

Adick, Christel

Inter-, multi-, transkulturell. Über die Mühen der Begriffsarbeit in kulturübergreifenden Forschungsprozessen

Hirsch, Alfred [Hrsg.]; Kurt, Ronald [Hrsg.]: Interkultur - Jugendkultur. Bildung neu verstehen. Wiesbaden : VS Verlag 2010, S. 105-133



Quellenangabe/ Reference:

Adick, Christel: Inter-, multi-, transkulturell. Über die Mühen der Begriffsarbeit in kulturübergreifenden Forschungsprozessen - In: Hirsch, Alfred [Hrsg.]; Kurt, Ronald [Hrsg.]: Interkultur - Jugendkultur. Bildung neu verstehen. Wiesbaden : VS Verlag 2010, S. 105-133 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-269729 - DOI: 10.25656/01:26972; 10.1007/978-3-531-92601-8_6

<https://doi.org/10.25656/01:26972>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

In: Hirsch, K./Kurt, R. (Hrsg.): Interkultur – Jugendkultur. Bildung neu verstehen.
Wiesbaden: VS Verlag 2010, S. 105-133.

Inter-, multi-, transkulturell: über die Mühen der Begriffsarbeit in kulturübergreifenden Forschungsprozessen

Christel Adick

Einleitung

Nach einer Problematisierung des Kulturbegriffs und einer knappen Erläuterung von Begriffskombinationen mit inter-, multi- und transkulturell liegt im folgenden Beitrag das Hauptaugenmerk auf den Herausforderungen, die der Umgang mit der Variable ‚Kultur‘ für die Forschung mit sich bringt. Es wird konstatiert, dass der Kulturbegriff inzwischen zwar wissenschaftstheoretisch weitgehend dekonstruiert wurde, dass er aber nichtsdestotrotz in Forschungen zu Migration erneut Konjunktur hat. Im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen dabei erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf die Zusammenhänge von Migration und Kultur. Diese werden an vier unterschiedlichen forschungsmethodischen Zugängen in Beispielen erläutert. Der im Titel verwendete Terminus ‚kulturübergreifende‘ Forschungen steht dabei als Oberbegriff für alle Ansätze, die eine Kultur bzw. ein Land mit ‚fremdem‘ Blick oder zwei bzw. mehrere Kulturen bzw. Länder vergleichend erforschen wollen sowie schließlich auch für Forschungen, die auf transnationale bzw. transkulturelle Entwicklungen, d.h. solche jenseits oder quer zu Kulturen oder Ländern, ausgerichtet sind. Im Anschluss daran geht es um Kriterien ‚guter‘ kulturübergreifender Forschung. Zum Abschluss wird die Problematik der Erhebung ethnischer Daten diskutiert. Der Beitrag beansprucht nicht, die ganze Breite der Kulturbegriffe und ihrer Problematisierungen einschließlich möglicher Alternativen zu restimieren, zumal dazu eine Vielzahl einschlägiger Veröffentlichungen vorliegt. Ziel ist es vielmehr, auf Herausforderungen und möglicherweise unreflektierte Folgen einer ungeklärten Verwendung von Begrifflichkeiten in Forschungsarbeiten aufmerksam zu machen.

1 Zum Wandel des Kulturbegriffs

Während in den 1970er Jahren Begriffe wie Jugendkultur, Arbeiterkultur, Subkulturen, Kulturgüter und Kulturindustrie im Zusammenhang mit Kultur geläufig

waren, wird heute im Zuge der omnipräsenten Rede von der multikulturellen Gesellschaft ‚Kultur‘ meist sofort mit ‚Migration‘ assoziiert. Man spricht in diesem Zusammenhang z.B. von Herkunftskulturen, Migrantenkulturen, Kulturkonflikten, Leitkultur, Mehrheits- und Minderheitenkulturen, Kulturbegegnung und interkultureller Verständigung. Die realen und/oder vermeintlichen Folgen und Begleiterscheinungen von Migration und Multikulturalität werden zu einem Gutteil pädagogisiert, d.h., sie sollen durch ‚interkulturelles Lernen‘ bearbeitet werden. In diesem Prozess entstand in den letzten Jahrzehnten ein neues Fachgebiet, die ‚Interkulturelle Pädagogik‘, in dem entsprechende Konzepte diskutiert und erarbeitet wurden. Ferner wurden die Herausforderungen der multikulturellen Gesellschaft und entsprechende Praxen und Programme zur interkulturellen Erziehung und Bildung vermehrt erziehungswissenschaftlich erforscht. In diesen Zusammenhängen wurde der mit Migration in Zusammenhang stehende Kulturbegriff aus verschiedenen Perspektiven (wieder) dekonstruiert, d.h. als Konstrukt ‚entlarvt‘, aber - wie im Folgenden gezeigt werden soll - meistens trotzdem in seiner mit Migration in Zusammenhang stehenden Bedeutung weiter verwendet.

Aus diesem Grunde finden sich in Einführungen in das neu entstandene Arbeitsfeld der sog. Interkulturellen Pädagogik immer auch Bemühungen zur Definition von Kultur sowie Anläufe, sich in diesem terminologischen Feld zu positionieren (Auernheimer 1990 u. 2003; Gogolin/Krüger-Potratz 2006; Holzbrecher 2004; Krüger-Potratz 2005; Mecheril 2004; Nieke 2008; Nohl 2006; Roth 2002). In diesen Zusammenhängen sind die Wortkombinationen *interkulturell*, *multikulturell* und *transkulturell* besonders häufig anzutreffen. Hierbei ist jedoch ‚interkulturell‘ in der deutschsprachigen erziehungs-wissenschaftlichen Diskussion am gebräuchlichsten und taucht dort fachspezifisch fokussiert im Zusammenhang mit Erziehung, Lernen, Bildung, Training, Pädagogik, Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft auf.

Ein weiterer Grund für die breite Verwendung von ‚interkulturell‘ liegt darin, dass sich wissenschaftsgeschichtlich betrachtet bei aller Unterschiedlichkeit der Ansätze in Deutschland ein eigenständiges, auf (relative) Dauer gestelltes Arbeitsgebiet ‚Interkulturelle Pädagogik‘ herausgebildet hat (Auernheimer (2003): 49ff.). Festzumachen ist dies an der Existenz entsprechend bezeichneter Lehrstühle, Studienrichtungen oder Module, an diesem Thema gewidmeten Schriftenreihen und nicht zuletzt auch an der Etablierung akademischer Standesverbände wie in diesem Falle der Kommission ‚Interkulturelle Bildung‘ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Man mag sich nun darüber streiten, ob dieses Arbeitsgebiet den Charakter einer neuen Subdisziplin erhalten hat oder – dies ist die derzeitige Praxis – als ein Teilgebiet der Vergleichenden Erziehungswissenschaft betrachtet werden sollte, da die Kommission Interkulturelle Bildung Teil der Sektion International und Interkulturell Vergleich-

chende Erziehungswissenschaft (SIIVE) in der DGfE ist und in internationalen akademischen Vereinigungen sogar noch eindeutiger als konstitutiver Bestandteil der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gilt, wie dies etwa der Blick auf die nordamerikanische Comparative and International Education Society (CIES) zeigt (Adick 2008: 24ff.).

Der Unterschied zwischen ‚interkulturell‘ und ‚multikulturell‘ wird laut Ingrid Gogolin und Marianne Krüger-Potratz (2006: 110) unter Fachwissenschaftlern weitgehend konsensuell darin gesehen, dass ‚interkulturell‘ eher programmatisch und ‚multikulturell‘ eher deskriptiv gemeint sei, obwohl im praktischen und bildungspolitischen Sprachgebrauch zwischen beiden oft nicht unterschieden werde. *Multikulturell* beschreibt und analysiert also eher einen Zustand, etwa den der faktisch multikulturellen Gesellschaften in Europa (Hornberg 1999) oder auch der multikulturellen Zusammensetzung einer Schulklasse. *Interkulturell* steht dagegen für eine normative Zielperspektive, wie mit Multikulturalität umgegangen werden sollte, wie dies etwa in Publikationen zum interkulturellen Lernen oder zu interkulturellen Trainings zum Ausdruck kommt, die hier ob ihrer Vielzahl nicht namentlich aufgeführt werden sollen.

In den letzten Jahren mehrt sich jedoch auch die Literatur über *Transkulturalität* und Bildung (Datta 2005; Göhlich 2006). Hierbei wird meist an das Transkulturalitätskonzept von Wolfgang Welsch angeknüpft (1995). Dieser verabschiedet den Kulturbegriff von Johann Gottfried Herder aus dessen *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (1784-1791), der „durch drei Momente charakterisiert [ist]: durch die ethnische Fundierung, die soziale Homogenisierung und durch die Abgrenzung nach außen“; diese Herdersche Vorstellung von Kulturen als ethnisch, territorial und sprachlich voneinander abgegrenzte Kugeln oder autonome Inseln, die auch die Grundlage allen Redens über multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Kommunikation bilde, sei heute unhaltbar geworden (Welsch 1995: 39). An deren Stelle setzt er seine Position, ‚Kultur‘ sei nur noch *transkulturell* sowohl empirisch gegeben als auch normativ denkbar. Voneinander abgegrenzte, ethnisch fundierte und sozial homogene Kulturen seien in Wirklichkeit intern plural und extern grenzüberschreitend. Aber auch der Begriff ‚transkulturell‘ löst, wie Paul Mecheril und Louis Henri Seukwa (2006) verschiedene Kritikstränge zusammenfassen, nicht wirklich die Problematik des Kulturbegriffs: Erstens müssten ‚Kulturen‘ begriffslogisch wenigstens als „prätranskulturell“ gedacht werden, wenn das Faktum der ‚Vermischungen von Kulturen heute‘ als Argument für Transkulturalität angeführt würde. Zweitens ignoriere die Behauptung, Auseinandersetzungen um (angebliche oder reale) Eigen- oder Fremdkultur seien angesichts von Transkulturalität obsolet, die faktischen alltagsweltlichen, politischen und militärischen Kämpfe um natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten und spiegele eher einen exklusiven kos-

mopolitischen Blick. Drittens sei die „präskriptive Naivität des Transkulturellen“ zu kritisieren, da nicht hinterfragt würde, „wer von Transkulturalität, von kultureller Vernetzung und Hybridität profitiert und wer nicht“ bzw. „wem es zugestanden und ermöglicht ist und wem nicht, Kulturen jenseits von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken und zu leben“ (ebd.: 12f.).

Begriffskombinationen mit ‚bi‘, wie z.B. ‚bikulturelle‘ Erziehung/Bildung /Identität, von denen in Folge der Auseinandersetzung mit Diskussionen und Forschungen zum Bilingualismus die Rede war (vgl. z.B. Auernheimer 1990: 202ff.), scheinen inzwischen aus der Mode gekommen zu sein. Der vom Philosophen Byung-Chul Han (2005) in die Debatte geworfene Begriff der ‚Hyperkulturalität‘ ist dagegen meines Wissens bisher weder in der Erziehungspraxis noch in pädagogischen Konzepten, noch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung beansprucht worden, da mir keine Ausführungen zu einer ‚hyperkulturellen‘ Erziehung, Bildungskonzeption oder Bildungsforschung bekannt sind. Allerdings erkennt Hartmut Griese in Hans Vorstellungen Parallelen zu seinen eigenen (2006a: 22f.), so dass vermutlich in Zukunft auch der Begriff ‚hyperkulturell‘ zum Arsenal der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussionen zählen wird. Insgesamt betrachtet ist in Veröffentlichungen zu Migration und Bildung vor allem die Vokabel ‚interkulturell‘ anzutreffen. Weniger häufig, aber trotzdem ebenfalls verwendet werden ‚multikulturell‘ und ‚transkulturell‘, während ‚bikulturell‘ nicht mehr und ‚hyperkulturell‘ noch nicht in Mode gekommen zu sein scheinen.

Will man sich über die Vorzüge und Nachteile oder allgemeiner gesagt: die Implikationen bestimmter Begriffe klar werden, so scheint es grundsätzlich angeraten zu sein, den *Kontext* zu berücksichtigen, in dem sie verwendet werden. In diesem Sinne unterscheiden Ingrid Gogolin und Marianne Krüger-Potratz in einem eigens dieser Aufgabe gewidmeten Kapitel (2006: 109ff.) die Begriffsverwendungen in verschiedenen ‚Öffentlichkeiten‘ und machen damit auf die bedeutsame Differenz zwischen alltagssprachlichen und wissenschaftlichen Kontexten aufmerksam. Mit einer ähnlichen Intention, aber weiter ausdifferenziert, hat die Autorin dieses Beitrags im Rekurs auf verschiedene Typologisierungsvorläufe mindestens seit der bereits 1925 von Siegfried Bernfeld vorgeschlagenen Unterscheidung von Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft die systematische Beachtung unterschiedlicher Wissenstypen und Reflexionsebenen vorgeschlagen und hierzu eine Modellübersicht vorgelegt (Adick 2008: 67ff.; dort auch Hinweise auf weitere Bezugsautoren des Modells).

Die dort unterschiedenen Reflexionsebenen beziehen sich auf das alltägliche Handlungswissen in der Erziehung, auf Regelwissen und Modelle in Pädagogiken und im Professionswissen, auf wissenschaftliches Wissen in der Erziehungswissenschaft und auf metatheoretisches Wissen in wissenschaftstheoreti-

schen Überlegungen. Die genannten *Wissensformen* unterscheiden sich dabei in ihrer Art der Erkenntnisgewinnung und daraus folgenden Eigenlogik: Alltagswissen resultiert aus einer interessiert wahrgenommenen und gedeuteten Praxis; Regelwissen und Modelle stellen geordnete und systematische Herangehensweisen an einen Gegenstand dar und sind teils mit Forschungsergebnissen angereichert; bei der Erzeugung wissenschaftlichen Wissens werden in einer kontrollierten und intersubjektiv vermittelten Art und Weise die Richtigkeit und Legitimität von Aussagen über die Wirklichkeit geprüft; metatheoretisches und methodologisches Wissen verkörpern die kritische Selbstbeobachtung der Wissenschaftspraxis in geschichtlicher und erkenntnistheoretischer Perspektive. Dabei ist ein grundsätzlich unterschiedliches Interesse auf den Ebenen Alltagswissen und Regelwissen einerseits und wissenschaftliches Wissen und metatheoretisches Wissen andererseits zu konstatieren, das in ihren je unterschiedlichen *Referenzsystemen* sichtbar wird: Alltagswissen und Regelwissen orientieren sich am Referenzsystem ‚Erziehung‘; die dort gesammelten Wissensbestände sollen einen Nutzen für die Erziehungspraxis haben und sind am Handeln interessiert. Wissenschaftliches Wissen und metatheoretische Reflexionen orientieren sich am Referenzsystem ‚Wissenschaft‘; sie sollen der Erkenntnisgewinnung und der (wissenschaftlichen) Wahrheitsfindung dienen. Vor diesem Hintergrund stellt sich nun die Frage, ob die Verwendung der Kategorie ‚Kultur‘ je nach Wissensform und Referenzhorizont variiert.

In allen genannten Verwendungszusammenhängen oder Wissenstypen ist nach Meinung der Autorin zu beobachten, dass, wenn von ‚Kultur‘ im Kontext von ‚Migration‘ die Rede ist, diese immer *ethnisch* gedacht, diskutiert und reflektiert wird: Im Alltagswissen wird z.B. das Verhalten von Kindern mit ihrer Herkunftskultur oder ihren Kulturkonflikten erklärt. In pädagogischen Konzepten ist von einem Perspektivenwechsel von der eigenen zur fremden Kultur die Rede, oder es werden interkulturelle Trainings entworfen, um auf ein angemessenes Agieren in fremden Kulturen vorzubereiten. In erziehungswissenschaftlichen Forschungen geht es um die Kulturbedingtheit von Lerndefiziten oder Besonderheiten von ausländischen Kindern und Jugendlichen oder solchen mit Migrationshintergrund und um die Erziehungspraxen in ihren jeweiligen Herkunfts- und/oder Migrantenkulturen. In metatheoretischen Überlegungen wird historisch rekonstruiert und hinterfragt, wie in der Wissenschaftsgeschichte mit dem Verhältnis von Erziehung und Kultur verfahren wurde und welche Verkürzungen und blinde Flecken sich dabei identifizieren lassen. Jeder weiß dabei, was in diesen Fällen mit ‚Kultur‘ gemeint ist: Kulturkonflikte sind nicht etwa solche infolge unterschiedlicher Lebensstile von Jung und Alt; pädagogische Konzepte richten sich nicht etwa auf unterschiedliche Ansätze von Kulturarbeit im Stadtteil; die Erforschung von Erziehung in verschiedenen Kulturen meint nicht etwa

das Aufwachsen in bürgerlicher oder Arbeiterkultur; selbst die wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen drehen sich nicht etwa zuvorderst um die anthropologischen Bedingungen des Menschen als Kulturwesen. Sondern es geht stattdessen immer eindeutig um *Kultur als partikulares, askriptives Merkmal von Abstammungsgruppen von Menschen*. Auf diese Weise wird Kultur *hypostasiert*, d.h. verdinglicht bzw. personifiziert: Die jeweilige Kultur einer Gruppe von Menschen wird wie ein gegenständliches ‚Kulturgut‘ betrachtet, das von Generation zu Generation weitergegeben wird; in diesem Sinne wird z.B. von der Weitergabe oder Erhaltung des kulturellen Erbes gesprochen, ganz so als lasse sich dieses Erbe wie in einem Kulturdenkmal fassen. Oder der Kultur wird ein Akteursstatus verliehen, wie dies etwa in Redeweisen, die Kultur prägen den Menschen, sie führe zu diesem oder jenem Verhalten, sie konfligiere mit anderen Kulturen, zum Ausdruck kommt. Dieser hypostasierten Sichtweise wird ein konstruktiver Begriff von Kultur entgegengehalten, der Kulturen als von Menschen gemachte und daher ständig im Prozess befindliche Lebenspraxen betrachtet (vgl. Tab. 1).

Diese von der Autorin als *hypostasiert* kritisierte Vorstellung von Kultur(en) ist inzwischen vielfach ähnlich diagnostiziert und mit einer Reihe anderer Etiketten belegt worden: Ein solcher Kulturbegriff sei ahistorisch, statisch, essentialistisch, naturalistisch, (kultur-)rassistisch, ethnisiert. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Mehrheit der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler diesen und ähnlichen Etiketten, die die *Dekonstruktion des Kulturbegriffs* anzeigen, beipflichten, was sich in den oben schon genannten Einführungen in die Interkulturelle Pädagogik oder in ähnlich bezeichneten Pädagogiken wie insbesondere in der sog. Migrationspädagogik (Mecheril 2004) spiegelt.

Das Erstaunliche ist nur, dass trotz aller Zweifel, Relativierungen und Dekonstruktionen weiterhin mit genau diesem Begriff von Kultur als partikulares, askriptives Merkmal von Abstammungsgruppen von Menschen operiert wird, und zwar gleichermaßen in normativen wie in deskriptiv-analytischen Hinsichten; wenige Belege mögen genügen: Alle Kinder sollen lernen, Menschen anderer Kulturen zu tolerieren, sagt eine entsprechende Empfehlung der Kultusminister-Konferenz (KMK 1996). Alle Studierenden sollen nicht nur Fachkompetenz, sondern auch interkulturelle Kompetenzen erwerben, fordert die Hochschulrektorenkonferenz (HRK 1995). Gruppen von Menschen werden in amtlichen Statistiken nicht nur in deutsche und ausländische unterteilt, sondern auch nach ethnischen Gruppen und via ‚Migrationshintergrund‘ ebenfalls ethnisch konnotiert und entsprechend ausgezählt (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Die unabhängige Variable der kulturellen alias ethnischen Herkunft eines Schülers oder einer Schülerin wird ihm bzw. ihr als wesentlich zugeschrieben und auf

Signifikanz erzeugende Unterschiede getestet, wie dies z.B. in internationalen Schulleistungsvergleichen wie PISA der Fall ist (Baumert/Stanat/Watermann 2006: Kap. 5; Lange 2007). Welche Konsequenzen sind also aus der Dekonstruktion des Kulturbegriffs bisher erwachsen? Und welche können daraus überhaupt potentiell gezogen werden?

Tabelle 1: Hypostasierter vs. konstruktiver Kulturbegriff im Vergleich

<i>hypostasierter Kulturbegriff</i>	<i>konstruktiver Kulturbegriff</i>
ahistorische, zeitlose, statische Vorstellung von ‚Kultur‘	Kultur ist historisch geworden und deshalb auch wandelbar, dynamischer Kulturbegriff
die normative Dimension (Regeln, Wertvorstellungen, Sollensforderungen) wird als ‚Kultur‘ schlechthin ausgegeben	Unterscheidung zwischen normativ und faktisch, zwischen kulturellen Regeln und Ansprüchen und kultureller Praxis
Homogenität, Abgrenzbarkeit, Typik, Eindeutigkeit von Kultur stehen im Vordergrund bzw. werden unterstellt	Variationsbreite, Überschneidungen, unspezifische, mehrdeutige, abweichende Merkmale von Kultur werden konstatiert
Abweichungen von den kulturellen Mustern und Werten sind suspekt, sie produzieren zwangsläufig ‚Kulturkonflikte‘ oder Kultur-, verfall‘	Abweichungen, Kulturkontakt, Kulturdiffusion und Neuschöpfungen werden als ‚normal‘ angesehen
kulturzentrierte Auffassung des Verhältnisses von Mensch und Kultur (der Mensch als Träger, Repräsentant, Ausdruck einer von ihm unabhängig, überzeitlich, über ihm existierenden Kultur)	auf den Menschen zentrierte Vorstellung des Verhältnisses von Mensch und Kultur (Kultur als eine von Menschen gemachte und veränderbare Lebenspraxis)
Kindheit dient der Tradierung von Kultur (Enkulturation), enge Verzahnung zwischen ‚Kultur‘ und ‚Persönlichkeit‘	Kindheit dient der produktiven und selektiv-verändernden Aneignung vorgefundener Kultureinflüsse

(Quelle: Tabellarische Zusammenstellung auf der Basis von Adick 1991: 191 ff.)

2 Folgen der Dekonstruktion des Kulturbegriffs

Wie äußern sich die Kritik, die Problematisierung und die Relativierung des Kulturbegriffs in den oben genannten Wissensformen und Reflexionsebenen? Im *Alltagswissen* und vielfach auch noch in *interkulturellen Pädagogiken* – beides Wissensformen, die auf das Referenzsystem Erziehung und die Bewältigung von Praxis abzielen – ist von einer Dekonstruktion des Kulturbegriffs noch kaum etwas zu spüren. Hier herrschen immer noch weithin statische und stereotypisierende Auffassungen von Kultur. Kritisch pointiert könnte man einwenden, dass die Beschäftigung mit der imaginierten Eigenart und dem daran geknüpften Eigenwert von Kulturen zu klassischen Gegenüberstellungen und (wenn auch gut gemeinten) Vergleichen von ‚Ihr‘ und ‚Wir‘ bis hin zu Folklorisierung und Musealisierung bei entsprechenden pädagogisch inszenierten Veranstaltungen tendiert. Aus diesem Grunde wird von Seiten der Erziehungswissenschaft auf die Gefahr der ‚Kulturalisierung‘ sozialer Gegebenheiten hingewiesen, die dadurch entsteht, dass Unterschiede in der Persönlichkeit von Menschen, ihrer Lebens- und Bildungswege, auf ‚Kultur‘ und nicht etwa auf andere Differenz erzeugende Faktoren wie Einkommen, Geschlecht, Wohnort, Familienstand usw. zurückgeführt werden. Eine solche Kulturalisierung tritt im Alltagswissen wie auch im Regelwissen immer dann zutage, wenn ‚Kultur‘ als Interpretationsfolie und zur Legitimation sozialer einschließlich pädagogischer Praktiken herangezogen wird. Eine Lehrerin achtet z.B. darauf, dass ausländische und deutsche Kinder in gemischten Gruppen ‚Völkerball‘ spielen, um so interkulturelles Lernen zu fördern. In der sog. ‚Begegnungspädagogik‘ werden Unterschiede zwischen Menschen und ihrer Lebenspraxis als kulturelle etikettiert und stereotypisiert, denen man sich dann mit gegenseitiger Toleranz zuwenden soll. Viele Vertreter einer anti-rassistischen Erziehung haben die interkulturelle Pädagogik daher insgesamt unter Kulturalismus-Verdacht gestellt, so besonders die später dann in der deutschen Diskussion aufgegriffene Auseinandersetzung um ‚anti-racist vs. multicultural education‘ in England (Hornberg 1999: 156ff.).

Im Blick auf den Typus des *wissenschaftlichen Wissens* sind verschiedene Reaktionen festzustellen. Eine davon besteht darin, sich die Frage nach *Alternativen zum Kulturbegriff* zu stellen. Georg Auernheimer (2002) diskutiert z.B. insbesondere die Überschneidungen, aber auch die Spezifika der möglichen Alternativen ‚Lebenswelt‘ und ‚Diskurs‘ im Vergleich zu ‚Kultur‘. Er tut dies explizit vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Dekonstruktion des Kulturbegriffs in der Interkulturellen Pädagogik. Seinen Ausführungen nach eignet sich das Lebenswelt-Konzept nicht als Alternative, Diskurs hingegen partiell schon; denn ein diskurstheoretischer Kulturbegriff biete der Interkulturellen Pädagogik die Möglichkeit, „Kämpfe um kulturelle Hegemonie“, „kulturelle Transformati-

onen“ und „das Phänomen der *Kreolisierung* (der *métissage*, *bricolage* oder *Hybridisierung*)“ besser zu verstehen (ebd.: 101; Hervorh. im Orig.). Allerdings bedeute dies keine Gleichsetzung von Kultur und Diskurs, da kulturelle Praktiken nicht gänzlich in kulturellen Diskursen aufgingen, weil „Kultur nicht ständig Verhandlungsgegenstand ist“ (ebd.: 99). Alltagskulturen zu erforschen bleibe daher weiterhin eine Herausforderung, bei der notwendigerweise irgendwie immer mit dem Kulturbegriff, trotz Gefahr der Kulturalisierung, argumentiert werden müsse. Die Suche nach Alternativbegriffen – weitere wären etwa *Habitus* oder *Milieu(s)* – bleibt also unbefriedigend. Ferner löst die Wahl eines neuen Begriffs nicht das Problem, dass Menschen in ihrer Alltagspraxis, wie auch Politiker und Wissenschaftler, weiterhin mit dem Kulturbegriff hantieren.

Hartmut Griese (2006a: 21) unterscheidet *drei denkbare Konsequenzen* aus der Dekonstruktion des Kulturbegriffs: Eine von ihm als *unrealistisch* bezeichnete Folgerung wäre, den Kulturbegriff gänzlich aus dem wissenschaftlichen Diskurs zu verbannen, d.h. ‚Entkulturalisierung‘ zu betreiben und „von ‚Kultur‘ nur noch alltagssprachlich im Zusammenhang mit ‚Joghurt-Kulturen‘ oder ‚Kulturbeutel‘ zu reden“. Die von ihm als *Kompromissvariante* bezeichnete Reaktion könnte darin bestehen, in Analysen und Diskursen wieder verstärkt ‚Struktur‘ (statt ‚Kultur‘) in den Mittelpunkt zu stellen und damit z.B. an die bekannte Ungleichheit stiftende Trias ‚class, race, and gender‘ anzuknüpfen. Kultur werde dadurch als ein Merkmal unter anderen gesehen und relativiert. Drittens sei ein grundsätzlicher *Paradigmenwechsel* denkbar: Angesichts gesellschaftlicher Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse könnte Kultur in einer radikalen Neudefinition nur noch als einzigartiges Merkmal eines jeden Individuums betrachtet werden: „Es gibt zumindest so viele Kulturen wie Subjekte.“ Dadurch würde aus der ‚Interkulturellen Bildung/Pädagogik‘ das Konzept einer ‚Intersubjektiven Bildung/Pädagogik‘, wie er – Griese – es schon vor Jahren vorgeschlagen habe.

Andeutungsweise zeigt sich bei Griese (ebd.) bei der Beurteilung dieser drei Varianten implizit ein ähnlicher Bezug auf unterschiedliche Verwendungskontexte wie er in den oben genannten verschiedenen Referenzsystemen und Reflexionsebenen bzw. Wissenstypen angesprochen war: Aufgrund seiner vorgetragenen Kritik – als ‚metatheoretische Reflexion‘ interpretierbar – sympathisiert Griese mit der als unrealistisch angesehenen Variante der Elimination des Kulturbegriffs. Als Soziologe – d.h. auf der Ebene des ‚wissenschaftlichen Wissens‘ – erhofft er sich die Kompromissvariante; d.h. weiterhin ‚Kultur‘ zu erforschen, allerdings in relativierter Weise als nur eine von anderen Variablen. Mit „Blick auf den öffentlich-politischen Migrationsdiskurs im Kontext von Individualisierung und Globalisierung“ (ebd.), mithin an Praxiskontexten und am Nutzen und am Handeln orientiert, favorisiert er die dritte Variante, Kultur als Individuelles

zu behandeln. Mit Letzterem wäre jedoch alle Rede von Kultur jeglicher Anklänge an kollektiv geteilte Handlungen und Deutungen entkleidet, wie sie etwa der Wittgenstein'schen Definition von Kultur als ‚geteilter Lebenspraxis‘ zugrunde liegen. In dieser Hinsicht bliebe also eine Leerstelle, die durch ein anderes Konzept gefüllt werden müsste, falls man nicht kollektiv geteilte Lebensmuster gänzlich negieren will. (Weitere Alternativen wie sie in den Diskursen um Hybridität, Dritte Stühle/Orte, Orientalismus, Diversity usw. sichtbar werden, sollen hier nicht mehr diskutiert werden.)

Die *Dekonstruktion des Kulturbegriffs* kann mit der fast parallel stattfindenden *Dekonstruktion des Nationenbegriffs* in Beziehung gesetzt werden. Denn Kultur wird mit dem Verweis auf das „Entstehen des europäischen bürgerlichen Nationalstaats“ sehr schnell mit Nation (Kultur als ‚Nationalkultur‘) in Beziehung gesetzt: „Hier wurde jene enge Bindung zwischen ‚Kultur‘ und ‚Nation‘ geknüpft, die heute noch in der Vorstellung vieler vorherrscht“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 114f.). Der Dekonstruktion des Kulturbegriffs muss also die Dekonstruktion des Begriffs ‚Nation‘ an die Seite gestellt werden, was spätestens seit der breiten Rezeption von Benedict Andersons Werk zur „Erfindung der Nation“ (dt. 1988), d.h. etwa parallel zur Diskussion um ‚Kultur‘ und mit recht ähnlichen Argumenten auch tatsächlich der Fall ist. Auf *wissenschaftstheoretischer Ebene* kann daher konstatiert werden, dass kulturübergreifende (kulturvergleichende, interkulturelle) Forschungen der Gefahr eines ‚methodologischen Kulturalismus‘ unterliegen. Dieser Begriff ist von der Autorin (Adick 2008: 184ff.) in Analogie zu dem in den Sozialwissenschaften im Zuge der Migrationsdebatte aufgekommenen Diskurs über einen ‚methodologischen Nationalismus‘ (Wimmer/Glick Schiller 2003) gewählt worden. Er bezeichnet dort die in Forschungssettings unhinterfragt unterstellte quasi-natürliche Sinnhaftigkeit der Vergleichskategorie ‚Nation‘ (im Sinne von Nationalstaat). Diese methodologische, d.h. in der Forschungsmethode implizierte ‚Naturalisierung‘ von Nationalstaaten produziere eine Blindheit für andere Vergesellschaftungsprozesse, die sich außerhalb oder jenseits dieser ‚Container-Gesellschaften‘ abspielten, wie z.B. Transmigration oder Entwicklungen auf Weltebene (vgl. auch Pries 2008). Gleiches gilt für die methodologische Verwendung der Kategorie ‚Kultur‘, die tendenziell blind macht für andere Affiliationen von Menschen, z.B. nach Bildungsstand, vorhandenem Kapital, Temperament, Freizeitgeschmack oder politischer Einstellung. Die in komparativen Forschungen verwendeten Vergleichseinheiten ‚Länder‘ und ‚Kulturen‘ sind also forschungsmethodisch gesehen eigentlich höchst problematisch.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass trotz aller Einwände, Relativierungen und Umdefinitionen weiterhin mit der Kategorie ‚Kultur‘ operiert wird, und zwar sowohl im Alltagswissen als auch in der Wissenschaft, so dass im Folgenden

insbesondere die Problematik der Operationalisierung von Kultur in empirischen Forschungsdesigns diskutiert werden soll.

3 Grundfragen und Typen kulturübergreifender Forschungen

In welchen erziehungswissenschaftlichen Forschungsdesigns spielt die Variable ‚Kultur‘ eine zentrale Rolle? Wie werden die damit gegebenen methodologischen Probleme diskutiert und gelöst? Wie kann man überhaupt Kultureinflüsse auf Erziehung empirisch ermitteln und nachweisen? In diesem Beitrag wird der Begriff *kulturübergreifende* Forschungen verwendet. Welche Arten von Forschungsperspektiven sind damit gemeint? Zunächst einmal dient er als deutschsprachiges Pendant des im anglophonen Sprachraum weit verbreiteten *cross-cultural research*, wo er nicht nur für *Kultur-*, sondern auch für *Ländervergleiche* steht (Rippel/Seipel 2008: 17ff.). Ferner soll die Erforschung einzelner Kulturen oder Länder mit ‚fremdem‘ Blick mit gemeint sein, die oft als ‚interkulturell‘ bzw. ‚international‘ bezeichnet wird, wobei komparative Gesichtspunkte oft nur implizit reflektiert werden. Hinzu kommen ebenfalls Forschungen zu *transnationalen* bzw. *transkulturellen* Phänomenen, die jenseits oder quer zu Ländern oder Kulturen angesiedelt und daher mit der klassischen Vorstellung von Länder- bzw. Kulturvergleichen nicht mehr zureichend zu erfassen sind (Adick 2005). Der Begriff ‚kulturübergreifende Forschungen‘ dient daher als Oberbegriff für *kulturvergleichende* oder *interkulturelle* bzw. *international vergleichende* oder *internationale* sowie für *transnationale* bzw. *transkulturelle* Forschungsperspektiven.

Was ist das Gemeinsame dieser ‚kulturübergreifenden‘ Forschungen? Gemeinsam ist ihnen, dass sie sich alle in der einen oder anderen für sie jeweils charakteristischen Weise mit *Erziehung und Bildung unter dem Aspekt der Alterität* beschäftigen. Die hier herangezogene Definition von *Alterität* beruft sich auf die von Paul Mecheril angesichts von Migrationsdebatte und Interkultureller Pädagogik proklamierte Trias ‚*natio-ethno-kulturelle*‘ Alterität oder – andersherum gewendet: „*natio-ethno-kulturelle* (Mehrfach-)Zugehörigkeit“ (Mecheril 2003). Ein Begriff allein kann die gemeinte Andersheit (oder Zugehörigkeit) nicht zur Geltung bringen. In Bezug auf das Merkmal nationalstaatliche Zugehörigkeit kann ja eine Person z.B. den deutschen Pass besitzen und zugleich kulturell (Sprache, Habitus) ‚deutsch‘ handeln, aber dennoch von der Mehrheitsgesellschaft wie durchaus auch von Lehrpersonen wegen ethnischer Merkmale (z.B. anderes Aussehen) als ‚fremd‘ eingeordnet werden und sich infolgedessen vielleicht auch im ‚eigenen Land‘ so fühlen. Mecheril prägte daher den Neologismus ‚*natio-ethno-kulturell*‘ zur Bezeichnung jener Differenzlinien, die in

der Interkulturellen Pädagogik – oder, wie er titulierte, in der Migrationspädagogik – eine besondere Rolle spielen (Mecheril 2004). Dieses Dreiergespann ‚natio-ethno-kulturell‘ markiert auch in kulturübergreifenden Forschungen genau die Art der ‚Fremdheit‘, ‚Andersheit‘ oder ‚Alterität‘, mit der sich entsprechende Forschungsfragen beschäftigen. Die Formel ‚Erziehung und Bildung unter dem Aspekt der natio-ethno-kulturellen Identität‘ wurde daher von der Autorin auch zur Bezeichnung der gemeinsamen Schnittmenge aller komparativen und international bzw. interkulturell ausgerichteten Gegenstände der Vergleichenden Erziehungswissenschaft verwendet (Adick 2008: 52ff.). Andere Differenzlinien, z.B. nach Alter, Geschlecht, Schicht oder Lebensstandard, sind dabei sekundär, wenngleich sie selbstverständlich in Forschungen auch mitberücksichtigt werden können. Ferner spielt es zunächst einmal keine Rolle, ob diese Alteritäten durch gesellschaftliche Praxen oder Zuschreibungen ‚konstruiert‘ sind, oder ob sie ‚real‘ vorhanden sind. Beispielsweise sind nationalstaatliche Grenzen – auch wenn ‚Nation‘ wissenschaftlich als Konstrukt entlarvt werden kann – real vorhanden; wie man spätestens bei der grenzüberschreitenden Mobilität von Personen spüren wird. Aber auch kulturelle Grenzen sind ‚real‘, wenn sie mit entsprechenden Alltagspraxen der Inklusion und Exklusion verbunden sind und damit zur Lebenswirklichkeit von Personen gehören.

Im Folgenden werden drei Varianten kulturübergreifender Forschungen zu Erziehung/Bildung/Sozialisation unterschieden und an Beispielen erläutert, deren Auswahl im Hinblick darauf geschah, möglichst unterschiedliche forschungsmethodische Realisationen zu verdeutlichen und nicht darauf, diese als besonders ge- oder misslungen, bahnbrechend oder aktuell darzustellen. Anhand der Beispiele soll vor Augen geführt werden, wie schwierig es ist, die Variable ‚Kultur‘ überhaupt zu operationalisieren, gegen Einflüsse anderer Variablen zu testen und in ihrer tatsächlichen Wirkung auf Erziehung und Bildung empirisch-statistisch abzusichern. Hierbei geht es nicht um allgemeine methodologische Probleme wie qualitative oder quantitative Designs oder um einzelne Forschungsmethoden, sondern darum aufzuzeigen, wie unterschiedlich ‚Kultur‘ in tatsächlichen Forschungen gehandhabt wird.

(a) Erziehung und Bildung in zwei (oder mehreren) Kulturen im Vergleich

In kulturvergleichenden Forschungsdesigns hat man nicht nur mit der Operationalisierung von Kultur zu kämpfen, sondern auch mit der Logik des Vergleichens. ‚Der Begriff des ‚Kulturvergleichs‘ oder der ‚kulturvergleichenden Studie‘ ist dementsprechend fast ebenso mehrdeutig, wie der Kulturbegriff selbst (...). Es gibt keine klare Festlegung dazu, welche Analyseeinheit tatsächlich die

Grundlage einer kulturvergleichenden Studie ist und auch nicht, welche Forschungsziele solche Studien typischerweise verfolgen“ (Rippel/Seipel (2008): 17). Aus diesem Grunde werden unter dem Label Kulturvergleich durchaus auch ‚Länder‘ oder ‚Gesellschaften‘ verglichen.

Als Beispiel sollen hier die kulturvergleichenden Forschungen zu den Minangkabau stehen, da hierzu auch erziehungswissenschaftliche Untersuchungen vorliegen. Die Minangkabau leben im westlichen Hochland der Insel Sumatra, die zu Indonesien gehört. Dieses Volk ist matrilinear, d.h., die Erblinie geht über die Mütter, so dass die Frauen den Familienbesitz kontrollieren. Die Minangkabau sind ebenfalls matriloal, d.h., der Ehemann zieht in das Familienhaus seiner Frau; früher war er gar nur ‚Besuchsgatte‘. Trotz des einige Jahrhunderte währenden Einflusses des Islams, der nach gängigen Annahmen inzwischen eher zu einer Vormachtstellung der Männer hätte führen müssen, hat sich bei den Minangkabau das ‚Adat‘, das alte matrilineare Gewohnheitsrecht, bis heute vielfach erhalten. In der Forschung zu den Minangkabau wird diskutiert, ob diese ein idealtypisches Modell eines ‚Matriarchats‘ abgeben. Hierin eingeschlossen ist die Frage, ob ‚Matriarchat‘ funktional äquivalent zu ‚Patriarchat‘ gedacht werden müsse, nur mit umgekehrtem Vorzeichen (vgl. Lenz/Luig 1990). Für eine *erziehungswissenschaftliche kulturvergleichende Untersuchung* kann im Anschluss an diese sozialwissenschaftlichen Befunde davon ausgegangen werden, dass das Geschlechterverhältnis bei den Minangkabau auf jeden Fall irgendwie ‚anders‘ ist und den Frauen stärkere Positionen und Rollen zuweist als wir diese in ‚unserer‘ patriarchalen Tradition kennen. Daraus ergibt sich die zentrale Frage: Schlägt sich das ‚andere‘ Geschlechterverhältnis in Erziehungsprozessen nieder? Werden die Kinder der Minangkabau in Bezug auf ihre Geschlechtsrollen auch ‚anders‘ sozialisiert als Kinder in patriarchalen Gesellschaften?

Zur Beantwortung dieser Fragen hat Astrid Kaiser (1992, 1993, 1996) das Verhalten von Kindern der Minangkabau mit dem deutscher Kinder verglichen. Ihr Untersuchungsansatz folgt der Prämisse, dass aus dem sog. kleinen (d.h. dem biologischen) Unterschied mittels ‚Kultur‘ der sog. große (soziale) Unterschied der Geschlechter (gemacht) wird. Daraus ergibt sich ihre Forschungshypothese: Die geschlechtsspezifischen Persönlichkeitsstrukturen und das Geschlechterverhältnis unterscheiden sich in beiden Gesellschaften, was als Beleg dafür dienen kann, dass sie *kulturell* bedingt sind. Sie untersucht hierzu sowohl bei den Minangkabau als auch in Deutschland das Interaktionsverhalten in den Schulen und analysiert Kinderzeichnungen zu den Themen „Fabrik“ und „Zukunft“.

Ihre Untersuchungen erbrachten viele (leider teils diffizil zu entschlüsseln) Einzelbefunde, die sich meiner Meinung nach wie folgt zusammenfassen lassen: Im Interaktionsverhalten in den Schulen sind keine großen Unterschiede festzustellen zwischen Kindern der Minangkabau und denen in Deutschland. In

beiden Fällen gibt es eine Interaktionsrelation von zwei Dritteln (Jungen) zu einem Drittel (Mädchen). Dies würde eher auf eine Universalität hindeuten und damit die These der Kulturbedingtheit eigentlich widerlegen. Astrid Kaiser meint hingegen, hier zeige sich der Einfluss des Faktors ‚Schule‘ (anstelle ‚Kultur‘). Denn die Schule sei ein ‚fremdes‘, ‚westliches‘ Kulturelement, das nicht nach den traditionellen Geschlechter- und damit auch Erziehungsvorstellungen der Minangkabau gestaltet sei, sondern nach den ‚patriarchalischen‘ Strukturen des westlichen schulgeschichtlichen Erbes. In den Kinderzeichnungen sind die Unterschiede zwischen beiden Gruppen hingegen deutlich sichtbar: Die aus deutschen Forschungen (z.B. zur Wahl von und zu Leistungsunterschieden in Unterrichts- und Studienfächern) bekannte größere Personenorientierung von Mädchen und Technikorientierung von Jungen lässt sich bei den Kindern der Minangkabau nicht feststellen. Die Autorin interpretiert dies so, dass in Bildern (hier: Kinderzeichnungen) die ursprüngliche, traditionelle kulturelle Sozialisation zum Vorschein komme (jedenfalls eher als im Interaktionsverhalten in der ‚westlich‘ vorgeformten Schulklasse). Da bei den Minangkabau symmetrische Geschlechterbeziehungen gegeben sind oder sogar solche, die den Mädchen und Frauen teils ‚dominante‘ Positionen zuweisen, zeigten sich bei ihnen auch keine geschlechtsspezifischen Präferenzen in Bezug auf Personen- bzw. Technikorientierung, woraus zu schlussfolgern sei, dass geschlechtsspezifisches Verhalten kulturbedingt ist.

Das Beispiel macht deutlich, wie schwierig es ist, angebliche oder reale Kultureinflüsse von anderen Einflussvariablen abzugrenzen, zumal ‚Kultur‘ in diesem vergleichenden Forschungsdesign eigentlich in zwei Begriffsvarianten vorkommt: einmal ethnisch (Minangkabau im Vergleich zu Deutschen) und einmal im Sinne eines zivilisatorischen Entwicklungsstandes (westlich-modern im Unterschied zu nicht-modern oder noch nicht modern). Die letztere Variante wird als Erklärung für die in der ‚westlichen‘ Schule bei den Minangkabau nicht oder nicht mehr vorhandenen ethnischen Kulturmerkmale benutzt. Es stellt sich allerdings die Frage, ob die Minangkabau selbst die Schule als ‚Fremdkörper‘ in ihrer ‚eigenen‘ Kultur interpretieren. Ferner müsste die Erklärung forschungsmethodisch abgesichert werden, indem die Tragfähigkeit der Interpretationsfolie ‚Entwicklungsstand‘ z.B. dadurch überprüft würde, ob ‚Modernisierungseffekte‘ auch in anderen Bereichen der Minangkabau-Kultur anzutreffen sind. Es steht zu vermuten, dass eine Gemengelage unterschiedlicher Kulturbegriffe auch in vielen Forschungen, die sich mit Erziehung und Migration beschäftigen, mit-schwimmt, aber nicht geprüft wird, indem Erziehungspraxen z.B. nicht nur als ‚anders‘ wahrgenommen und erforscht werden, sondern implizit auch als (noch) nicht modern alias ‚rückständig‘. Hier könnte eigentlich nur eine *historisch bewusste kulturvergleichende Forschungsperspektive* weiterhelfen. Gerade beg-

riffsensible Kulturvergleiche, die für sich reklamieren, nicht einer statischen, ahistorischen Vorstellung von Kultur anzuhängen, müssten eigentlich immer historisch-vergleichende Forschungsperspektiven mit umfassen.

(b) Erziehung und Bildung in Migrantenkulturen

In Forschungen dieses Typs geht es um die Kultur der Migranten in einem für sie ‚fremden‘ Land. Zunächst lag das Interesse dabei auf deren Herkunftskultur, in der Annahme, Migranten verkörperten diese sozusagen in ihrer neuen Umgebung. Inzwischen wird aber davon ausgegangen, dass sich aufgrund von Akkulturation oder anders bezeichneten Anpassungsvorgängen und Neuschöpfungen eigentypische ‚Migrantenkulturen‘ entwickelt hätten. Forschungsmethodisch ergeben sich dadurch eine Reihe von Problemen: Um die Eigenheiten von Migrantenkulturen zu erforschen, kann ein idiographischer Ansatz gewählt werden, wobei zu reflektieren wäre, ob ein Angehöriger der Migrantenkultur als Forscher auftritt oder die Forschung mit dem ‚fremden‘ Blick des Forschers aus der Aufnahmegesellschaft oder in einer kulturell gemischten Forschergruppe betrieben wird.

Ein Beispiel für eine *idiographische* Herangehensweise an den Gegenstand Migrantenkulturen mit dem Blick eines ‚fremden‘ Forschers findet sich in der Untersuchung von Sara Fürstenau (2004) zu portugiesischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Hamburg, der Stadt mit der größten portugiesischen Community in Deutschland. Ihre 27 Befragten waren im Alter von 14 - 23 Jahren und hatten bereits einen Schulabschluss verschiedener Schulformen erreicht oder standen kurz vor einem solchen Abschluss. In der Untersuchung wurde ein qualitatives Forschungsdesign verwendet, bestehend aus je ein bis zwei Leitfaden-Interviews pro Person, die nach dem Modell des episodischen Interviews gestaltet waren: Die Befragten sollten Erfahrungen und Situationen schildern, die sich insbesondere um die Bereiche Sprache, Migrationserfahrungen, Bildungskarriere, Berufs- und Zukunftsperspektiven drehten (ebd.: 38).

Interpretiert wurden die inhaltsanalytisch ausgewerteten Interviews dann vor dem theoretischen Hintergrund der Transnationalisierungsdebatte. Die Gruppe von jungen Menschen portugiesischer Herkunft in Hamburg stand stellvertretend für eine bestimmte Kategorie von Migranten, und zwar ‚Transmigranten‘, d.h. solchen Migranten, die sich Lebensperspektiven und soziale Kontakte, ihren Aktionsradius und soziale Räume im Herkunfts- und im Ankunftsland und ggf. noch in weiteren Ländern erhalten und aktiv gestalten (zu weiteren Definitionen vgl. Pries 2008). Die Besonderheiten der von den jugendlichen portugiesischen Transmigranten selbst geschilderten Lebenssituationen und Bildungserfahrun-

gen, ihr Sprachgebrauch und ihre geäußerten Zukunftsperspektiven wurden als spezifisch ‚transnationale‘ Sozialisationserfahrungen und Bildungswege interpretiert. Der Theoriebezug verlangt der Autorin einige Begriffsarbeit ab, da zu jener Zeit die Beschäftigung mit transnationalen Bildungsräumen noch in den Anfängen stand. Entsprechend finden sich passim im Text Begriffskombinationen wie transnationale (Aus-)Bildungs- und Zukunftsorientierungen bzw. Bildungslaufbahnen, Sozialisation in transnationalen Sozialräumen, transnationale Ausbildungen- und Berufsorientierungen oder (Aus-)Bildungswege und Berufsübergänge usw., die als Annäherung an das neue Konzept ‚transnationale Bildungsräume‘ betrachtet werden können. Die Interviews zeigen – so die Auswertung und Interpretation –, dass die Befragten durchaus Studien- und Berufsperspektiven haben, die ihr Leben in Deutschland und das in Portugal in vielfältiger Weise z.B. durch gegenseitige Besuche, den Schulbesuch hier, das Studium dort, die Berufsausbildung hier, den Eintritt in den Arbeitsmarkt dort, miteinander verbinden.

Das in dieser Studie verwendete Untersuchungsdesign ist zwar überwiegend idiographischen Typs, es unterscheidet sich von anderen jedoch dadurch, dass ein expliziter Theoriebezug – in diesem Falle Transnationalisierung – hinzukommt, wodurch neben dem Verstehen ein Erklären der Befunde intendiert ist. Die in den Selbstauskünften der Jugendlichen zum Ausdruck kommende Beschreibung ihrer Sozialisationserfahrungen in einer Migrantenkultur wird durch die Theorie zur ‚transnationalen Sozialisation in transnationalen Sozialräumen von Transmigranten‘ erklärt. Forschungsmethodologisch ergibt sich dadurch – wie für viele Studien ähnlichen Typs zu Erziehung in Migrantenkulturen – das Problem, ob Theoriebezüge lediglich interpretativ und illustrierend verwendet werden, oder ob tatsächlich die Erklärungskraft einer bestimmten Theorie in einem nomothetischen Anlauf hypothesentestend überprüft werden soll und mit dem jeweils gewählten Untersuchungsdesign auch überprüft werden kann.

(c) Untersuchungen zum Einfluss von ‚Migration‘

Will man belegen, dass Migrantenkulturen sich sowohl von der Kultur ihrer Herkunfts- als auch von der der Ankunftsgesellschaft unterscheiden, d.h. die Auswirkungen von ‚Migration‘ prüfen, wird ein recht aufwändiges Vergleichssetting notwendig, in dem auch von der Logik her nomothetisch vorgegangen werden muss. Als Beispiel für solche *vergleichenden* Untersuchungsdesigns im Zusammenhang mit Migration soll die Studie von Karin-Susanne Eichentopf (1991) zu elterlichen Einstellungen zu ihren Kindern vorgestellt werden. In dieser werden vor dem theoretischen Hintergrund der ‚Values-of-Children‘-

Forschung die Erwartungen auf Liebe, Freude, Hilfe, Stellung der Familie usw. untersucht, die – so die Hypothese – kulturell verschiedene Gruppen von Eltern in unterschiedlicher Weise an ihre Kinder hegen. Dabei werden nicht nur Eltern aus zwei ‚nationalen Kulturen‘ miteinander verglichen, in diesem Falle solche in der Türkei und in Deutschland, sondern das Vergleichsdesign überprüft zugleich den möglichen Einfluss des Faktors ‚Migration‘ – ein methodologisch anspruchsvolles und schwieriges Unterfangen. In der Untersuchung werden hierzu vier zahlenmäßig sehr umfangreiche (jeweils über mehrere Hunderte Probanden umfassende) Substichproben herangezogen: türkische Familien, die die Türkei niemals verlassen haben (Türken); aus Deutschland in die Türkei zurückgekehrte türkische Familien (Remigranten); in Deutschland lebende türkische Familien (Migranten); deutsche Familien (Deutsche) (ebd.: 241). Die ‚türkische Familiensituation‘ kommt demnach in drei Varianten vor: Nicht-Migrierte, Migranten und Remigranten; für die ‚deutsche Familiensituation‘ wird hingegen keine Unterscheidung hinsichtlich mit oder ohne Migrationshintergrund vorgenommen.

Die Fragebogen-Items zu den Eltern-Kind-Kontakten werden in *pädagogisch orientierte Kontakte* (Eltern beschäftigen sich mit dem Kind, wollen es fördern, spielen mit ihm) und *aufgabenorientierte Kontakte* (Eltern übertragen dem Kind gewisse Pflichten und erwarten Hilfe) gruppiert und getrennt nach den vier Subgruppen faktorenanalytisch ausgewertet (ebd.: 242ff.). Eine Varianzanalyse erbringt, dass *pädagogisch orientierte Kontakte* bei den Deutschen am intensivsten und bei den Migranten am geringsten sind, während die *aufgabenorientierten Kontakte* bei den Remigranten am intensivsten, gefolgt von den Migranten und den Türken und schließlich bei den Deutschen am geringsten sind. Insgesamt sind die Zusammenhänge zwischen Gruppenzugehörigkeit und Eltern-Kind-Kontakten aber nicht sehr stark ausgeprägt, m.a.W.: Nationalität und Migration spielen keine besonders große Rolle. Um zu prüfen, ob die (insgesamt eher mäßigen) Zusammenhänge tatsächlich auf den Faktor Gruppenzugehörigkeit oder auf andere Faktoren zurückzuführen sind, wird eine Analyse der Kovariaten durchgeführt mit Variablen wie den eigenen Erziehungserfahrungen der befragten Eltern, ihr Schulabschluss, speziell die Bildung der Mutter, Berufstätigkeit der Eltern, Anzahl der Kinder usw. Es zeigt sich dadurch, dass insbesondere die Schulbildung der Mutter, dann auch die des Vaters und die Anzahl der Kinder den Subgruppeneffekt in Bezug auf die *pädagogisch orientierten Kontakte* erheblich reduzieren, d.h. weder die nationale Kultur noch Migration erklären die gefundenen Differenzen, sondern Faktoren der sozialen und individuellen Lebenssituation (ebd.: 247). Bei den *aufgabenorientierten* Eltern-Kind-Kontakten bleiben die gruppenspezifischen Unterschiede hingegen bestehen, auch wenn die anderen genannten Faktoren abgeglichen werden. Der Faktor ‚Kultur‘ (in den Varianten Nationalkultur und Migrantenkulturen) könnte dem-

nach als Erklärung beibehalten werden. In der besagten Untersuchung wird nun aber noch das Geschlecht des Zielkinds herangezogen: Für die *pädagogisch orientierten* Kontakte spielt dies keine Rolle, für die *aufgabenbezogenen* hingegen schon; denn „sowohl über alle Gruppen hinweg als auch innerhalb der Gruppen werden Mädchen deutlich stärker in die Pflicht genommen als Jungen. Die Rangfolge der Mittelwerte zeigt, dass die am wenigsten beanspruchten Töchter (Deutsche) immer noch mehr gefordert sind als die am stärksten beanspruchten Söhne (Remigranten)“ (ebd.: 249).

Es sind in der genannten Studie noch weitere Variablenkombinationen statistisch untersucht worden, was hier nicht weiter referiert werden soll. Die Befassung mit dieser Studie sollte insbesondere deutlich machen, wie aufwändig es ist, die Wirkungen ‚kultureller‘ Faktoren, die auf ‚Migration‘ und nicht auf Anderes zurückzuführen sind, im Abgleich mit anderen Erklärungsvariablen wie Bildung und Geschlecht oder anderen Faktoren tatsächlich (statistisch) aufzuweisen.

4 Kriterien guter kulturübergreifender Forschung

Es sind verschiedentlich Überlegungen angestellt worden über Kriterien ‚guter‘ Forschung in kulturübergreifenden Forschungsprojekten. So wird z.B. gefordert, dass sowohl gemischtgeschlechtliche Teams als auch Mitglieder verschiedener Länder (bzw. Herkunftskulturen) gemeinsam in einem solchen Projekt arbeiten sollten. Zwei- oder Mehrsprachigkeit und Erfahrungen in mehreren Ländern oder Kulturen seien unabdingbar. Ein entsprechender Forderungskatalog von Griese (2006b) basiert auf einem binationalen Forschungsprojekt zum Thema „Sozio-kulturelle Kompetenzen von Studierenden mit Migrationshintergrund Türkei“, das mit standardisierten Fragebögen, Gruppendiskussionen und Aufsatzforschung bearbeitet wurde (Methoden-Triangulation). Der Einfluss des Faktors ‚Migrationshintergrund Türkei‘ wurde durch Vergleiche zwischen türkischen Studierenden in der Türkei, türkischen Studierenden in Deutschland und deutschen Studierenden ermittelt. Ähnlich wie bei dem oben beschriebenen Forschungsdesign von Eichtentopf (1991), wird in dem von Griese (2006b) geschilderten Projekt der Einfluss der Variablen ‚Migration‘ durch den Vergleich von Subgruppen derselben kulturellen (ethnischen) Herkunft einmal mit und einmal ohne Migrationserfahrungen überprüft, wobei allerdings die Variante ‚Remigration‘ nicht berücksichtigt wird und wiederum (wie bei Eichtentopf) bei der deutschen Vergleichsgruppe der Faktor ‚Migration‘ nicht getestet wird.

Der Kriterienkatalog zur Absicherung ‚guter‘ kulturübergreifender Forschung von Griese (2006b) befasst sich neben Aspekten der Nationalität und des Geschlechts der Forschenden insbesondere mit Fragen der sprachlichen Kompe-

tenz im binationalen Forschungsteam: Es solle mindestens eine perfekt zweisprachige Person im Team geben, ferner im Idealfall eine Person, die sich in beiden Sprachen und beiden Ländern akademisch qualifiziert habe; die Gruppendiskussionen sollten von zwei Personen mit bikulturell-bilinguaem Hintergrund durchgeführt werden, usw. (ebd.: 76f.). Dieser ehrgeizige Kriterienkatalog erscheint jedoch erstens sehr nah an dem betreffenden Projekt entlang entwickelt und zweitens in vielen Fällen aufgrund mangelnder Forschungsressourcen nicht realisierbar. Dennoch kann er als Leitlinie dienen und könnte z.B. schon in der universitären Ausbildung im Bereich ‚Forschungsmethoden‘ diskutiert werden, um die gängige Methodenausbildung um Fragen des ‚cultural bias‘, der Rolle ‚fremder‘ Forscher in ‚fremd‘-kulturellen Kontexten und andere kultursensible Reflexionen zu erweitern (weitere forschungspraktische Beispiele dazu in Fiege/Zdunnek 1993).

Vergleiche stehen immer vor dem Problem zumindest impliziter Wertungen von Praxen der Kultur(en), die erforscht werden. Meist unter dem Etikett ‚Ethnozentrismus‘ oder zugespitzt ‚Eurozentrismus‘ abgehandelt, verbirgt sich dahinter seit den Anfängen kulturübergreifender Forschungen eine komplexe (prinzipiell ungeschlossene) wissenschaftstheoretische Debatte um *Kulturrelativismus vs. Universalismus* (Rippl/Seipel 2008: Kap. 3). Die Hinwendung zu kulturspezifischen, an ethnische Identitäten gekoppelten Entwicklungswegen in den 1980er Jahren führte laut Traugott Schöffthaler (1983: 334) zu einer erneuten „internationalen Konjunktur des Redens von Kultur“, die allerdings immer auch Zielkonflikte impliziere. Denn: Kritisiere man partikuläre Kulturelemente (z.B. vorgegebene Ehepartner, Kinderheirat, eingeschränkte Handlungsfreiheit von Mädchen und Frauen, blutige Strafmaßnahmen der Justiz) unter Verweis auf allgemeine Menschenrechte, so handele man sich den Vorwurf eurozentrischer Voreingenommenheit ein; enthielte man sich in Reverenz vor der kulturellen Eigenheit fremder Völker eines Urteils, so begeben man sich der Möglichkeit der Kritik, ein Umstand, den Schöffthaler mit „Kultur in der Zwickmühle“ (1983a) treffend überschrieb, womit zugleich deutlich wird, dass auch wissenschaftliche Forschungen normative Implikationen haben. Demnach stehen Forschungen zu ‚fremden‘ Kulturen in folgender ‚Zwickmühle‘ (vgl. Adick 1992: 91f.):

- Entweder es wird versucht, *mit kulturrelativem Blick* zu forschen, d.h. einen einer bestimmten Kultur angemessenen Interpretationsrahmen zu suchen, sich mit den eigenen eurozentrischen Vorannahmen auseinanderzusetzen und die Selbstdefinition der betreffenden Ethnie bzw. die ihrer befragten Repräsentanten in den Mittelpunkt aller Interpretationen zu stellen. Tut man das, so überwindet man vielleicht im Ansatz Eurozentrismus, aber man handelt sich notwendig wiederum jeweils spezifische, d.h. kulturell relative und in diesem Sinne ebenfalls ethnozentrische Maßstäbe ein. Kritik ist nur in be-

schränktem Maße, d.h. kulturimmanent möglich; Interventionen verbieten sich sowieso.

- Oder es wird versucht, *in universalistischer Perspektive* zu forschen; d.h. nach einem überethnisch relevanten Interpretationsrahmen zu suchen und menschliche Kulturen bzw. ihre Repräsentanten an gemeinsamen Merkmalen zu messen mit der Gefahr vorurteilsbehafteter Wahrnehmungen angesichts der Tatsache, dass vielleicht unversehens eigene kulturelle Maßstäbe für universal erklärt werden, aber auch mit der Chance, Ethnozentrismus jeglicher Art zu überwinden und Menschen nicht mit Verweis auf ihre angestammten Kulturen von Lebensalternativen anderer Kulturen auszuschließen.

Beide Positionen sind anfällig für Ideologisierung und politischen Missbrauch: Eine Fixierung auf kulturelle Identitäten kann zu Ethnisierung und Tribalismus führen, eine Fixierung auf Universalien zu Dominanz und Kulturimperialismus. Beide Positionen können ferner in rassistische und chauvinistische Sackgassen führen: relativistische Positionen durch die Überhöhung und Verdinglichung kultureller und ethnischer Identität, universalistische Positionen aufgrund eines reklamierten Vormachtanspruchs im Namen für allgemeingültig erklärte Normen und Verhaltensweisen. Relativistischen Perspektiven fehlt es an Außenkriterien und Kritikmöglichkeiten, was die Tendenz zur Verstärkung der Legitimität sozialer Systeme und - beim Anschein kultureller Autonomie - Blindheit für real vorhandene kulturimperialistische Prozesse nach sich zieht. Universalistischen Perspektiven fehlt es hingegen an Innenkriterien zur situationsangemessenen Beurteilung kultureller Unterschiede, was mit der Gefahr verbunden ist, die Legitimität jener Erscheinungen zu verstärken, die je nach Theorie entweder an der Spitze einer evolutionären Hierarchie stehen oder das gattungsspezifische Potential besonders verdeutlichen (vgl. Schöfthaler 1983: 342ff.).

Welche Folgerungen ergeben sich aus dieser Diskussion für Forschungsdesigns? In Bezug auf kulturvergleichende Forschungen zum Entwicklungsmodell von Piaget (dessen Kenntnis an dieser Stelle vorausgesetzt wird) wurde angesichts der geschilderten ‚Zwickmühle‘ z.B. als Lösung diskutiert, zwischen *universaler Kompetenz* und *kulturrelativer Performanz* zu unterscheiden (Schöfthaler 1984). Was bedeutet das? Piaget hat in seinem Phasenmodell der kognitiven und moralischen Entwicklung explizit Universalität unterstellt; Überprüfungen seiner Modellannahmen in nicht-westlichen Kulturen führten teils aber zu Ergebnissen, die eher Kulturspezifität nahelegen. Über das damit gegebene Dilemma hilft hinweg, wenn man, wie oben gesagt, davon ausgeht, dass die im Modell von Piaget bezeichneten Kompetenzen, etwa formal-operationales (abstraktes) Denken, universal sind, also allen Menschen ab einem bestimmten Entwicklungs-

stand (im Sinne von Lebensalter und nicht als gesellschaftliche Entwicklung verstanden) prinzipiell zur Verfügung stehen, dass sich diese Kompetenzen hingegen je nach Umgebung (oder ‚Kultur‘) anders darstellen oder aktiviert werden (Performanz). Schöfthaler nennt mehrere Beispiele, darunter ein kurzes (ebd.: 153), das allerdings nicht auf Piaget (sondern auf Luria) zurückgeht: Axt, Schaufel, Holzklötz und Säge – welcher Begriff passt nicht mit den anderen zusammen? (eine Klassifikationsaufgabe). In der referierten Forschung schieden Landbewohner eher die Schaufel, Stadtbewohner und Schulabsolventen eher den Holzklötz aus. Beide Lösungen zeigen die (universale) Kompetenz zur Klassifikation, hingegen unterliegt der Klassifikation in dem einen Fall das Kriterium ‚Holzbearbeitung‘, im anderen Fall ‚Werkzeuge‘ (Performanz).

Allerdings werden nur wenige psychologische oder sozialwissenschaftliche Theorien jemals auf Universalität oder Kulturrelativität hin getestet, da die Untersuchungen meist ohne darüber nachzudenken in ein und derselben ‚Kultur‘ stattfinden. Auf der anderen Seite stehen kulturspezifische Forschungen, die auf der Suche nach den Eigenheiten der jeweils untersuchten Kultur ebenso wenig auf Universalität hin befragt werden. Etwas vereinfacht gesagt haben idiographische, ethnographische, ‚qualitative‘ bzw. ethnomethodologische Forschungsansätze eine Tendenz zum Kulturrelativismus, während nomothetische, sozialwissenschaftliche, ‚quantitative‘ Forschungsdesigns eher universalistische Argumentationsmuster bedienen oder unterstellen. Seit Langem wird gefordert, beide Richtungen wieder mehr aufeinander zu beziehen (Dammann 1991). Die damit im Zusammenhang stehenden Herausforderungen werden im Moment in erziehungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten allerdings nach Wahrnehmung der Autorin kaum thematisiert. Eine vor Kurzem vorgelegte theorieorientierte Klärung des Verhältnisses von Kulturanthropologie und Interkultureller Pädagogik (Khan-Svik 2008) könnte einen Anstoß dazu geben, diese Fragen auch in der Konzeptionalisierung empirischer Forschungen bezüglich Erziehung und Migration wieder vermehrt aufzugreifen.

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sollten in jedem Fall wissen, dass sie, wenn sie Menschen entlang von kulturellen Herkunftsvariablen erforschen, ein *askriptives Merkmal* der Zuordnung und nicht ein erworbenes verwenden, weil ‚Kultur‘ in solchen Forschungen – wie immer verbrämt – letztendlich ethnisch konnotiert ist. Ethnisch aber heißt – wiederum wie immer verbrämt –, dass vor allem unveränderliche äußere, ‚rassistische‘ Merkmale der Menschen im Vordergrund stehen, für die der Einzelne nicht verantwortlich ist und an denen er/sie nichts ändern kann: Hautfarbe, Haare, Physiognomie. Kulturalismus und Ethnisierung stehen daher in der Gefahr eines zumindest latenten Rassismus (vgl. auch Griese 2002). Im Klartext heißt das, dass die kulturelle bzw. ethnische Herkunft als unabhängige Variable fungiert, deren Einfluss auf soziale Variablen

wie Motivation, Schulleistungen, Identitätskonzepte und anderes erforscht wird. Soll in einer Untersuchung die Wirkung dieser askriptiven Kategorie ‚Ethnie‘ erforscht werden, dann soll man das explizit sagen und nicht mit ‚Kultur‘ verbrämen. Falls nicht, muss man vorsichtig sein. Um Reifikationstendenzen zu entgehen, oder anders gesagt, um keine wissenschaftlichen Artefakte zu produzieren, müsste dann eigentlich immer ein Alternativszenario, anders gesprochen: eine ‚Gegenhypothese‘ geprüft werden, z.B.: Sind die Äußerungen eines ‚fremdkulturellen‘ Schülers über einen Sachverhalt solche, die ihn als ‚Experten‘ seiner ‚Kultur‘ oder als Repräsentanten von ‚Transkulturalität‘ ausweisen, oder sind sie gar auf Lerneffekte und damit erwünschtes Verhalten einer ‚interkulturellen‘ Pädagogik zurückzuführen? Oder sind diese Äußerungen noch anders zu deuten, z.B. als solche, die ihn als Klassenclown, als Primadonna oder als Überlebenskünstler kennzeichnen? Um nicht andere Faktoren wie Geschlecht oder soziale Klassenlage oder Stellung in der Familie und Weiteres zu bemühen.

Gerade bei sog. qualitativen Forschungsdesigns, in denen induktiv, idiographisch und theorieentwickelnd gearbeitet wird, statt deduktiv, nomothetisch und hypothesenprüfend, in denen die zu Erforschenden als ‚Experten ihrer Lebenswelt‘ ernst genommen werden sollen, tappen Forscher (ungewollt) leicht in die Falle einer ungeprüften Perspektivenübernahme der Perspektive der Beforschten durch die Forschenden. Tatsächlich aber handelt es sich um zwei verschiedene ‚Realitäten‘. Wenn Menschen als Begründung für ihre Handlungen – möglicherweise sogar durch das Forschungssetting induziert („methodologischer Kulturalismus“, s.o.) – kulturelle oder ethnische Faktoren anführen, so bedeutet dies nicht, dass nicht vielleicht ganz andere Beweggründe (z.B. Anschluss- oder Abgrenzungsmotive oder Vermeidung von Schwierigkeiten) maßgeblich sind. In dieser Zwickmühle hilft vielleicht ein Überdenken des sog. ‚Thomas-Theorems‘ (zurückgehend auf die amerikan. Autoren Thomas & Thomas (1928): 572): „If men define situations as real, they are real in their social consequences“. Wenn Menschen ihr Handeln und das anderer auf natio-ethno-kulturelle Faktoren zurückführen, dann sind diese Zuschreibungen in ihren Folgen ‚real‘, d.h., sie sind in Handlungen der sozialen Realität vorfindbar. Insofern sind ‚kulturelle‘ Faktoren ‚real‘, auch wenn Wissenschaftler ‚Kultur‘ dekonstruieren. Für Forschungen heißt dies aber, dass nur eine radikale Unterscheidung weiterhilft, und zwar zwischen der alltagsweltlichen Binnenperspektive, in der sich Menschen ihr Verhalten und das anderer mit Bezug auf ihre Zugehörigkeit zu ‚Kultur(en)‘ erklären, und der wissenschaftlichen Außen-, d.h., der ‚Beobachterperspektive zweiter Ordnung‘ (Diehm/Radtke 1999: 43), in der diese Interpretationen als ‚Konstrukte‘ klassifiziert werden und als solche erforscht werden können.

Es gibt also gesellschaftliche Praxen, die sich entlang der Kategorien ‚Nation‘ oder ‚Kultur‘ definieren – ungeachtet der Tatsache, dass diese ‚eigentlich‘

nur konstruiert sind (Adick 2008: 188): Die wissenschaftstheoretische Dekonstruktion der Hypostasierung, Naturalisierung, Essentialisierung, Territorialisierung und Ethnisierung sozialer Praktiken und menschlicher Zugehörigkeiten hat zwar ein (Selbst-)Aufklärungspotential, schafft aber keine veränderten sozialen Wirklichkeiten. Wenn Menschen soziale Zugehörigkeiten und die entsprechende natio-ethno-kulturelle Zuschreibung der Sinnhaftigkeit sozialer Praktiken in ihrem Handeln als real vorhanden unterstellen, dann sind sie in ihren sozialen Auswirkungen auch real vorhanden, d.h. sie konstituieren und legitimieren die gesellschaftliche Wirklichkeit. Damit sind diese sozialen Wirklichkeiten, z.B. die essentialistische Deutung von Kulturkonflikten, wiederum – so die Folgerung – mögliche Forschungsgegenstände, bei deren Bearbeitung die Selbstbeschreibungen der Betroffenen allerdings nicht unreflektiert von den wissenschaftlichen ‚Beobachtern‘ übernommen werden dürfen.

5 Das Dilemma ethnischer Daten in der Forschung

Die angesprochene Problematik der Ethnisierung von Kultur stellt die Rolle der Wissenschaft insgesamt vor schwierige Entscheidungen, die auch *wissenschaftsethischer* Art sind, insbesondere weil Wissenschaftler und ihre Forschungsergebnisse auch von Politikern und Vertretern der Zivilgesellschaft, z.B. in Gestalt von advokatorischen Nichtregierungsorganisationen, in Anspruch genommen werden. Dies kann an der derzeit diskutierten Frage exemplifiziert werden, ob und mit welcher Berechtigung und in welchem Ausmaß ethnische Daten erhoben werden sollen und dürfen.

In einem Fachgespräch des Deutschen Instituts für Menschenrechte (2008), das sich bereits seit 2004 mit diesem Thema beschäftigt, wurde über Großbritannien berichtet, wo amtlicherseits ‚harte‘ ethnische Daten wie Hautfarbe erhoben würden, was in Deutschland nicht der Fall sei und aus Gründen der Nationalsozialistischen Vergangenheit auch kaum vorgeschlagen werden dürfte.

In Deutschland tritt daher an die Stelle von ‚harten‘ ethnischen Merkmalen der ausländische Pass und vor allem der sog. Migrationshintergrund. Aus dem Protokoll zu diesem Fachgespräch des Deutschen Instituts für Menschenrechte (2008) lassen sich dazu einige wichtige Argumente für oder gegen die Erhebung ethnischer Daten herausfiltern (vgl. Tab. 2).

Die Frage tangiert praktisch alle öffentlichen Bereiche. Schwierig daran ist insbesondere, dass sich positive und negative Diskriminierung hier so nahe stehen: Auf der einen Seite finden sich politische und pädagogische Ziele, die Lebenssituation von Ausländern bzw. Migranten mittels Datenerhebung zu verbes-

sem, auf der anderen Seite die Befürchtungen, durch eben diese Sichtbarmachung zu ihrer Stigmatisierung beizutragen.

Tabelle 2: Argumente für und wider die Erhebung ethnischer Daten

pro ethnische Daten	contra ethnische Daten
<ul style="list-style-type: none"> • Ethnische Daten können (auch institutionelle) Diskriminierungen und Benachteiligungen sichtbar machen. • Entsprechende Forschungen können zur Vorbereitung adäquater positiver Maßnahmen für die Betroffenen dienen. • Es gibt auch anderswo in Europa eine klare Tendenz zur Erhebung des Migrationshintergrunds. • Ein durch Daten gestütztes Monitoring von Ungleichbehandlung ist erforderlich. • Interventionsstrategien können so auf ihre Einflüsse und Wirkungen beurteilt werden. • Forschungsergebnisse können in der Antidiskriminierungspolitik als Legitimation verwendet werden. • Die Wissenschaft kann in dieser Hinsicht mit den Anliegen der Zivilgesellschaft, z.B. Lobbyarbeit engagierter Nichtregierungsorganisationen, zusammenarbeiten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Art. 8 der europäischen Datenschutzrichtlinie untersagt den Mitgliedsstaaten, Informationen über rassische bzw. ethnische Herkunft zu verarbeiten. • In Deutschland besteht für solche Daten laut Verfassung keine Auskunftspflicht, entsprechende Informationen können nur mit ausdrücklicher Genehmigung durch die Betroffenen erhoben werden. • Es gibt erhebliche Unklarheiten über die Rechtsgrundlagen und Datenschutzrisiken, was z.B. die Vorratsdatenspeicherung und ‚ethnic profiling‘ bei der Polizei betrifft. • Viele Statistiken dienen nicht vorrangig dem hehren Ziel der Aufdeckung von Diskriminierung. • Empirische Daten werden in der Öffentlichkeit oft falsch, Korrelationen z.B. kausal interpretiert und können dadurch Vorurteile verstärken. • Ethnisch ausgerichtete Forschungen forcieren die Ethnisierung der Gesellschaft.

(Quelle: Eigene Zusammenstellung laut Protokoll eines Fachgesprächs des Instituts für Menschenrechte¹)

¹ http://files.institut-fuer-menschenrechte.de/437/protokoll_fachgespraech_datenerhebung_zum_erweis_ethnischer_diskriminierung.pdf

Das Dilemma erinnert an das oben geschilderte bzgl. Universalismus und Kulturrelativismus. Da sich auch in erziehungswissenschaftlichen Forschungen eine gewisse Konjunktur der Beschäftigung mit – je nach Subdisziplin (Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung usw.) Kindern und Jugendlichen oder auch Erwachsenen – mit sog. Migrationshintergrund oder nach ethnischer Herkunft breitmacht, soll der daraus erwachsenden Problematik nun abschließend einige Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Als sozusagen politisch korrekt hat sich inzwischen, wie auch in diesem Beitrag verwendet, aber zugleich wieder problematisiert, die Rede von *Kindern (Jugendlichen, Menschen, Personen, etc.) ‚mit Migrationshintergrund‘* durchgesetzt, ohne dass es allerdings zu einheitlichen Operationalisierungen gekommen wäre, wer dazu zu zählen ist und wer nicht:

- Das Konsortium Bildungsberichterstattung identifiziert Personen mit Migrationshintergrund nach ihrem rechtlichen Status und ihrer persönlichen Zuwanderung oder der ihrer (Groß-)Eltern. Dadurch werden Ausländer der 1. bis 3. Generation zu den ‚Personen mit Migrationshintergrund‘ gezählt. Des Weiteren zählen Deutsche mit Migrationshintergrund hinzu, und zwar Deutsche nach der Jus-soli-Regelung, die als Kinder nichtdeutscher Eltern in Deutschland geboren wurden, Eingebürgerte, sowie Deutsche, die ein Elternteil haben, der zugewandert und/oder eingebürgert ist (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 139f.).
- Diese Kategorisierung ist jedoch nicht identisch mit der für Studierende: In den Studierendenstatistiken werden Bildungsausländer (d.h. Ausländer, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben) und Bildungsinländer (Ausländer, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben) schon seit Längerem getrennt ausgewiesen; als Studierende mit Migrationshintergrund gelten, laut der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes Bildungsinländer, Eingebürgerte und solche mit einer doppelten Staatsangehörigkeit (Isserstedt 2007: 433). Die erfassten Personengruppen des Konsortiums Bildungsberichterstattung und des Deutschen Studentenwerks decken sich also nur zum Teil.
- Das Statistische Bundesamt definiert ‚mit Migrationshintergrund‘ in seinem eigens dieser Frage gewidmeten Bericht zum Mikrozensus 2005 wie folgt: „Zu den Menschen mit Migrationshintergrund zählen alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Destatis 2007: 6). Mit einer solchen Definition wird die einstmals verwendete und angesichts existierender territorialer Grenzen nachvollziehbare und eindeutige Unterscheidung von Deut-

schen und Ausländern nach Staatsangehörigkeit erheblich erweitert um einen Kreis von ‚Anderen‘, die irgendwie nicht oder noch nicht ganz in Deutschland angekommen sind.

- Die Konferenz der Innenminister der deutschen Bundesländer diskutierte im April 2008 die Frage, ob bei Tatverdächtigen mit deutschem Pass künftig auch der Migrationshintergrund erhoben werden solle; bisher wird nur zwischen deutschen und ausländischen Tatverdächtigen unterschieden (Bericht in der Tageszeitung taz 17.04.2008).
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration brachte jüngst ihren ersten Indikatorenbericht heraus, der – wie dies schon in anderen europäischen Ländern der Fall ist – als Instrument eines datengestützten Integrationsmonitoring von hoher Qualität dienen soll und „erstmalig mittels multivariater statistischer Analysen auch differenziert sozialstrukturelle und migrationsbedingte Einflussfaktoren in den Blick“ nimmt (Newsletter des Amtes: Integration komp@akt, 02/09).

Fazit

Es ist davon auszugehen, dass inzwischen die ubiquitäre Rede von Schülern, Studierenden oder sonst wem ‚mit Migrationshintergrund‘ weitere auf diese ‚Anderen‘ gerichtete Forschungen auslösen wird. Je weiter ausgreifend der ‚Migrationshintergrund‘ gefasst wird, desto mehr wird ‚Migration‘ zum generationenübergreifenden Schicksal stilisiert. Wie lange hat jemand eigentlich einen Migrationshintergrund? Wird dazu bald (wieder) Ahnenforschung notwendig? Paul Mecheril schreibt hierzu an einer Stelle seiner „Migrationspädagogik“: In diesem Zusammenhang, der Erfordernis eines nicht reduktionistischen Blicks, ist erwähnenswert, dass sich in keinem der bekannten deutschsprachigen Ansätze zu interkultureller Kompetenz, obschon sie sich oft ausschließlich an Mehrheitsangehörige wenden, eine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus als Bestandteil von interkultureller Kompetenz vorgesehen ist“ (2004: 120; Hervorh. im Orig.). Laut dem in den Sozialwissenschaften seit Langem bekannten und daher hier nicht weiter erläuterten sog. Etikettierungsansatz (oder ‚labeling approach‘) kann nicht ausgeschlossen werden, dass entsprechende Forschungen, die mit dem Etikett ‚Migrationshintergrund‘ operieren, wissenschaftlich gesehen zu Forschungsartefakten und praktisch gesehen zu Stigmatisierungen führen. Inzwischen changiert die Terminologie vom bereits mehrfach genannten ethnisch verbrämten ‚kulturell‘ über das schon eindeutiger die Richtung zeigende „ethnisch-kulturell“ (Van den Brink/Popp 2008) bis hin zum eindeutigen „ethnisch“ (Betz 2005). Die Sinnhaftigkeit und Relevanz ‚ethnisch‘ ausgerichteter For-

schungen sollte daher unbedingt grundsätzlich diskutiert werden; Stigmatisierungseffekte sind nicht ausgeschlossen.

Literatur

- Adick, Christel (1991): Die Ausländerproblematik und der Bildungsauftrag unserer heutigen Schule, in: K. Ghawami/World University Service (Hrsg.): *Der Nord-Süd-Konflikt, Bildungsauftrag für die Zukunft*, Wiesbaden: 184-193.
- Adick, Christel (1992): *Die Universalisierung der modernen Schule*. Paderborn.
- Adick, Christel (2005): Transnationalisierung als Herausforderung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: *Tertium Comparationis*, 11. Jg., H. 2: 243-269.
- Adick, Christel (2008): *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart.
- Anderson, Benedict (1998): *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts*. Frankfurt am Main.
- Auernheimer, Georg (1990): *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt.
- Auernheimer, Georg (2002): Kultur, Lebenswelt, Diskurs – drei konkurrierende Konzepte. In: *Tertium Comparationis*, 8, H. 2: 93-103.
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2003): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Opladen.
- Auernheimer, Georg (2003): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.) (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden.
- Betz, Tanja (2005): Informelle Bildung von Kindern in Familie und Freizeit – ein inter-ethnischer Vergleich. >Ich muss mehr lernen als andere<. In: *DJI Bulletin 73*, Deutsches Jugendinstitut München, Winter 2005: 14f.
- Dammann, Rüdiger (1991): *Die dialogische Praxis der Feldforschung. Der ethnographische Blick als Paradigma der Erkenntnisgewinnung*. Frankfurt am Main.
- Datta, Asit (Hrsg.) (2005): *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion*. Frankfurt am Main.
- Deutsches Institut für Menschenrechte: *Datenerhebung zum Erweis ethnischer Diskriminierung. Fachgespräch*, Berlin 12.06.2008 (www.institut-fuer-menschenrechte.de/sl.php?id=397).
- Destatis. Statistisches Bundesamt, Fachserie 1, Reihe 2.2, *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2005*. Wiesbaden 2007.
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart.
- Eichentopf, Karin-Susanne (1991): Eltern-Kind-Kontakte im interkulturellen Vergleich. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 11 (1991). H. 3: 239-255.

- Fiege, Karin/Zdunnek, Gabriele (Hrsg.) (1993): *Methoden – Hilfestellung oder Korsett? Erfahrungen mit empirischer Sozialforschung in Afrika, Asien und Lateinamerika*. Saarbrücken.
- Fürstenau, Sara (2004): Transnationale (Aus-)Bildungs- und Zukunftsorientierungen. Ergebnisse einer Untersuchung unter zugewanderten Jugendlichen portugiesischer Herkunft. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (1): 33-57.
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2006): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen.
- Griese, Hartmut (2002): *Kritik der ‚Interkulturellen Pädagogik‘. Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus*. Münster.
- Griese, Hartmut (2006a): ‚Meine Kultur mache ich selbst.‘ Kritik der Inter- und Transkulturalität in Zeiten der Individualisierung und Globalisierung. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29, H. 4: 19-23.
- Griese, Hartmut (2006b): Kriterien und Standards interkultureller Forschung – Methodologische Reflexionen nach einem deutsch-türkischen Projekt. In: *Erziehungswissenschaft*, 17. Jg., H. 33: 72-78.
- Göhlich, Michael et al (Hrsg.) (2006): *Transkulturalität und Pädagogik*. Weinheim.
- Han, Byung-Chul (2005): *Kultur und Globalisierung*. Berlin.
- Hörner, Wolfgang (1993): *Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich*, Köln.
- Holzbrecher, Alfred (2004): *Interkulturelle Pädagogik*. Berlin.
- Hornberg, Sabine (1999): *Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft*. Frankfurt am Main.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (1995): Zur Vermittlung berufsbezogener interkultureller Qualifikation an den Hochschulen. Empfehlung des 474. Präsidiums der Hochschulrektorenkonferenz. Frankfurt am Main, 11. Dezember 1995.
- Isserstedt, Wolfgang/et al (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. (Hrsg.) Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin. Abruf: http://www.bmbf.de/pub/wsldsl_2006.pdf vom 27.08.2007.
- Kaiser, Astrid (1992): Kulturelle Bedingungen von Geschlechterdifferenzen – Gesellschaftsbilder von Jungen und Mädchen in patriarchaler und mutterrechtlicher Kultur. In: *Die Deutsche Schule*, 1992: 449-464.
- Kaiser, Astrid (1993): Schulkinder bei den matrilinearen Minangkabau zwischen Kontinuität und Veränderung. In: *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 1993: 233-255.
- Kaiser, Astrid (1996): *Mädchen und Jungen in einer matrilinearen Kultur*. Hamburg.
- Khan-Svik, Gabriele (2008): *Kultur und Ethnizität als Forschungsdimensionen. Von der Kulturanthropologie zur Interkulturellen Pädagogik*. Frankfurt am Main.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld.
- KMK/Kultusministerkonferenz (1996): *Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*, Münster etc.

- Lange, Valerie (2007): *Risikogruppe Migranten? Über den Zusammenhang zwischen schulischen Anerkennungsstrukturen und sozialer Ungleichheit in Kanada und Deutschland*. Stuttgart.
- Lenz, Ilse/Luig, Ute (Hrsg.) (1990): *Frauenmacht ohne Herrschaft. Geschlechterverhältnisse in nichtpatriarchalischen Gesellschaften*, Berlin.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim etc.
- Mecheril, Paul/Seukwa, Louis Henri (2006): Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29, Heft 4: 8-13.
- Nieke, Wolfgang (2008[1986]): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Opladen.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn.
- Pries, Ludger (2008): *Transnationalisierung der sozialen Welt: Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften*. Frankfurt am Main.
- Roth, Hans-Joachim (2002): *Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umrissinterkultureller Pädagogik*. Opladen.
- Schöfthaler, Traugott (1983): Kultur in der Zwickmühle. Zur Aktualität des Streits zwischen kulturrelativistischer und universalistischer Sozialwissenschaft. In: *Argument* Nr. 139, 25. Jg: 333-347.
- Schöfthaler, Traugott (1984): Zur Begründung interkultureller Erziehung aus dem Streit um verbindliche Maßstäbe intellektueller Entwicklung. In: *Neue Sammlung* 24: 149-165.
- Thomas, William I./Thomas, Dorothy Swaine (1928): *The Child in America*. New York.
- Van den Brink, Henning/Popp, Lutz C. (2008): *Ethnisch-kulturelle Konflikte. Randscheinung oder Kernproblem der modernen Stadtgesellschaft?* Saarbrücken.
- Welsch, Wolfgang (1995): *Transkulturalität. Zur veränderten Verfaßtheit heutiger Kulturen*. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 1995, H. 1: 39-44.
- Wimmer, Andreas/Glick Schiller, Nina (2003): Methodological Nationalism, the Social Sciences, and the Study of Migration. An Essay in Historical Epistemology. In: *International Migration Review*, 27. Jg.: 576-610.