

Horstmann, Susanne

Essenz oder Konstrukt? Zur Tauglichkeit des Kulturbegriffs in der Analyse von Unterrichtskommunikation

Tertium comparationis 8 (2002) 2, S. 146-159

urn:nbn:de:0111-opus-29287

Erstveröffentlichung bei:



<http://www.waxmann.com>

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



Essenz oder Konstrukt? Zur Tauglichkeit des Kulturbegriffs in der Analyse von Unterrichtskommunikation

Susanne Horstmann

Kenya University, Nairobi

Abstract

Everybody can imagine what “culture” is. It is a common term. Within the normal everyday use culture has a certain meaning and no changing aspects, it is static. By analyzing two scenes of educational situations in a German primary school the author shows that culture is a construction which is actively “produced” in social discourse. The examination of how the communication partners deal with the difference and strangeness in these circumstances points out that fixed central concepts are communicated, some open, and some in a hidden way. During this communication process it is possible that communication partners refer to different central concepts that contradict each other. Because the transitions from one central idea to another is ambivalent, it is possible that in the beginning of a communication situation a central idea is used which contradicts another one used at the end. This way, “nets of significance” are woven, which construct what is then called culture.

1 Einleitung: Ein dynamischer Kulturbegriff

Eine Vorstellung davon, was Kultur ist, und damit einen Kulturbegriff, hat jeder. Den alltagsweltlichen Begriff von „unserer“ Kultur können zwei Beispiele illustrieren (Horstmann 2002):¹ In den Interviews ging es auch darum, was Kultur sei; eine Lehrerin äußerte sich folgendermaßen:

erst mal hat jedes land denk ich mal seine eigene das ist Kultur indem man eben saecht jedes land hat so eigene gewohnheiten seine sitten seine (h) gebräuche....aber dann gibt es eben auch noch eeh kultur im sinne von (h) eh (h) tja musik is eine kultur literatur is eine kultur (h) diese sachen sind ja ~auch kultur ne.

Nach einer Definition gefragt, bezeichnete ein Lehrer Kultur als *das, was gewachsen und geworden ist.*² Konkret wurde Kultur von ihm zunächst auf Geschichte, Religion und Kunst bezogen, die er als ‚reichen dicken schatz‘ und *leistung* kennzeichnete. Schließlich thematisierte er den Aspekt der Begegnung mit Menschen anderer Kulturen. Diese ist für ihn potenziell problematisch, weil die anderen auch *stolz auf ihre Leistungen* sind. So lange durch den Kontakt Angebote eröffnet würden und dadurch eine Bereicherung

möglich sei, schätzte er diesen Kontakt als positiv ein. Er beendete seinen Redezug mit der Bemerkung, es sei ihm aber wichtig, *nichts übergestülpt* zu bekommen.

Beide hinter diesen Äußerungen steckende Kulturbegriffe sind, aus interkultureller Perspektive, problematisch (zu allgemeinen Schwierigkeiten der Verwendung von „Kultur“ in diesem Rahmen siehe auch den Beitrag von Auernheimer in diesem Heft). Sie sehen Kultur als eine feste, gegebene und unveränderbare Größe, d.h. sie sind statisch und essentialisierend. Sie zeigen damit eine Mischung aus einem elitären und einem pluralistischen Kulturbegriff (siehe Sapir 1994).

Für Fuchs (1999) ist ein solcher Kulturbegriff gar Ursache des Scheiterns für (gelingende) interkulturelle Kommunikation: „Mir scheint, daß der Kulturbegriff, wie ihn Handelnde und Analytiker vielfach einsetzen, das eigentliche Hindernis darstellt, das den ‚interkulturellen‘ Dialog blockiert“ (ebda.: 7). Eine Änderung interkultureller Praxis erfordert demnach, so der Umkehrschluss, einen anderen, neuen Kulturbegriff, und zwar nicht nur alltagsweltlich, sondern auch wissenschaftlich. Gefordert ist ein dynamischer, flexibler, nicht essentialisierender Kulturbegriff.

Viele Komponenten eines solchen Kulturbegriffs können vom Kulturbegriff von Clifford Geertz hergeleitet werden:

„Ich meine ..., daß der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe“ (Geertz 1983: 9).

„Der Kulturbegriff, den ich verwende ... bezeichnet ein historisch überliefertes System von Bedeutungen, die in symbolischer Gestalt auftreten, ein System überkommener Vorstellungen, die sich in symbolischen Formen ausdrücken, ein System, mit dessen Hilfe die Menschen ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellungen zum Leben mitteilten, erhalten und weiterentwickeln“ (ebd.: 46).

Nachfolgend möchte ich die Komponenten dieses Kulturbegriffs durch eine Paraphrase „entzerren“: Durch kollektive Anstrengung wird innerhalb einer Gemeinschaft die Mehrheit der Dinge gedeutet und mit einer Bedeutung versehen, sodass die bedeutungsindifferente Realität in eine gedeutete Lebenswirklichkeit, eine Vorstellungswelt, in ein selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe umgewandelt wird. Die Bedeutungen gelangen mittels (sprachlicher) Zeichen und Symbole zum Ausdruck. Mit ihrer Hilfe wird Wissen vom und werden Einstellungen zum Leben mitgeteilt, d.h. dieses Wissen und diese Einstellungen werden kommuniziert und auf diese Weise erhalten und auch verändert. „Erhaltung“ meint, dass der soziale Wissensvorrat tradiert wird, „Veränderung“ meint, das Wissen vom und die Einstellungen zum Leben weiterzuentwickeln. Die einzelnen Bedeutungen sind nicht unabhängig voneinander. Das Ganze weist eine gewisse Systematik auf, die allerdings recht komplex ist und die – das ist zentral – keine Homogenität impliziert: Die Regeln eines solchen Systems dürfen nicht rigide sein, sondern müssen eine Verschiedenheit zwischen zwei zeitlich aufeinander folgenden Zeitpunkten zulassen. Das meint nicht, dass auf jeden Fall Veränderungen auftreten werden, sie müssen aber innerhalb des System möglich sein, weil es sonst nicht umfassend genug wäre.

Ein solcher Kulturbegriff enthält neben Historizität, Interaktivität und Systematik auch Heterogenität und Dynamik als notwendige Bestandteile von Kultur.

Bei Geertz finden sich allerdings keine Hinweise auf die empirisch-analytische Handhabbarkeit der genannten Begriffe: Wie sind Heterogenität und Dynamik – und damit Kreativität – einerseits und Systematizität andererseits gleichzeitig zu denken? Wie ist

Systematik aufzuzeigen, wie Sinn herzustellen, ohne der Gefahr einer verdeckten Homogenisierung zu erliegen?³

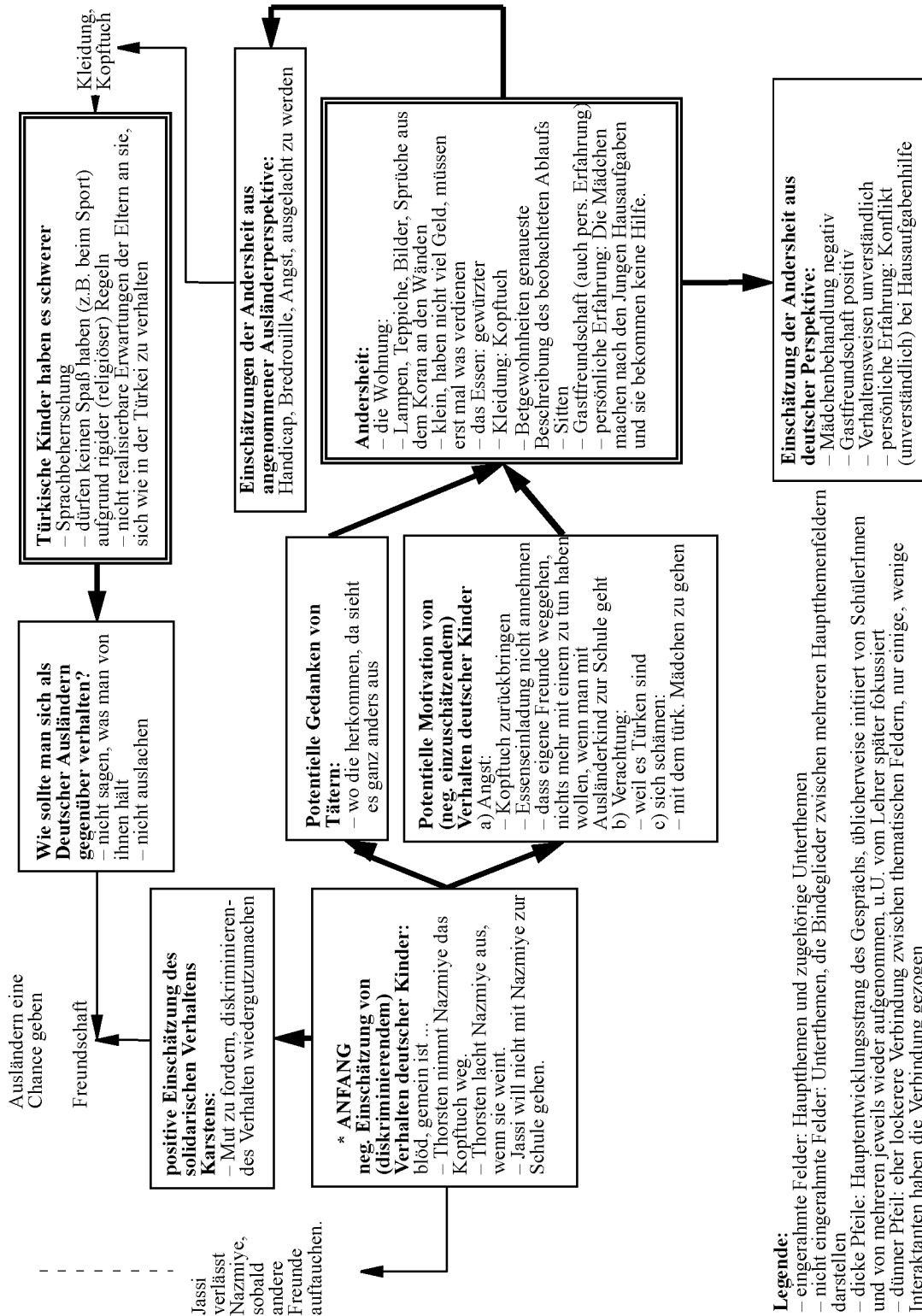
Einen Zugang zu dieser Frage bietet möglicherweise die Analyse der Vielschichtigkeit konkreter Interaktionen. Aus diesen lassen sich „Bedeutungsnetze“ erschließen, d.h. Muster, Entwicklungen und Widersprüche können erkannt und beschrieben werden. Auch Hörning (1997) regt an zu untersuchen, wie die kulturellen Konstrukte einer Gesellschaft Eingang in die sozialen Praktiken der Menschen finden: Durch Analysen sozialer Praktiken wird die Rekonstruktion der kulturellen Konstrukte geleistet und können die in diesen Praktiken enthaltenen Widersprüche aufgezeigt werden. Auf diese Weise kann die „interaktive Konstruktion von Wirklichkeit“ – die Spiegelung und Rekonstruktion von „Bedeutungsnetzen“ und Machtverhältnissen – sichtbar gemacht werden. Dabei werden objektive soziale Gegebenheiten nicht ausgeblendet, sondern in ihrer kommunikativen Relevanz berücksichtigt. In Interaktionsanalysen können Prozesse aufgezeigt werden, vor allem Prozesse innerhalb einzelner Situationen, bei entsprechender Korpusanlage aber auch Entwicklungen über längere Zeiträume.

Auf eine solche Weise in einem bestimmten Bereich Kultur zu rekonstruieren war eines meiner zentralen Anliegen: Dabei waren Standardisierungen im Sprechen über Andere und Anderes und Beziehungskonstitutionen zu diesen im Mittelpunkt. In diesem Text werde ich, am Beispiel der Analyse eines Unterrichtsgesprächs, kommunizierte Konzepte hinsichtlich Andersheit und Ausländersein aufzeigen und, anhand einer anderen Stunde dieser Klasse, die interaktive Konstruktion von Zugehörigkeit – als kulturelle Praxis – beschreiben. In beiden Fällen ist zentral, wie in konkreten Interaktionen auf verschiedenen Ebenen Sinn gestiftet wird: inhaltlich (thematisiert, mitkommuniziert, impliziert und präsuppositioniert) sowie durch Interaktionsroutinen. Weiter geht es darum zu fragen, wie diese Sinnstiftungen Gebundenheiten des Denkens hinsichtlich Anders- und Fremdheit und hinsichtlich der Konstruktion von Zugehörigkeit aufzeigen. Zudem möchte ich, erneut, verdeutlichen, dass die Probleme der Homogenisierung und der Essentialisierung auch in Forschung nicht grundsätzlich und ein für alle Mal lösbar sind. Diese Probleme werden zwar gerne prinzipiell thematisiert, in Bezug auf konkrete Forschungsvorhaben dann häufig aber doch ausgeblendet.

2 Analyse 1: Kommunizierte Konzepte

Ein viertes Schuljahr hat sich den 15-minütigen Schulfunkfilm „Nazmiyes Kopftuch“⁴ angesehen. Die anschließende Filmreflexion zwischen SchülerInnen und Lehrer ist als assoziativ zu bezeichnen. Die Kinder initiieren üblicherweise die Themen. Abbildung 1 zeigt auf, was angesprochen wird. Der Lehrer (Herr Hobrink⁵) ist eher zurückhaltend und greift nur insofern aktiv ein, als er zwei Mal auffordert, das Gespräch über bestimmte Aspekte zu vertiefen. Er fokussiert dabei auf Andersheit und darauf, dass türkische Kinder es in unserer Gesellschaft schwerer haben als deutsche (die beiden doppelt umrahmten Kästchen in Abb. 1).

Abbildung 1: In der „Kopftuchstunde“ kommunizierte Inhalte



Das Gespräch ist für meine Analyse ein Interpretationsraum, eine soziale Diskurswelt, in der Sachverhaltsdarstellungen produziert werden. Alles, was in diesem Gespräch kommuniziert und nicht in Frage gestellt, problematisiert oder negiert wurde, sehe ich als „gültig“ an. Dabei interessiert mich nicht nur explizit Ausgesprochenes, sondern auch Mitkommuniziertes und Impliziertes (Wortebene) sowie die interaktive Handlungsebene. Je selbstverständlicher gültig bestimmte Konzepte kommuniziert werden, desto mehr können sie – so nehme ich an – als Teil einer Kultur, eines Netzes von (unhinterfragten) Sinnkonstruktionen gesehen werden. Durch solche Sinnkonstruktionen wird Zugehörigkeit hergestellt. Aus diesem „Interpretationsraum“ habe ich mit „Andersheit“ und „Fremdheit“ zwei zusammenhängende kommunizierte Konzepte herausgefiltert. Die dabei verwendete Arbeitsweise wird an der Analyse eines Abschnitts eines Redezugs beispielhaft illustriert.

In der freien Filmreflexionsphase spricht die Schülerin Jana zunächst über den Filmbeginn (siehe Anm. 4, Abschnitte 1) und 2)). Sie bezieht sich dann auf eine Situation gegen Ende des Films (siehe Anm. 4, Abschnitt 3)). Der betreffende Teil des Redezugs lautet bei Jana⁶ (aus Platzgründen werden hier Transkription und Hypothesen gemeinsam wiedergegeben):

Ja: **das war + vielleicht auch grade nich ~nett ++** <Thema 1: Einschätzung, markiert durch Abtönungspartikel>
deswegen isse erst ganz leise <Funktion des deswegen nicht klar, kataphorisch? Oder implizite Schlussfolgerung: zur Kontaktvermeidung>
und damit man sie nich hört <eher Ziel als Reihung>
und bei der Tür ganz ~schnell und halt etwas lauter
damit se dann ganz schnell vorbeikommt + <Ziel>

(h) und wo se da reingeguckt hat <Thema 2, Neuverankerung Ort, Zeit>
da hab ich irgendwie so gedacht die hat aber/die hat sich da bestimmt gewundert <als subjektiv markierte Position>
weil es da total anders aussieht als wie bei uns +1+ <Begründung>

es is ja auch'n/ <könnte Ansatz zu globalerer Erklärung der Befremdung sein>
irgendwie ham die mädchen zum schluss recht gehabt dass sie auch mal machen können was sie wollten <nach Selbstunterbrechung Thema 3, eine Position wird formuliert, die thematische Verschiebung wird kaum markiert>
also irgendwie (EINWURF SABINE) das is doch blöde <Wechsel auf Ebene des Teilnahmerahmens, Beginn Erklärung>
wenn man sich die ganze zeit (h) zum beispiel immer in ihrem eigenen zimmer war_ + <nimmt Beispiel als Erklärung?>
(nachmittags) erst mal reinkommt <etappenweises Ausmalen der o.g. Situation ...>
und dann eingeschlossen wird
und dann sofort seine hausaufgaben machen muss und wos (h)/äh
und + dann halt zwei stunden da drinne gefangen bleiben

Zunächst verurteilt Jana das Verhalten von Jassi, die nicht mit Nazmiye zur Schule gehen wollte und beschreibt dann noch einmal (detaillierter als zuvor) deren Verhalten, wobei die Funktion der verwendeten Marker nicht eindeutig zu interpretieren ist: Eine

kohärente Interpretation scheint mir, dass das eigentlich Verurteilte nicht benannt wird – der Versuch der Kontaktvermeidung – und dass das beschriebene Verhalten das zur Erreichung dieses Ziels ist. Implizit gültiger und unhinterfragter Grundsatz ist hier: Man soll (auch) mit ausländischen Nachbarskindern zur Schule gehen.

Dann wird in der zeitlichen Abfolge des Films die darauf folgende Situation beschrieben und interpretiert: Jassi blickt in den Wohnungsflur der türkischen Familie. Die hypothetisch formulierten Gedanken des Mädchens werden von Jana explizit als ihre eigene Interpretation markiert.

Die Befremdung sieht Jana als normal an, motiviert durch das andere Aussehen der Wohnung. Möglicherweise setzt Jana zu einer solchen Erklärung der Normalität von Befremdung an: Die Formulierung *es is ja auch'n/* zeigt, dass zwischen den Interaktanten geteiltes Wissen reaktualisiert werden soll (*ja*) und dass etwas Paralleles, Koorientiertes genannt werden soll (*auch*). Die Selbstunterbrechung könnte ein Indiz dafür sein, dass eine direkte Formulierung der Normalität von Befremdung doch als heikel angesehen wird. Statt dessen werden Probleme des Fremden für die Fremden selbst aufgezeigt.

Geht man davon aus, dass alles – auch das scheinbar Inkohärente – in Kommunikation funktional und somit interpretierbar ist, so bietet sich als weitere mögliche Erklärung der unvermittelten Etablierung eines dritten thematischen Blocks an, das Konzept der Andersheit als Bindeglied zwischen beiden Blöcken zu sehen. In dem Fall wäre die Fremdheit – zumindest für Jana – ein solch zentrales (implizites) Thema, dass keiner expliziten Benennung bedarf.⁷

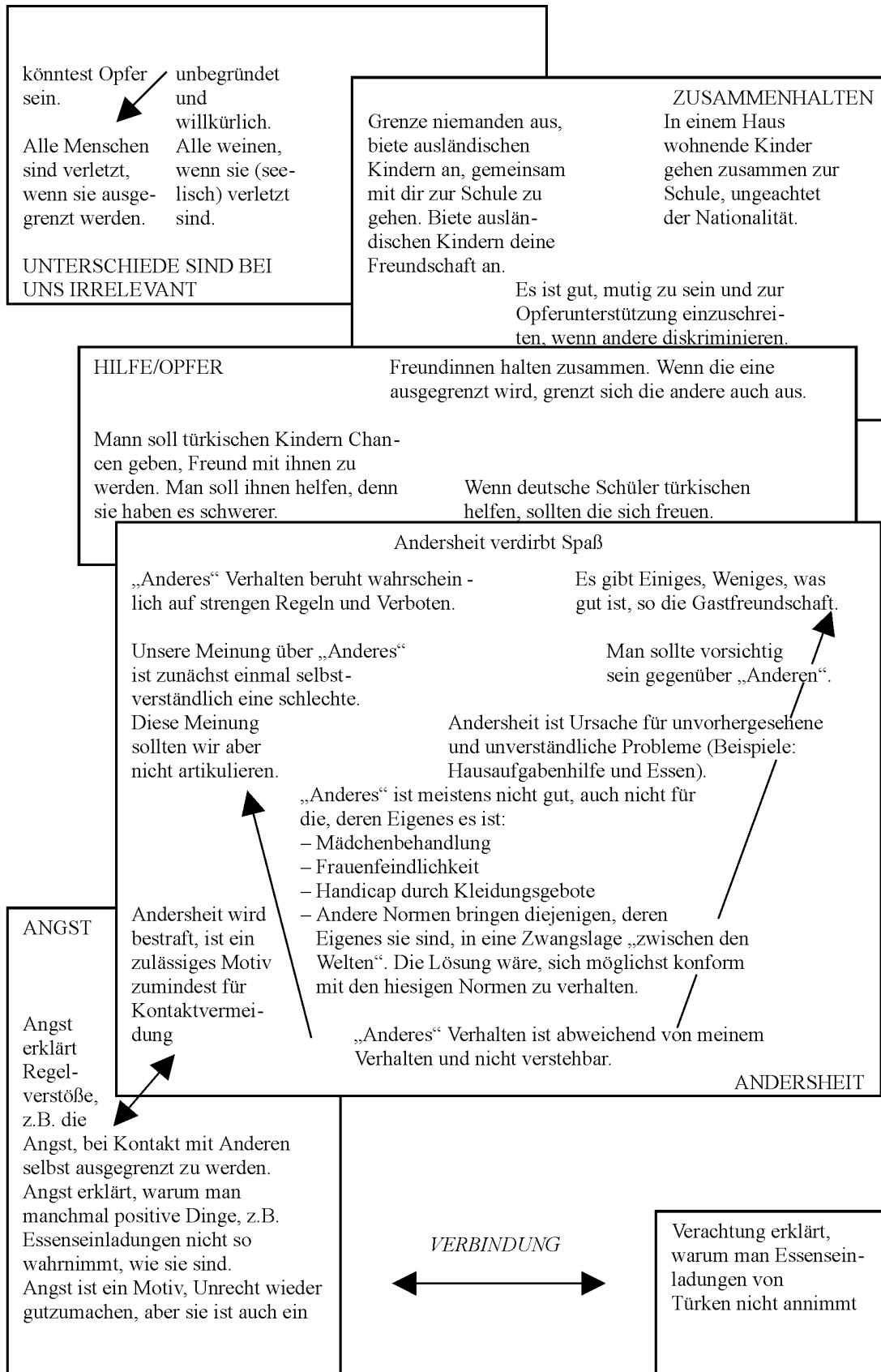
Weiterhin ist auffällig, dass Jana im dritten Block des Redezugs von der Filmvorlage abweicht: Hat sie sich bisher an das gehalten, was sie gesehen hat, so schmückt sie hier eine Situation aus, die zwar vorstellbar ist – immerhin haben sich die beiden Mädchen tatsächlich über zu wenige Freiheiten beklagt, die im Film aber unerwähnt bleiben. Schließlich ist zu berücksichtigen, an welcher Stelle des Redezugs dieser Teil der Äußerung steht: Er bildet den (immer gewichtigen) Abschluss. Reiht man die drei Themen dieses Redezugs aneinander, entsteht folgende Dynamik:

- Moralische Verurteilung einer Verhaltensweise (Kontaktvermeidung)
- Nachvollzug von Befremdung
- Andersheit als Problem für die Anderen

Die in diesem Redezug zu findenden, mit Andersheit in Verbindung stehenden, Grundsätze sind also:

- Grenze niemanden aus, biete ausländischen Kindern an, mit dir zur Schule zu gehen,
- Andersheit befremdet,
- Anderes kann auch problematisch für diejenigen sein, deren Eigenes es ist, z.B. bei der Behandlung von Mädchen.

Abbildung 2: Kommunizierte Konzepte



Nach dieser Methode habe ich alle Redezüge des Unterrichtsgesprächs analysiert und die als selbstverständlich gültig kommunizierten Grundsätze herausgefiltert (siehe Abb. 2). Diese Grundsätze lassen sich bestimmten thematischen Gruppen zuordnen. Immer wieder geht es um Andersheit, aber auch um Opfer und Hilfe, um Zusammenhalten, darum, dass Unterschiede innerhalb der Klasse als irrelevant angesehen werden, um Angst und um Verachtung. Diese Gruppen überschneiden sich insofern, als dass einige der kommunizierten Grundsätze mehreren Oberbegriffen zuzuordnen sind.

Es folgt eine kurze Erläuterung der Abbildung 2, die illustrieren soll, was alles gleichzeitig in diesem einen Unterrichtsgespräch kommuniziert wird: Der größere Teil der kommunizierten Grundsätze lässt eine eher negative Einstellung zu Fremdem/Anderem erkennen. Von diesem zentralen Block aus gibt es zum einen Verbindungen zum Block „Angst“. Diese wird als Handlungsmotiv für verschiedenste Verhaltensweisen gesehen, so z.B. für Kontaktvermeidung mit Fremdem/Anderem. Angst vor jemandem kann durchaus mit Verachtung für dieselbe Person einhergehen. Zum anderen ist der Block der hauptsächlich negativen Wertungen von Andersheit auch verbunden mit Ansprüchen an Hilfeleistungen. Denen, denen es schlecht geht, soll man helfen (also auch den Anderen). Diejenigen, denen geholfen wird, sind im Gegenzug zu Dank verpflichtet. Einige Helfer- und Opferrollen sind fest: Geholfen wird den Anderen. Anders ist das bei Freundinnen, da kann das Helfen zu einer gegenseitigen Solidaritätsbekundung werden, so wie Kinder überhaupt zusammenhalten sollen. Schließlich ist ein Grund für das Zusammenhalten, dass Unterschiede zwischen Menschen irrelevant sind.

Diese Kurzinterpretation der Abbildung scheint auf den ersten Blick seltsam: Jeder Satz „passt“ zum nächsten, aber der ganze Absatz scheint insgesamt inkohärent. Erst die schleichenden Übergänge ermöglichen die ambivalenten Äußerungen. Die Konzepte gehen ineinander über, einzelne Aussagen lassen sich aber mehreren Grundsätzen zuordnen. Auf diese Weise bildet sich eine Art „Konzeptkette“, deren Extreme jedoch miteinander unvereinbar sind. Alle Konzepte „gelten“; Übergänge zwischen scheinbar unvereinbaren Positionen im Gespräch oder auch innerhalb eines einzigen Redezugs, sind diskursiv relativ leicht zu bewerkstelligen.

Interessanterweise werden die zentraleren Konzepte „Zusammenhalten“, „Hilfe/Opfer“ und „Andersheit“ in den diese Klasse betreffenden Daten verbalisiert und interaktiv verhandelt, die peripheren Konzepte „Unterschiede sind bei uns irrelevant“, „Angst“ und „Verachtung“ werden hingegen lediglich „angetippt“.

Reflexion:

Dieses aus dem einen Unterrichtsgespräch destillierte Schaubild wird für den Leser wenig überraschend sein – immerhin handelt es sich um selbstverständliche Alltagskonzepte „unserer“ Kultur. Überraschend ist vielleicht, dass all diese Konzepte innerhalb eines *einzigsten* Unterrichtsgesprächs aufgerufen wurden.

Das hier Aufgezeigte ist Teil eines unhinterfragten Bedeutungsnetzes „unserer“ Kultur. Solche Zusammenstellungen ermöglichen die Thematisierung entsprechender Konzepte und entreißen sie so ihrer Selbstverständlichkeit.

Die Analyse kultureller Konstrukte konnte aufweisen, dass kommunikative Konzepte als kulturelle, d.h. sinnstiftende Konstrukte zu sehen sind. Diese kommunizierten Konzepte sind uneindeutig und vage. Dadurch werden Übergänge zwischen ihnen möglich.

Mehrere, sich zum Teil widersprechende Konzepte im Sinne von Schlussregeln sind in diesem Zusammenhang gleichzeitig kulturell gültig, werden aber nicht thematisiert oder gar angezweifelt. So ist Heterogenität im Sinne von Widersprüchlichkeit und Ambivalenz auf „kleinem Raum“, hier innerhalb eines Redezugs, denkbar.

Aber: Auch dieses Ergebnis entbehrt der Prozessualität. Prozessuale Elemente, die während der Analyse durchaus berücksichtigt sind, bleiben in der Präsentation der „Essenz“ ausgeblendet – Verläufe sind nicht ersichtlich. Das Produkt der Analyse erscheint verdinglicht und kann als solches „falsch“ genutzt werden. Damit ist es, wie jede andere Objektivierung, der Möglichkeit einer unintendierten Nutzung ausgesetzt.

3 Analyse 2: Interaktive Konstruktion von Zugehörigkeit

Im folgenden Beispiel wird Prozessualität berücksichtigt. Es wird gezeigt, auf welche Weise Herr Hobrink in einer anderen Stunde in derselben Klasse, ausgelöst von einer expliziten Zugehörigkeitszuschreibung eines Schülers (Joachim) durch eine Schülerin (Stella), eine (alternative) Zugehörigkeitszuschreibung produziert. Da jede Interaktion in dem Sinn dynamisch ist, dass sie Beziehungskonstitution ändert oder festigt, ist hier eine Verlaufsanalyse interessant.

Auch dieses Beispiel dient dem Zweck, Kulturalität von Kommunikation zu illustrieren: Sich zeigende Dynamiken sehe ich nicht als Einzelfall, sondern, wie die oben beschriebenen Konzepte, als Teil eines „kulturellen Netzes“.

St: ich wollt (noch) sagen (h) wenn ich jetz zum beispiel: joachim auslache
weil er ja auchn ausländer (is) x x x x x x x

also + los hau ab hier

(und)

ich will dich nich

ausländer gehörn hier nich in unser land

(isses) deutschland

geht ihr doch (in) euer(es) land

und so

einglich ham wir ja auch für je/ für jedes land eine andere religion

also nich religion sondern + also: + in deutschland gibt es deutsche:: in

russland russen:: und das is ja einglich auch jedes ~land

aber wenn da ~krieg is und so dann ~traun die sich einfach nich

dann isses nor~mal dass sie inn anderes land komm (h) aus angst (vorm tod)

L: mit joachim und mit ignatz isses ja nun grade umgekehrt gewesen die sind
hier in ihrem land und warn vorher in russland und da warn sie fremde in
russland.

Herr Hobrink korrigiert die Schülerin. Er reagiert interessanterweise gerade auf diese explizite Klassifikation Joachims als Ausländer, obwohl der Junge implizit bereits des Öfteren zuvor als „Beispielausländer“ herhalten musste; dies zog jedoch keine Lehrerreaktion nach sich. Herr Hobrink bildet gleich zu Beginn eine Joachim-Ignatz-Gruppe, er zeigt also diskursiv, dass er beide als zusammengehörig ansieht: *die sind hier in ihrem land und warn vorher in russland und da warn sie fremde in russland*. Bereits zu Beginn

dieser Äußerung wird deutlich, dass sich der Lehrer in einem Dilemma befindet: Beide Kinder haben Migrationserfahrung, sind schon einmal fremd gewesen. Das unterscheidet sie von den Normaldeutschen.

Herr Hobrink versucht nun, die beiden zu dieser Erfahrung zu befragen, schreibt ihnen also eine Expertenrolle in Sachen Fremdsein im anderen Land zu. Beide Schüler weigern sich aber; Stella hingegen bietet an, über ihre Erfahrung mit Fremdsein in einem anderen Land zu berichten (einem vierwöchigen Urlaub in Holland). Das Angebot wird nicht angenommen.

Ein anderer Schüler (Yannik) vermutet Krieg als Umzugsmotivation der beiden. Dies verneint der Lehrer und gibt anschließend weitere Informationen zur Biographie der beiden und ihren Familien:

**L: nein
die eltern sind freiwillig hierhin gezogen +
denn joachims eltern und ignatzs eltern + waren deutsche +
und lebten/
allerdings sie und ihre großeltern und vielleicht auch schon urgroßeltern
lange lange in russland +
und + haben dort x denn allerdings auch/
eltern und großeltern
schlimmes böses erlebt + und das hat sie ja bewogen auch dann +
jetz hier wieder nach deutschland hinzuziehn +
sie lebten so lange dass die kinder schon gar nicht mehr recht
die deutsche sprache konnten +
weil (es) nämlich verboten war in russland + (die) deutsche sprache
(einzurichten) +1+
sie solltens nicht (reden) +
sie sollten nicht mehr + deutsche sein +
darum ham sies hier wieder schwerer jetz +
obwohl sie deutsche sind unsere sprache zu lernen +
aber die beiden ~sind + in einem fremden land gewesen
nicht nur zum urlaub +
sondern + das war ihre + heimat zunächst
<blickt Joachim fragend an, der nickt>
die haben also auch schon +
(die)/ die eltern vor allen dingen
schwere zeiten hinter sich ++ ja +**

Während dieses Redezugs verschiebt sich der thematische Schwerpunkt von den beiden Schülern hin zur Zugehörigkeits(er)klärung ihrer Eltern und Großeltern. Für den Lehrer sind Joachim und Ignatz nun nicht mehr als Individuen von Interesse. Durch die Etablierung einer genealogischen Sichtweise konstruiert er eine Gruppe von Menschen, zu der auch und insbesondere die Vorfahren der beiden gehören. Weiterhin ist die Thematisierung des „Sprachverlustes“ der beiden interessant: Sprache ist nach Darstellung des Lehrers einerseits kein klares Kriterium für Zugehörigkeit, andererseits ist sie aber identitätsstiftend, weil man sie nicht freiwillig verlernen würde. Der Lehrer nimmt mit dem mit aber eingeleiteten Absatz das Thema der ungewöhnlichen Fremdheitserfahrung der beiden Schüler wieder auf. Er schließt mit: sondern + das war ihre + heimat zunächst.

Die unerwartete Verbindung von Fremde und Heimat ist hochspannend. Hier zeigt sich entweder ein Paradoxon (ähnlich der geraden Kurve) oder aber die Perspektive wird

wieder auf die individuelle Perspektive Ignatz' und Joachims gewechselt: Für sie als *Individuen* war Russland Heimat, für sie als Angehörige der *Gruppe* der Russlanddeutschen hingegen Fremde.

Retrospektiv bietet sich eine weitere Interpretation des Umstands an, warum die beiden auf das Angebot des Lehrers, Experteninformation über die Fremde zu geben, verweigern: Wenn sie Russland als Fremde, genau aber, wenn sie es als Heimat beschreiben, „outen“ sie sich (noch mehr) als Sonderdeutsche. „Normaldeutsche“ haben in dem dahinter steckenden Konstrukt keine Migrationserfahrung und kennen die Fremde nicht. Erst recht haben sie in einer solchen Fremde keine Heimat.

Gegen Ende der Lehreräußerung findet sich eine Stilisierung der Gruppe der Russlanddeutschen, deren Grundsatz bereits aus der Konzeptanalyse bekannt ist: Die Erfahrungen der (Gruppe der) Aussiedler werden als Leiden beschrieben, was sie zu Opfern macht: Sie haben *schwere zeiten hinter sich*.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in der analysierten Sequenz eine falsche Zugehörigkeitszuschreibung eines Schülers zum Anlass genommen wird, um diese zu korrigieren und Hintergrundwissen zu dessen „richtiger“ Zugehörigkeit zu geben. Die thematische Entwicklung des Lehrerredzugs verdeutlicht aber dessen eigene Ambivalenzen. Auch das Raster der Zuordnung einer Zugehörigkeit des Lehrers klassifiziert die beiden, entgegen seiner offiziellen Aussage, zu „Sonderdeutschen“. Unterschwellig hebt der Lehrer somit die ursprüngliche Falschklassifikation nicht auf, sondern bestätigt das Anderssein der beiden Kinder. Diese Interpretation wird durch weitere implizite Klassifikationen der beiden als Andere bestätigt.

Das hier vorgefundene Diskursmuster ist durchaus üblich in „unserer“ Kultur. Bestandteile des hier vorgefundenen Musters finden sich in vielen, scheinbar integrierenden Äußerungen – gerade auch in pädagogischen Situationen, in denen interkulturelle Erziehung stattfinden soll. Seine Reflexion zeigt, wie Zugehörigkeit in einer solchen Situation konstruiert wird – inoffiziell anders als offiziell intendiert. Bei dieser Konstruktion spielen die unhinterfragt kommunizierten Grundsätze eine Rolle. Deren Bewusstmachung ist eine erste Möglichkeit, sie zu hinterfragen und die Mechanismen, die diese Grundsätze auslösen, zu erkennen. Die Konstruktionen sind demnach veränderbar.

Reflexion:

In dieser Sequenz wurde, im Gegensatz zur ersten, der Prozess einer Redezugentwicklung untersucht. Da ich den Unterricht in dieser Klasse und in diesem Fach über einen Zeitraum von einigen Wochen gefilmt und analysiert habe, konnte ich punktuell Einblicke in längerfristige Prozesse gewinnen.

Als wichtiges Ergebnis erscheint mir das Aufzeigen der verschiedenen Kommunikationsebenen, auf denen abweichende Botschaften gesendet werden.⁸

4 Abschließende Überlegungen

(a) Jede Analyse schreibt fest, auch wenn sie beansprucht, aufzubrechen. Vorsichtige Formulierungen und der Versuch differenzierter Beschreibungen können hier zwar gegensteuern, aber allein das Präsentieren von Ergebnissen, ohne die die Forschung für andere als den Analysierenden sinnlos bleibt, vereinfacht; und werden die Ergebnisse gar

genutzt, um rezeptartige Lösungen der Probleme abzuleiten, ist genau der gegenteilige Effekt des Gewünschten erreicht.

(b) Was hat der gewählte Kulturbegriff letztlich für die Analysen genützt? Ich habe Bedeutungskonstitution untersucht (Kultur als Bedeutungsnetz). Ich habe einen Erklärungshintergrund dafür, jeder Interaktion Bestandteile einer überindividuellen Musterhaftigkeit zuzuschreiben, dass aber die Situationen nicht einfach und eindeutig sind, sondern oft Ambivalenzen zu finden sind, die zeigen, dass Heterogenität und dynamische Entwicklung sogar innerhalb eines einzelnen Redezuges vorliegen können.

Der Kulturbegriff liegt den Analysen – quasi als Axiom – zugrunde. Er ist aber, wie jeder Begriff, ein Konstrukt, ein Glaubensbekenntnis – und man könnte auch mit einem anderen Konstrukt arbeiten.

Dieses andere Konstrukt, das ich den „alltagsweltlichen Kulturbegriff“ nenne, liegt oft dem Handeln Lehrender zugrunde, bestimmt ihr Verhalten, ihre Kommunikationen, wenn es um etwa um Zugehörigkeitszuschreibungen, Fremde, Andere und um Zusammenleben mit diesen Fremden und Anderen geht. Eine Funktion einer Auseinandersetzung mit Kulturbegriffen ist sicherlich die Entwicklung einer Sensibilität für die Wirkungsweisen von Kulturbegriffen, im Hintergrund Einfluss nehmenden.

Tatsächlich aber benötige ich den Kulturbegriff selbst für die analytische Arbeit nicht mehr: Problematisierende Gedanken einmal gedacht – Position gefunden und Problem gelöst? Oder ist es mit Kultur und Kulturbegriffen so wie mit Meinungen und Fischen in einem Aphorismus von Friedrich Nietzsche?

„*Meinungen und Fische.* – Man ist Besitzer seiner Meinungen, wie man Besitzer von Fischen ist, – insofern man nämlich Besitzer eines Fischteiches ist. Man muss fischen gehen und Glück haben, – dann hat man *seine* Fische, *seine* Meinungen. Ich rede hier von lebendigen Meinungen, von lebendigen Fischen. Andere sind zufrieden, wenn sie ein Fossilien-Kabinett besitzen – und, in ihrem Kopfe, „Überzeugungen““ (zitiert nach: Krusche 1999: 56).

Anmerkungen

1. Das Korpus besteht aus gefilmten Unterrichtsstunden verschiedener Fächer und aus Interviews der jeweiligen LehrerInnen.
2. Im Wortlaut dem von mir erhobenen Korpus (Horstmann 2002) entnommene Textstücke sind im fortlaufenden Text *kursiv* gedruckt.
3. Zur Kritik des Geertz'schen Kulturbegriffes siehe Ellrich (1999), Gottowick (1997), insbesondere Fuchs und Berg (1993) sowie Hörning (1997): Für Fuchs und Berg (1993) ist die Sichtweise von Kultur als abstraktem Text zentral. Sie werfen Geertz die Reduktion einer Kultur auf Bedeutungen vor. Diese Bedeutungen sind, so Geertz, öffentlich. Da er aber selbst diesen Öffentlichkeitsbegriff nicht diskutiert, bleibt unklar, wie dem Ethnologen diese Bedeutungen zugänglich sind. Die Entstehungsweise dessen, was dieser präsentiert, ist nicht nachvollziehbar. Der einzige Autor des Textes „Kultur“, so Fuchs und Berg, sei schließlich der Wissenschaftler. Dieser Text wurde noch dazu hergestellt, ohne dass historisch-soziale Gegebenheiten und Machtverhältnisse zwischen Forscher und Beforschten berücksichtigt bzw. reflektiert wurden. Aufgrund der Präsentation eines feststehenden, nicht veränderbaren Produktes, dessen Entstehungsweise nicht nachvollzogen werden kann, und in dem Machtverhältnisse ausgeblendet werden, wird schließlich – trotz gegenlautender Absicht – homogenisiert. Hörning (1997) argumentiert aus der Perspektive der Soziologie: Durch die Reduzierung von Kultur auf Bedeutungen wird „die pragmatische Dimension des Umgangs, des Gebrauchs, des

- ständigen Neuhervorbringens“ übersehen. Die Behandlung von Symbolen als öffentliche, kollektive Bedeutung aufbewahrende Texte führt zu einer Ausblendung unterschiedlicher Lesarten, zu einer statischen Homogenität. Eigentlich interessant sind aber, im Gegensatz dazu, „die Prozesse des Hervorbringens, des Definierens“, des ständigen Veränderns, die auch in Zusammenhang und in Reibung mit Macht- und Konfliktverhältnissen, mit Medialität und Materialität von Welt zu sehen sind. Geertz steckt also, nach Hörning, in einer subjektivistischen Falle, die er aber dadurch, dass Kultur „zu einem Substanzbegriff“ wird, objektiviert (vgl. Hörning 1997: 31 f.).
4. WDR 1984. Der Film wurde 1993 neu aufgelegt und wird im Unterricht auch aktuell noch häufig eingesetzt. Referenzszenen in dem im Folgenden analysierten Redezug Janas:
 - 1) Jassi wohnt im selben Haus wie Nazmiye. Sie versucht, morgens zu vermeiden, mit dieser zusammen zur Schule gehen zu müssen, indem sie an ihrer Wohnungstür vorbeischiebt. Nazmiye hört sie trotzdem und fordert sie auf zu warten und mit ihr zur Schule zu gehen.
 - 2) Jassi steht wartend vor der Haustür von Nazmiyes Familie. Sie blickt in den Wohnungsflur und ist befremdet ob dessen Aussehen. Schwenks und lautere türkische Musik unterstreichen filmisch Fremdheit.
 - 3) Nazmiye wurde auf dem Schulweg das Kopftuch von einem Jungen weggenommen. Zu Hause führen sie und ihre Schwester ein Gespräch mit dem Vater, während dessen sich die beiden Töchter u.a. beschwerten, dass sie, im Gegensatz zu ihrem Bruder, nicht zu Kindergeburtstagen gehen dürfen und dass die Pflicht, ein Kopftuch zu tragen, insbesondere für das kleinere Mädchen (Nazmiye) sehr schwer ist.
 5. Dieser Name ist, wie alle anderen hier verwendeten, fiktiv.
 6. Transkriptionskonventionen der in diesem Text zu findenden hierarchischen Transkription: fett = Wortlaut, Kapitälchen = Nonverbales bzw. Kurzgefasstes, in spitzen Klammern = Kommentare, +, ++, +N+ = Pausen verschiedener Längen, Unterstrichenes = Betontes, Tilde = hoch gesprochen, ^ = Tonfall ansteigend, (h) = hörbares Atmen, / = Selbstunterbrechung, in Klammern Gesetztes = vermuteter Wortlaut, x = unverständliche Silbe. Doppelpunkte hinter Silben: Dehnung.
 7. Weiterhin ist interessant, dass der Wechsel zwischen der Interpretation möglicher Gedanken der Filmperson Jassi und der Beurteilung/Bewertung einer als fremd eingeschätzten „gruppenspezifischen Eigenschaft“ (vgl. Hausendorf 2000: 94) in Janas Redezug unvermittelt stattfindet, und zwar zunächst einmal ohne differenzierte Benennung dessen, was bewertet wird. Erkennen als Anders und negative Bewertung können also (ohne den Zwischenschritt der Beschreibung) sehr eng zusammenliegen.
 8. Eine solche Analyse entspricht nicht dem Ansatz von Schulz-von-Thun, der ja eher appellierend, weniger analytisch und erst recht nicht textanalytisch arbeitet. So bleiben Ergebnisse immer „vom Gefühl her“ und insofern auch nur wenig mit Worten veränderbar.

Literatur

- Ellrich, L. (1999). *Verschriebene Fremdheit. Die Ethnographie kultureller Brüche bei Clifford Geertz und Stephen Greenblatt*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Fuchs, M. (1999). *Kampf um Differenz. Repräsentation, Subjektivität und soziale Bewegungen. Das Beispiel Indien*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fuchs, M. & Berg, E. (1993). Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation. In M. Fuchs & E. Berg (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (S. 11–108). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gottowick, V. (1997). *Konstruktionen des Anderen. Clifford Geertz und die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Berlin: Reimer.
- Hausendorf, H. (2000). *Zugehörigkeit durch Sprache. Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung*. Tübingen: Niemeyer (zitiert nach: Bielefeld, Univ., Habilitationsschrift, 1998).

- Hörning, K.H. (1997). Kultur und soziale Praxis. Wege zu einer „realistischen“ Kulturanalyse. In A. Hepp & R. Winter (Hrsg.), *Kultur – Medien – Macht. Cultural studies und Medienanalyse* (S. 31–46). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Horstmann, S. (2002). „... dass man sie nicht gleich umbringen soll, sondern erst mal gucken ...“. *Diskursanalytische Untersuchungen zur interaktiven Beziehungskonstitution und damit verbundenen Konstruktion des „Anderen“ in Unterrichtsgesprächen*. Frankfurt a.M.: IKO.
- Krusche, D. (1999). *Kurze deutsche Prosa im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn: Inter Nationes.
- Sapir, E. (1994). *The psychology of culture. A course of lectures*. Reconstructed and edited by Judith T. Irvine. Berlin: Mouton de Gruyter.