessen, die *bestimmte* semantische Verknüpfungen vornehmen, welche aber aus der Vielzahl möglicher Zuschreibungen stets nur selektiv zu realisieren sind. Thematisierung und Dethematisierung verhalten sich komplementär zueinander: Wenn ein Tisch als „rot“ bezeichnet wird, werden ihm weder andere Farben noch weitere Eigenschaften („teuer“, „aus Holz“ usw.) zugeschrieben. Nancy Jay erwähnt mit Blick auf Geschlechterdifferenz, dass nicht jede Unterscheidung einen dichotomen Charakter (a/nicht-a) hat, also radikal ausschließt, wie oft unterstellt wird, sondern in der A/B-Unterscheidung noch weitere Differenz(ierungen) zulässt (B, C usw., vgl. Jay 1989, S. 251). Dichotomien als absolute Differenzsetzungen (z. B. „modern/vormodern“, „christlich/islamisch“ usw.) sind das Ergebnis sozialer Relevanzsetzungen, von Machtverhältnissen und diskursiven Prozessen, die als Konstruktionen im Diskurs, d. h. in ihrer konkreten sprachlich-zeichenhaften Materialität untersucht werden müssen.

Unter Diskurs ist allgemein eine sozial-geregelte bzw. institutionelle Rede-weise zu verstehen. In verschiedenen sozialen Bereichen oder spezifischen Formen von Diskurspraxis (Schule, Alltag, Politik, Medien) kommt ein soziokulturelles dominantes Wissen zum Ausdruck, das in einer „Ordnung des Diskurses“ (Foucault) artikuliert wird. Jeder Wahrnehmungsakt, jedes „Sehen“, Kategorisieren und jede Äußerung eines Subjekts stellt einen Teil dieser Diskursordnung dar, in der Bedeutungen durch sprachliche bzw. zeichenförmige Handlungen stets aufs Neue reproduziert bzw. (re)konstruiert werden. „Konstruktion“ meint hierbei nicht willkürliches Herstellen irgendwelcher Bedeutungen, sondern hebt den Umstand hervor, dass jedes „Objekt“, über das gesprochen wird, Teil einer Diskurs- und Wissensordnung ist und daher nur in *Relation* zu dieser zu analysieren ist.

„Kultur“ an sich existiert nicht, sondern nur als Objekt eines Diskurses. „Kultur“ ist, wie sogenannte dispositionale Merkmale („Neid“, „Egoismus“ usw.), nicht direkt zu beobachten und hat daher eo ipso nominalen Status (Kromrey 1995, S. 103). Beschreibbar ist sie nur über ein Set aus Indikatoren, die in einer entsprechenden Definition festgelegt werden müssen und Teil der Konstruktion sind¹⁰. Sie stellt daher eine Beschreibungsform unter vielen dar, die durch einen Beobachter (Luhmann 1992, S. 73 ff.) vorgenommen wird, der dabei spezifische Unterscheidungen trifft. Andere Beschreibungen bleiben so unberücksichtigt. Damit wird etwas zum Objekt eines Diskurses, weil man es in einer speziellen Art und Weise thematisiert und somit konstruiert.

Ein Beispiel verdeutlicht, wie bei der Konstruktion von Kultur implizit oder explizit unterschiedliche semantische Merkmale verknüpft werden, die bei Offenlegung der Konnotationsstruktur schließlich das *unterschiedliche* Verständnis von „Kultur“ offenbaren. Kritik an Kulturdiskursen betont oft die Verwendung eines „statischen“ Kulturbegriffs (z. B. Hoffmann 1985, S. 116). Die Selbstdefinition des entsprechenden Kulturdiskurses enthält aber das Merkmal „statisch“ nicht; statt dessen wird etwa von einer als notwendig vorausgesetzten Beschreibung von Grenzen ausgegangen, die andere Diskursbeobachter schließlich als „statisch“ (vs. „dynamisch“) bezeichnen. Insofern mit „statisch“ buchstäbliche Fest-Schreibungen von Kultur (etwa im Sinne von Nationalkultur) gemeint sind, transportieren sie implizit das Merkmal „statisch“. Diese Art *impliziter funktionaler semanti-*

¹⁰ Konstruktionen können auf verschiedenen Ebenen vorgenommen werden (grundsätzlich durch soziale Bedeutungen, auf der reflexiven Ebene, der wissenschaftlichen Metaebene usw.). Konstruktionen sind von „Fiktionen“ als Einbildungen zu unterscheiden und bezeichnen den Prozess bzw. Modus der Herstellung sozialer Wirklichkeit im Diskurs, ohne eine ontologische Realität vorauszusetzen. Zu den unterschiedlichen Arten von Konstruktionen im Rahmen der Interpretationsphilosophie siehe Lenk (1998, S. 50-78).

scher Merkmale ermöglicht die Anschließbarkeit an Diskurse über Nation, Persönlichkeit, Identität, Klassen und Schichten usw. – die Festschreibung von Grenzen durch entsprechende implizite Funktionsmerkmale („statisch“) sind dabei thematisch unabhängig. Hilmar Hoffmanns Kulturbegriff zeigt die strategisch-semantiche Doppelung, welche die Verwendungsweise von „Kultur“ oft kennzeichnet: das explizite Bekenntnis zur „Dynamik“ von „Kultur“ sowie die Verfestigung des impliziten Merkmals „statisch“ durch die Verwendung nationaler Größen wie „Italiener, Spanier, Jugoslawen [...] Türken“ die „bei uns“ (Hoffmann 1985, S. 122) leben, die schließlich in der „Gastarbeiter-Kultur“ (ebd., S. 120 ff.) zusammengefasst und von „deutscher Kultur“ unterschieden werden.

Die Konnotationsstruktur kann bei thematischen Verschiebungen, falls sie unverändert vorliegt, als wesentliches Funktionsmerkmal erhalten bleiben, wie das Beispiel des semantischen Wechsels von „Rasse“ zu „Kultur“ zeigte. Betrachtet man die mit „Rasse“ verknüpften Vorstellungen, kann man sagen, dass die entscheidenden semantischen Merkmale „natürlich“, „unveränderlich“, „kollektiv“ und „verschieden“, welche die Determinierung des Individuums in seiner „natürlichen Ausstattung“ begründeten, in neueren Kulturkonzepten vollständig erhalten bleiben. Damit liegt eine semantische Verschiebung bei gleichbleibender Funktion vor.

Welche Konsequenzen ergeben sich für die Verwendung von Kultur als Differenzierungskategorie bei den aufgezeigten Schwierigkeiten? Sollte man auf den Kulturbegriff verzichten? Und wie verhält es sich im Vergleich dazu mit Begriffen wie „Gesellschaft“, „Gruppe“ oder „Gemeinschaft“? Ohne dass sich aus dem Gesagten ein Globallösung herleiten ließe, können folgende Punkte, die sich beim Rückgriff auf Kultur als analytische Kategorie herausdestillieren ließen, zusammengefasst werden:

- 1 Von der „Kultur“ kann nicht gesprochen werden, vielmehr sind die Differenzen offen zu legen, die die Verwendung des Begriffs bedingen;
- 2 auf „Kultur“ als Erklärungskonzept sollte nur zurückgegriffen werden, wenn dies in Reflexion seiner historischen Funktion als Kategorie zur „Fremddefinition“ bzw. der fremd/eigen-Differenz geschieht;
- 3 damit sind auch Macht- und Hegemonieeffekte bei der Zuschreibung von „Kultur“ als Kollektivbegriff (und nur als solcher findet er Verwendung) zu reflektieren;
- 4 „Kultur“ ist kein positiver Begriff an sich, sondern differenziert und kategorisiert, wie jeder Begriff, in spezifischer Weise;
- 5 Kultur stellt *eine* Beobachtungs- bzw. Beschreibungskategorie dar, was andere Beschreibungsmöglichkeiten impliziert;
- 6 auch die notwendig anzugebenden Indikatoren für „Kultur“ stellen einen Teil der Gegenstandskonstruktion dar.

Die vorgenommene diskursanalytische Perspektive auf „Kultur“ sollte den

Konstruktcharakter als (hegemonialen) Diskurs und die dieser Konstruktion unterliegenden Prozesse von „Kategorisieren“ und „Differenzieren“ deutlich machen. Das Nachzeichnen der Konstruktion, der damit verbundenen Differenzsetzungen und Effekte stellt einen Akt der Dekonstruktion dar, der eine notwendige Vorstufe zu einer Kritik ist.

Literatur

- Baecker, Dirk 1999: Gesellschaft als Kultur. In: *Lettre International*, H. 45, 2/1999, S. 56-58
- Balibar, Etienne 1990a: Die Nation-Form: Geschichte und Ideologie. In: Balibar/Wallerstein 1990, S. 107-131
- Balibar, Etienne 1990b: Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Balibar/Wallerstein 1990, S. 21-39
- Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel 1990: Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg, Berlin: Argument
- Bollenbeck, Georg. 1996: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Butler, Judith 1993: Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der Postmoderne. In: Benhabib, Seyla u. a. (Hg.) 1993: Der Streit um die Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt/M.: Fischer, S. 31-58
- Dittrich, Eckhard J./Radtke, Frank-Olaf 1990: Der Beitrag der Wissenschaften zur Konstruktion ethnischer Minderheiten. In: Dittrich, Eckhard J./Radtke, Frank-Olaf (Hg.) 1990: Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Foucault, Michel 1978: Dispositive der Macht. Berlin: Merve
- Foucault, Michel 1983: Der Wille zum Wissen. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Frank, Susanne 1995: Staatsräson, Moral und Interesse. Die Diskussion um die „Multikulturelle Gesellschaft“ 1980-1993. Freiburg/Breisgau: Lambertus
- Geiger, Klaus F. 1998: Vorsicht: Kultur. In: *Das Argument*, Band 224, 1998, S. 81-90
- Guillaumin, Colette 1992: RASSE. Das Wort und die Vorstellung. In: Bielefeld, Uli (Hg.) 1992: Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt? Hamburg: Junius, S. 159-174
- Hamburger, Franz 1994: Pädagogik in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/M.: Cooperative
- Heckmann, Friedrich 1981: Die Bundesrepublik – Ein Einwanderungsland? Stuttgart: Klett-Cotta
- Heitmeyer, Wilhelm/Müller, Joachim/Schröder, Helmut 1997: Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf 1999: ‚Bilder von Fremden‘. Formen der Migrantendarstellung als der ‚anderen Kultur‘ in deutschen Schulbüchern von 1981-1997 (Projektzwischenbericht – Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft 1). Frankfurt/M.
- Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf 2000: ‚wir‘ und ‚sie‘. Migranten in deutschen Schulbüchern. In: *Frankfurter Forschungen*. 2/2000
- Hoffmann, Hilmar 1979: Kultur für alle. Frankfurt/M.: Fischer
- Hoffmann, Hilmar 1985: Kultur für morgen. Frankfurt/M.: Fischer

- Jay, Nancy 1989: Geschlechterdifferenzierung und dichotomes Denken. In: Schaeffer-Hegel, Barbara/Watson-Franke, B. (Hg.) 1989: Männer Mythos Wissenschaft. Pfaffenweiler: Centaurus, S. 245-263
- Jung, Thomas 1997: Kulturosoziologie: Grundlegungen. Hagen: Studienbrief der FernUniversität Hagen
- Kaschuba, Wolfgang 1995: Kulturalismus. Vom Verschwinden des Sozialen um gesellschaftlichen Diskurs. In: Kaschuba, Wolfgang (Hg.) 1995: Kulturen – Identitäten – Diskurse. Perspektiven europäischer Ethnologie. Zeithorizonte, Band 1. Berlin: Akademie. S. 11-30
- Kromrey, Helmut 1995: Empirische Sozialforschung. 7. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger-Potratz, Marianne 1994: Interkulturelle Pädagogik. Hagen: Studienbrief der FernUniversität Hagen
- Leiris, Michel 1953: Rasse und Kultur. Berlin: Colloquium
- Lenk, Hans 1998: Einführung in die Erkenntnistheorie. München: UTB
- Lautmann, Richard 1972: Justiz – die stille Gewalt. Frankfurt/M.: Fischer
- Luhmann, Niklas 1992: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Lutz, Helma 1991: Welten verbinden. Türkische Sozialarbeiterinnen in den Niederlanden und in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M.: IKO
- Lutz, Helma/Huth-Hildebrandt, Christine 1998: Geschlecht im Migrationsdiskurs. In: Das Argument, Band 224, 1998, S. 159-173
- Maier, Richard u. a. (1981a): Sachunterricht: 3. Schuljahr. Ausgabe Hessen. Braunschweig: Westermann
- Maier, Richard u. a. (1981b): Sachunterricht: 4. Schuljahr. Ausgabe Hessen. Braunschweig: Westermann
- Marburger, Helga u. a. 1998: Interkulturelle Kommunikation in multiethnischen PädagogInnenteams. Frankfurt/M.: IKO
- Moravia, Sergio 1977: Beobachtende Vernunft. Philosophie und Anthropologie in der Aufklärung. Frankfurt/Berlin/Wien: Ullstein
- Pecheux, Michel 1983: Über die Rolle des Gedächtnisses als interdiskursives Material. In: Geier, Manfred/Woetzel, Harold (Hg.) 1983: Das Subjekt des Diskurses. Berlin: Argument (AS 98), S. 50-59
- Saussure, Ferdinand De (1967): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin: Walter de Gruyter & Co
- Schiffauer, Werner 1983: Die Gewalt der Ehre. Erklärungen zu einem türkisch deutschen Sexualkonflikt. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Schnädelbach, Herbert 1991: Kultur. In: Martens, E./Schnädelbach, Herbert (Hg.) 1991: Philosophie. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt
- Welz, Gisela 1994: Die soziale Organisation kultureller Differenz. Zur Kritik des Ethnosbegriffs in der angloamerikanischen Kulturanthropologie. In: Berding, H. (Hg.) 1994: Nationales Bewußtsein und kollektive Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins in der Neuzeit 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 66-81
- Wimmer, Andreas 1996: Kultur. Zur Reformulierung eines sozialanthropologischen Grundbegriffs. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 48. Jg., 1996, Heft 1, S. 401-425
- Wittgenstein, Ludwig 1984: Tractatus logico-philosophicus (Werkausgabe Bd. 1). Frankfurt/M.: Suhrkamp