

Birte Schröder

# ZUGEHÖRIGKEIT UND RASSISMUS

Orientierungen von Jugendlichen  
im Spiegel geographiedidaktischer  
Überlegungen



**[transcript]** Kultur und soziale Praxis

**Aus:**

*Birte Schröder*

## **Zugehörigkeit und Rassismus**

### **Orientierungen von Jugendlichen im Spiegel geographiedidaktischer Überlegungen**

Juni 2019, 574 S., kart., Dispersionsbindung, 5 SW-Abbildungen

49,99 € (DE), 978-3-8376-4694-8

E-Book:

PDF: 49,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4694-2

Mit Ansätzen des interkulturellen Lernens soll im Geographieunterricht Rassismus entgegengewirkt werden. Der Geographiedidaktik fehlt allerdings bisher eine systematische Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Zugehörigkeits- und Rassismuserfahrungen von Lernenden. Birte Schröder füllt diese Lücke und setzt sich in ihrer empirischen Untersuchung mit unterschiedlichen Zugehörigkeitsaushandlungen von Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft auseinander. Dabei stehen Brüche, Irritationen und Widerstände im Umgang mit rassismusrelevanten Grenzziehungen und Deutungsmustern im Mittelpunkt. Darauf aufbauend schlägt sie Orientierungslinien für eine rassismuskritische geographische Bildung vor.

**Birte Schröder** hat mit einem Stipendium des Evangelischen Studienwerkes Villigst in der Abteilung Geographie an der Europa-Universität Flensburg promoviert. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen geographische Bildung, Migration und postkoloniale sowie feministische Theorien.

Weiteren Informationen und Bestellung unter:  
[www.transcript-verlag.de/978-3-8376-4694-8](http://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-4694-8)

# Inhalt

---

**Prolog** | 11

## **I Einleitung und theoretisch-analytische Perspektiven** | 13

### **1. Einleitung und Einbettung** | 15

**1.1 Verortung und Perspektiven der Studie** | 17

**1.2 Aufbau der Untersuchung** | 19

**1.3 Lesehilfen** | 21

**1.4 Konturen des Forschungsfeldes: Kultur, Identität und Raum** | 22

1.4.1 Kultur als Ordnungsschema | 23

1.4.2 Kritische Reflexion des Kulturbegriffs | 28

### **2. Postkoloniale theoretisch-analytische Perspektiven** | 33

**2.1 Postkoloniale Perspektiven auf Kultur, Identität und Raum** | 34

2.1.1 Postkoloniale Perspektiven | 35

2.1.2 Identität, Zugehörigkeit, *Othering* | 36

2.1.3 Hybridität | 40

2.1.4 Dominanzbegriff | 45

2.1.5 Raumtheoretische Implikationen | 47

2.1.6 Imaginative Geographien | 48

**2.2 Rassismuskritik als Perspektive** | 53

**2.3 Kritische *Weissseinsforschung*** | 63

## **II Didaktische Einbettung und empirische Wege | 67**

### **3. Interkulturelles Lernen in der geographiedidaktischen Diskussion | 69**

#### **3.1 Themen und räumliche Ebenen in der Diskussion | 70**

3.1.1 Vermittlung von Kenntnissen über andere Räume | 72

3.1.2 Entwicklungspolitischer Unterricht | 78

3.1.3 Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft | 79

3.1.4 Interkulturelles Lernen als Teilbereich des Globalen Lernens | 82

#### **3.2 Eingrenzung des eigenen Erkenntnisinteresses | 83**

#### **3.3 Theoretische Grundlagen in der Diskussion | 86**

#### **3.4 Probleme von Ansätzen des interkulturellen Lernens | 88**

3.4.1 Ausblendung von Verschränkungen im interkulturellen Lernen | 91

3.4.2 Tendenz zur Kulturalisierung im interkulturellen Lernen | 91

3.4.3 *Othering* und Festschreibung migrationsgesellschaftlicher Differenz | 92

3.4.4 Gefahr der Reproduktion und Verdeckung rassismusrelevanter Unterscheidungs- und Deutungsmuster | 95

3.4.5 Konzeptualisierung interkulturellen Lernens als Lernen *über* „Andere“ | 99

#### **3.5 Vorschläge zur Weiterentwicklung des interkulturellen Lernens | 103**

3.5.1 Transkulturalität | 103

3.5.2 Kultur als soziale Konstruktion | 107

3.5.3 Postkoloniale Theorien als Leerstelle | 109

3.5.4 Kritische Positionen zu Transkulturalität und konstruktivistischen Ansätzen | 110

#### **3.6 Entwicklung eigener Vorschläge | 116**

### **4. Methodologische und methodische Aspekte der Untersuchung | 121**

- 4.1 Methodologische Vorüberlegungen | 121**
  - 4.1.1 Beobachtung zweiter Ordnung | 122
  - 4.1.2 Methodologische Reflexivität | 124
  - 4.1.3 Entwicklung des Forschungsdesigns | 127
- 4.2 Strukturierung des Feldes und angewandte Methodik | 135**
  - 4.2.1 Fallauswahl | 135
  - 4.2.2 Teilnehmende Beobachtung | 139
  - 4.2.3 Gruppendiskussionen mit Schüler\_innen | 142
  - 4.2.4 Einführung des Filmimpulses | 146
  - 4.2.5 Transkription | 148
  - 4.2.6 Vorgehen bei der Auswertung | 148
- 4.3 Kritische Reflexion des methodischen Vorgehens | 156**

### **III Auswertung und Ergebnisdiskussion | 161**

#### **5. Gruppendiskussionen Klavier und E-Sports | 163**

- 5.1 Markierung von Differenz | 168**
  - 5.1.1 Körper als Konstrukte naturalisierter visueller Evidenzen | 169
  - 5.1.2 Deutschland als originärer Raum der „Wir-Gruppe“ | 175
  - 5.1.3 Über „optisch“ nicht in Deutschland Zugehörige | 176
  - 5.1.4 „Ein-Mann-Kultur“ im „Ein-Mann-Land“ | 180
  - 5.1.5 Verkopplung von Körpern und Kultur | 183
  - 5.1.6 Naturalisierung von Differenz über die körperliche und räumliche „Auffindbarkeit“ der „Anderen“ | 185
- 5.2 Bedeutungszuschreibungen:  
Makelbehaftung versus Mustergültigkeit | 189**
  - 5.2.1 Integrationsbedürftigkeit und -unwillen | 190
  - 5.2.2 Sich über Deutschland beschwerende Migrationsandere | 194
  - 5.2.3 Verdorbene Migrationsandere, die die „Wir-Gruppe“ beleidigen | 198
  - 5.2.4 Die Fokussierungsmetapher vom „Checker Gangster“ | 201
  - 5.2.5 Parasitäres Dasein Migrationsanderer | 203
  - 5.2.6 Berlin Neukölln: Parasitäres Dasein verortet | 206
  - 5.2.7 Außerrechtsstaatliche Enklaven inmitten Deutschlands | 209

- 5.2.8 Mustergültig assimilierte Migrationsandere | 213
- 5.2.9 Migrationsandere als stetig hilfsbereite, bessere Freund\_innen | 218
- 5.2.10 Assoziationsketten – Zwischenfazit | 222

### **5.3 Forderungen einer unerreichbaren Assimilation | 223**

- 5.3.1 „Wenn ich mir jetzt nen Land auswählen würde“ | 223
- 5.3.2 Identifikation mit und Anpassung an das auserwählte „Land“ | 230

### **5.4 De-Legitimationen, Verweigerungen und Disziplinierungen | 237**

- 5.4.1 Verweigerung von selbstbestimmter Identität | 238
- 5.4.2 Der Ausländer\_inbegriff als legitime begriffliche Verweisung? | 245

### **5.5 Im Spiegelbild: Selbstbild und Dominanzposition der „Wir-Gruppe“ | 259**

- 5.5.1 Legitime Bestimmung, Kontrolle und Disziplinierung | 259
- 5.5.2 Gruppe Klavier: Versicherung der Legitimität der eigenen Sichtweise | 261
- 5.5.3 Gruppe E-Sports: Toleranzpräsentation versus Berechtigung offener Herabwertung | 264
- 5.5.4 Gruppe E-Sports: Identifikation mit einem (un)beschädigten nationalen Selbstbild | 281
- 5.5.5 Komponenten der Dominanzposition | 287

### **5.6 Irritationen des Selbst- und Weltbildes | 292**

- 5.6.1 Mannheim als Heimat aber nicht Deutschland | 292
- 5.6.2 Irritationen des Selbst- und Weltbildes kitten | 301

### **5.7 Orientierungen zum Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Differenz | 314**

## **6. Gruppendiskussion Schuluniform | 319**

### **6.1 Selbstpositionierungen und die Aushandlung von Zugehörigkeiten | 322**

- 6.1.1 Warum wir nicht sagen wir seien Deutsche | 322
- 6.1.2 Zugehörigkeitsaushandlungen im Spiegel von *Othering* und Nicht-Akzeptanz | 329
- 6.1.3 Hybride Identifikationen Migrationsanderer | 335

6.1.4 Widerstand gegen eine zugeschriebene Haltung der „Deutschenfeindlichkeit“ | 338

## **6.2 *Othering*- und Rassismuserfahrungen | 343**

6.2.1 Wirkmächtigkeit von *Othering*- und Ausgrenzungserfahrungen | 344

6.2.2 Ernste Ausgrenzung versus Spaßpraxis in der *In-Group* | 346

6.2.3 Erfahrungen mit *Othering* und Verweisungen aus dem Hier | 350

6.2.4 Erfahrungen mit Bedeutungszuschreibungen und Diskreditierungen | 356

6.2.5 Rassismusrelevante Bedeutungszuschreibungen | 363

6.2.6 „*Muslim Moments*“: Erfahrungen mit antimuslimischem Rassismus | 373

## **6.3 Kollektive Orientierungen zum Umgang mit *Othering*- und Rassismuserfahrungen | 390**

6.3.1 Grundsätzliche Orientierungen zum Umgang mit Ausgrenzung und Diskriminierung | 391

6.3.2 Orientierungen zum Umgang mit *Othering*- und Rassismuserfahrungen | 407

## **6.4 Orientierungen zum Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Differenz | 438**

# **7. Bildungsbezogene Relektüre der Ergebnisse: Reflexiv-transformative Potenziale für Bildungsprozesse | 443**

## **7.1 Reflexion natio-ethno-kultureller Grenzziehungen und *Otheringer*erfahrungen | 445**

7.1.1 Wirkmächtigkeit hegemonialer Zugehörigkeitsordnungen anerkennen | 447

7.1.2 Biologistische Differenzmarkierungen und die Imagination des Eigenen als relevante Foki für Dekonstruktionsarbeit | 448

7.1.3 Fragilität der Imagination des „Eigenen“ als homogen | 452

7.1.4 Widersprüche zwischen Exklusivität und Assimilationserwartung | 454

7.1.5 Von der Assimilationslogik zur transnationalen Inkorporation | 456

- 7.1.6 Definitionsmacht | 457
- 7.1.7 Selbst- und Fremdbezeichnungen | 460
- 7.1.8 Relationalität von Zugehörigkeitsaushandlungen | 461
- 7.1.9 Hybridität | 470
- 7.2 Produktive Irritationen?** | 473
  - 7.2.1 Irritation und Re-Stabilisierung des eigenen Welt- und Selbstbildes | 474
  - 7.2.2 Hürden und Möglichkeiten für die Reflexion von Othering und Rassismus in Bildungsprozessen | 479
  - 7.2.3 Hinweise für die Ermöglichung von reflexiven Bildungsprozessen | 483
- 7.3 Produktive Widerstände?** | 493
  - 7.3.1 Emanzipatorisch-widerständige Haltungen wahrnehmen, stärken und erweitern | 494
  - 7.3.2 Dramatisierung, Ent-Dramatisierung und Nicht-Dramatisierung | 501

## **8. Ergebnisdiskussion** | 509

- 8.1 Ergebnisse der analytischen Auswertung** | 509
- 8.2 Ergebnisse der bildungsbezogenen Relektüre** | 513
- 8.3 Ergebnisdiskussion im Spiegel der geographiedidaktischen Diskussion um interkulturelles Lernen** | 518
  - 8.3.1 Transkulturalität in der geographiedidaktischen Diskussion | 521
  - 8.3.2 Machtverständnis in der geographiedidaktischen Diskussion | 532
  - 8.3.3 Rassismus in der geographiedidaktischen Diskussion | 536

## **Literaturverzeichnis** | 543

## **Danksagung** | 571



# 1. Einleitung und Einbettung

---

Das zentrale Anliegen der vorliegenden Studie ist es, Perspektiven für eine reflexiv-kritische und emanzipatorische geographische Bildung in der Migrationsgesellschaft auszuloten, die an Zugehörigkeitserfahrungen und -aushandlungen sowie Orientierungen zum Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Differenz von Schüler\_innen anknüpfen. Mich interessiert, wie natio-ethno-kulturelle Ab- und Ausgrenzungen in der Migrationsgesellschaft in Bildungsprozessen hinterfragt und verschoben werden können.

Migrationsgesellschaftliches Zusammenleben wird im Geographieunterricht im interkulturellen Lernen bearbeitet. Im Anschluss an den Cultural turn hat sich in der Geographiedidaktik eine kritische Auseinandersetzung mit Problemen bisheriger Ansätze des interkulturellen Lernens entwickelt. Daran anknüpfend wurden Vorschläge zur Weiterentwicklung des interkulturellen Lernens gemacht (BUDKE 2006, 2013; MÖNTER 2013; ROHWER 1996). Ich setze mich aus postkolonialer theoretisch-analytischer Perspektive mit den Überlegungen zur Weiterentwicklung des interkulturellen Lernens auseinander und arbeite vor dem Hintergrund von Problemen bisheriger Ansätze Leerstellen der Vorschläge zur Weiterentwicklung heraus. Diese dienen als Anknüpfungspunkt für die vorliegende Studie. Ziel dieser Vorgehensweise bei der Auseinandersetzung mit dem Stand der Diskussion um interkulturelles Lernen ist es, ergänzende Perspektiven für die Weiterentwicklung auszuleuchten. Ausgehend von den Leerstellen der didaktischen Diskussion wird in einer Auseinandersetzung mit *Othering*prozessen eine lohnende Perspektive für die Weiterentwicklung gesehen. Zudem erscheint es aus postkolonialer Perspektive sinnvoll, die migrationsgesellschaftliche Heterogenität und marginalisierte Perspektiven migrationsanderer Schüler\_innen in der Diskussion um interkulturelles Lernen stärker sichtbar zu machen.

In der geographiedidaktischen Diskussion gibt es allerdings auch skeptische Positionen bezüglich der didaktischen Eignung der bisherigen Vorschläge zur Weiterentwicklung auf der Grundlage des Konzepts der Transkulturalität und konstruktivistischen Kulturverständnissen. Während von einigen Geographiedidaktiker\_innen Ansätze auf der Basis von Transkulturalität und konstruktivistische Annahmen als vielversprechend eingeordnet werden (BUDKE 2013; MÖNTER 2013; ROHWER 1996), schätzen andere diese als zu komplex, abstrakt und nicht schüler\_innengerecht ein (BÖGE 2011; SCHEFFER 2011). Lebensweltliche Zugehörigkeitserfahrungen von Schüler\_innen und deren Aushandlungen von nation-ethno-kultureller Differenz und Zugehörigkeit stellen dabei eine Leerstelle in der Diskussion dar. Angesichts dieser „Pattsituation“ erscheint es lohnend, lebensweltliche Erfahrungen, Orientierungen und Debatten von Schüler\_innen empirisch zu erheben. Dies eröffnet einen konstruktiven Ausweg, da die Klärung, inwiefern theoretische Ansätze möglicherweise nicht schüler\_innengerecht sind und ob sie an die Erfahrungsräume von Schüler\_innen anschlussfähig sind, nicht länger vornehmlich von der jeweils zugrundeliegenden theoretischen Perspektive abhängt.

Damit folge ich einem Vorschlag von VIELHABER (1998: 21), der dafür plädiert, das Verhältnis von Fachwissenschaft und Geographiedidaktik zu verschieben. Anliegen ist dann nicht in erster Linie eine Vermittlung zwischen inhaltlichem Gegenstand (Theorie) und didaktischer Umsetzung. Vielmehr geht es darum „zu überprüfen, welche [fach-]wissenschaftlichen Erkenntnisse dazu beitragen könnten, Alltags- und Lebenswelten für die Schüler verstehbar und durchschaubar zu machen“ (VIELHABER 1998: 21).

Der Vorschlag VIELHABERS (1998) zur Gestaltung empirisch-didaktischer Forschung wird in der vorliegenden Studie im Sinne eines rekursiven Vorgehens ausgestaltet: Zum einen werden ausgehend von der postkolonialen theoretischen Perspektive heterogefne Erfahrungen und Orientierungen von Schüler\_innen analysiert. Zum anderen bleibt die Auseinandersetzung offen für weitere theoretische Erklärungsangebote. Es wird also ausgehend von den Perspektiven und Erfahrungen der Schüler\_innen gefragt, inwiefern weitere theoretische Erklärungsangebote notwendig sind, um diese besser zu verstehen. Das Erkenntnisinteresse der Untersuchung kann daher in zwei aufeinander aufbauende Forschungsinteressen unterteilt werden. Erstens interessieren möglichst heterogene Erfahrungen und Zugehörigkeitsaushandlungen sowie Perspektiven von Schüler\_innen zum Thema migrationsgesellschaftliche Differenz. Zweitens besteht daran anknüpfend das Interesse, Möglichkeiten der Veränderung von gesellschaftlich verfestigten Differenzschemata und Dominanzbeziehungen in Bildungsprozessen aufzuzeigen. In einem

abschließenden Schritt werden die empirischen Erkenntnisse schließlich rückbezogen auf die geographiedidaktische Diskussion um interkulturelles Lernen.

## 1.1 VERORTUNG UND PERSPEKTIVEN DER STUDIE

Mit dem Interesse an Bildungsprozessen in der Migrationsgesellschaft und an Erfahrungen, Perspektiven und Aushandlungen von Zugehörigkeit und migrationsgesellschaftlicher Differenz unter jugendlichen Schüler\_innen knüpft die vorliegende Monographie an verschiedene disziplinäre und disziplinübergreifende Diskussionen an. Insbesondere verortet sie sich an der Schnittstelle geographiedidaktischer, kulturgeographischer und erziehungswissenschaftlicher Forschungen. Theoriebezogen bilden postkoloniale Theorien und Kritische *Weißseinsforschung* sowie Rassismuskritische Forschung das übergreifende Dach meiner Überlegungen. Während die theoretisch-analytischen (Kap. 2) und methodologischen Perspektiven (Kap. 4.1) an den entsprechenden Stellen im Buch ausführlich thematisiert werden, sollen an dieser Stelle die unterschiedlichen disziplinären Anschlüsse genauer betrachtet werden.

Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist das spezifische Interesse an der Verhandlung migrationsgesellschaftlicher Differenz im Geographieunterricht. Dabei klinke ich mich in die geographiedidaktische Diskussion um eine Reorientierung des interkulturellen Lernens für den Geographieunterricht (s. Kap. 3.5) ein. Ziel ist es, auf der Basis von empirischer Forschung und theoretischen Überlegungen eine Perspektive für eine Weiterentwicklung von geographischer Bildung in der Migrationsgesellschaft auszuloten und die geographiedidaktische Diskussion um interkulturelles Lernen zu ergänzen und weiterzuführen. Die Zugehörigkeitsaushandlungen, Erfahrungen und Orientierungen von Schüler\_innen bilden den Ausgangspunkt für meine Überlegungen zur Gestaltung von geographischen Bildungsprozessen zum Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft.

Mit dem theoretischen Fokus auf Ansätze der *Postcolonial Studies*, der Kritischen *Weißseinsforschung* und der Rassismuskritischen Forschung bettet sich diese Studie in jüngere erziehungswissenschaftliche Forschungen zu Migration und Bildung ein, für die eine reflexive Beschäftigung mit den Konzepten und Diskussionen der Forschung sowie der Bildungspraxis kennzeichnend ist (u. a. BRODEN & MECHERIL 2010a; HAMBURGER et al. 2005; MECHERIL 2015; MESSERSCHMIDT 2008; ROSE 2012; SCHARATHOW & LEIPRECHT 2009).

Gleichzeitig wurden insbesondere Postkoloniale Theorien auch in der kulturgeographischen Diskussion nach dem *Cultural turn* rezipiert. So haben sich kul-

turgeographische Autor\_innen verstärkt mit der Kritik von gesellschaftlich weit verbreiteten Kulturverständnissen auseinandergesetzt und Probleme aus der Perspektive des *Cultural turn* herausgearbeitet. Dabei spielt die Verknüpfung von Kultur, Identität und Raum in Prozessen des Verortens eine zentrale Rolle. Diese stellt einen analytischen Fokus bei der Auswertung meiner empirischen Daten dar.

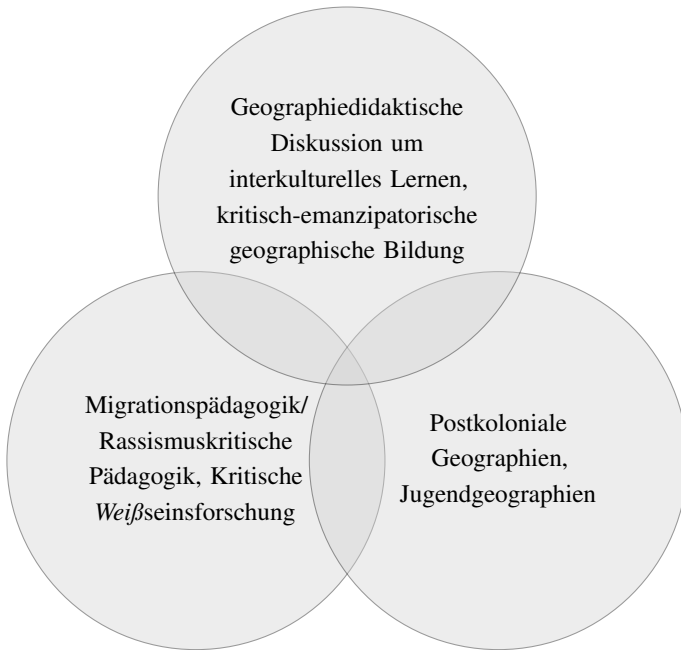
Erfahrungen, Perspektiven und Aushandlungsprozesse von Schüler\_innen legen den Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit der Frage der Gestaltung von Bildungsprozessen fest. Angesichts dieser Zentralstellung lassen sich Bezüge nicht nur zu geographiedidaktischen Diskussionen um Lebensweltorientierung ziehen, sondern auch zu Ansätzen der Kritischen (feministisch-postkolonialen) Pädagogik (HOOKS 1994, 2010; MOHANTY 1989) und den Forschungsinteressen der Jugendgeographien (BAUER 2010; DWYER et al. 2016; SCHREIBER 2015; SKELTON & VALENTINE 1998).

Schließlich möchte die Untersuchung auch einen Beitrag dazu leisten, den Ort Schule als einen Forschungsgegenstand stärker in das Blickfeld kulturgeographischer Forschung zu rücken. Insbesondere aus der Perspektive postkolonialer und politischer Geographien wurde Schule als ein gesellschaftlicher Ort beschrieben, an dem kulturelle Ab- und Ausgrenzungen verhandelt und potenziell reproduziert und reifiziert werden. Schule interessiert aus dieser Perspektive als einer von vielen gesellschaftlichen Orten, an denen hegemoniale Diskurse reproduziert und stabilisiert oder auch verschoben werden können. So schreibt LOSSAU über das Forschungsinteresse einer postkolonialen Geographie:

„Im Vordergrund [der postkolonialen Geographie, Anm. d. Verf.] steht [...] die Auseinandersetzung mit den Welt-Bildern des populären geographischen Diskurses [...], die – vom Klassenzimmer bis zum Kanzleramt – in unzählige Topographien von Macht und Wissen eingelassen sind (LOSSAU 2000: 25).“

Meine Forschung verortet sich daher an der Schnittstelle von geographiedidaktischen Diskussionen, postkolonialen Geographien und Jugendgeographien sowie erziehungswissenschaftlichen Diskussionen zu Rassismuskritik und Kritischer *Weißseinsforschung* (s. Abbildung 1).

Abbildung 1: Disziplinäre Verortungen der vorliegenden Studie  
(eigene Darstellung)



## 1.2 AUFBAU DER UNTERSUCHUNG

Die Monographie gibt zunächst meine Annäherung an das Forschungsfeld wieder, welche ich zu Beginn mit den Begriffen ‚Kultur‘, ‚Identität‘ und ‚Raum‘ konturiert hatte. Hierfür setze ich mich in Kapitel 1.4 mit der Historie sozialwissenschaftlicher Bestimmungen des Begriffs ‚Kultur‘ auseinander, die bis heute in öffentlichen Diskursen wirksam sind. Die Begriffsreflexion rekonstruiert den diskursiven Kontext, in den die in dieser Studie eingenommene postkoloniale Perspektive auf Kultur, Identität und Raum argumentativ eingebettet ist und von dem sie sich abgrenzt.

Anschließend lege ich die postkolonialen Perspektiven dar, die für die vorliegende Untersuchung die theoretische Grundlage bilden (Kap. 2). Auch hier zeichnet der Aufbau des Kapitels die prozesshaften theoretischen Refokussierun-

gen nach, die sich in Auseinandersetzung mit der empirischen Untersuchung im Laufe der Forschung ergeben haben. Zunächst werden daher postkoloniale Perspektiven auf Kultur, Identität und Raum ausgeführt (Kap. 2.1). Ergänzend werden schließlich auch Rassismuskritik und Kritische *Weißseinsforschung* herangezogen. Die rassismuskritische Perspektive (Kap. 2.2) ermöglicht es, die postkoloniale theoretische Perspektive mit Blick auf Rassismus als Analysegegenstand zu schärfen und den Kulturbegriff in der Auseinandersetzung zu dezentrieren. Sie kann als Teil postkolonialer Perspektiven begriffen werden, ebenso wie die Kritische *Weißseinsforschung* (Kap. 2.3). Letztere wird herangezogen, um die Selbstverständnisse derer, die in Deutschland als legitim zugehörig gelten, und aktiv immer wieder hergestellte Normalisierungen und Privilegien in den Blick zu bekommen.

Im Anschluss an die theoretischen Perspektiven setze ich mich mit der Diskussion um interkulturelles Lernen in der Geographiedidaktik auseinander (Kap. 3). Ich referiere die inhaltlich-paradigmatische Entwicklung der Diskussion um interkulturelles Lernen (Kap. 3.1) und grenze ein, zu welchem thematischen Bereich der Diskussion die vorliegende Studie einen Beitrag liefert (Kap. 3.2). Anschließend skizziere ich die theoretische Heterogenität im Feld der geographiedidaktischen Auseinandersetzung mit interkulturellem Lernen (Kap. 3.3). In einem weiteren Schritt setze ich mich mit Problemen bisheriger Ansätze des interkulturellen Lernens auseinander (Kap. 3.4).

Es folgt die Darlegung bisheriger Vorschläge zur Weiterentwicklung des interkulturellen Lernens (Kap. 3.5). Diese werden im Abgleich mit den herausgearbeiteten Problemen im Hinblick auf Leerstellen befragt, die als Anknüpfungspunkt für die empirische Auseinandersetzung in dieser Studie dienen.

Schließlich werden auch kritische Positionen einbezogen, die die theoretischen Grundlagen der bisherigen Vorschläge zur Weiterentwicklung aus didaktischer Perspektive für ungeeignet halten. In Auseinandersetzung mit der „Pattsituation“ entwickle ich meine empirisch-didaktische Vorgehensweise (Kap. 3.6), bei der lebensweltliche Erfahrungen, Auseinandersetzungen und Perspektiven von Schüler\_innen in den Mittelpunkt gestellt werden. Bevor ich zum empirischen Teil des Buches komme, lege ich in Kapitel 4 die methodologischen Grundlagen und das methodische Vorgehen bei der empirischen Untersuchung dar. Das Methodenkapitel schließt mit einer kritischen Reflexion des Vorgehens.

Im Auswertungsteil der Studie werden zunächst drei heterogene Gruppendiskussionen mit Blick auf Zugehörigkeitserfahrungen und -aushandlungen sowie Orientierungen zum Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Differenz ausgewertet. Die Gruppendiskussionen Klavier und E-Sports werden dabei aufgrund ihrer Ähnlichkeit zusammengefasst (Kap. 5) und mit der Gruppendiskussion Schuluni-

form (Kap. 6) kontrastiert. Daran anknüpfend nehme ich in Kapitel 7 eine bildungsbezogen gewendete Auswertung vor, bei der die Ergebnisse aller geführten Gruppendiskussionen im Hinblick auf reflexiv-transformative Potenziale für Bildungsprozesse befragt werden. Ich setze mich dabei erstens mit zentralen Mustern der Differenzkonstruktion und deren Bedeutung für die Gestaltung von Bildung auseinander. Zweitens stelle ich Irritationen von hegemonialen Wissensbeständen und die Frage, wie Irritationen für tiefgreifende Reflexionsprozesse produktiv gemacht werden können, in den Fokus. Drittens setze ich mich mit dem Potenzial widerständiger Umgangsweisen mit *Othering*- und Rassismuserfahrungen für kritisch-emanzipatorische Bildungsprozesse auseinander.

Das Buch schließt ab mit einer Diskussion der zentralen Ergebnisse (Kap. 8). Diese gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil werden die Ergebnisse der analytischen Auswertung zusammengefasst, im zweiten Teil die der bildungsbezogenen Relektüre der Auswertungsergebnisse. Im dritten Teil werden schließlich die Ergebnisse der Untersuchung im Spiegel der geographiedidaktischen Diskussion um interkulturelles Lernen diskutiert.

### 1.3 LESEHILFEN

In diesem Buch nutze ich bestimmte begriffliche Konstruktionen, die an dieser Stelle in ihrer Bedeutung erläutert werden sollen, um den Lesefluss zu erleichtern.

Die begriffliche Konstruktion ‚natio-ethno-kulturell‘ (MECHERIL 2003) nutze ich im Anschluss an (MECHERIL 2003: 24), um das Verschwimmen der Unterscheidungsmuster Nation, Ethnizität und Kultur in gesellschaftlichen Diskursen über migrationsgesellschaftliche Differenz anzuzeigen. Gegenüber der geläufigeren Bezeichnungspraxis, von kultureller Differenz oder Zugehörigkeit zu sprechen, zeigt ‚natio-ethno-kulturell‘ an, dass unbestimmte „Wir-Einheiten“ für Vorstellungen von Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit konstitutiv sind (MECHERIL & HOFFARTH 2006: 230). Den Begriff der Migrationsgesellschaft ziehe ich dem Begriff der Einwanderungsgesellschaft vor, da ‚Migration‘ allgemeiner ist als ‚Einwanderung‘. ‚Migrationsgesellschaft‘ ermöglicht es, auf eine Vielzahl von gesellschaftlichen Phänomenen zu referieren und ist nicht eingeschränkt auf eine Vorstellung eines einmaligen Wanderungsprozesses (MECHERIL 2010c: 11).

Ebenfalls anknüpfend an MECHERIL (2010c: 17) verwende ich in diesem Buch den Begriff ‚Migrationsandere‘. ‚Migrationsandere‘ fungiert als begriffliche Konstruktion, mit der Prozesse der gesellschaftlichen Herstellung von als natio-ethno-kulturell „Andere“ geltenden Menschen in den Blick genommen werden.

Sie stellt eine Möglichkeit dar, die Konstruktion der gesellschaftlich bedeutsamen dichotomen Unterscheidung von „Autochthonen“ auf der einen Seite und „Ausländer\_innen/Migrant\_innen/Menschen mit Migrationshintergrund“ auf der anderen Seite terminologisch zu fassen. Die Verwendung des Begriffs ‚Migrationsandere‘ soll betonen, dass diese Unterscheidung hier analytisch als eine relationale Konstruktion in den Blick genommen wird, die nicht an sich, also nicht vor der Unterscheidungspraxis existent ist.

Zur Kennzeichnung der gesellschaftlich bedeutsamen Konstruktion der „Autochthonen“ verwende ich den Begriff ‚weiße Deutsche‘. *Weiß* weist dabei nicht auf eine (Haut-)Farbe hin, sondern wird als gesellschaftlich (re-)produzierte und bedeutsam gemachte Konstruktion verstanden, die reale Folgen hat (PIESCHE 2005: 16). Anknüpfend an EGGERS et al. (2005) setze ich die Bezeichnung *weiß* kursiv und schreibe sie klein, um ihren Konstruktcharakter zu markieren.

## 1.4 KONTUREN DES FORSCHUNGSFELDES: KULTUR, IDENTITÄT UND RAUM

How does one represent other cultures? What is another culture? Is the notion of a distinct culture (or race, or religion, or civilization) a useful one, or does it always get involved either in self-congratulation (when one discusses one's own) or hostility and aggression (when one discusses the "other")?

(SAID 2003: 325, Hervorh. im Original)

In diesem Kapitel nähere ich mich dem Forschungsfeld an, welches zunächst mit den Begriffen Kultur, Identität und Raum konturiert wird. Hierfür setze ich mich mit der Historie sozialwissenschaftlicher Bestimmungen des Begriffs ‚Kultur‘ auseinander, die bis heute in öffentlichen Diskursen wirksam sind und gesellschaftliche Wirklichkeit strukturieren. Die Begriffsreflexion<sup>1</sup> rekonstruiert den diskursiven

---

1 | Ziel ist hier nicht eine historisch genaue Begriffsstudie samt Vorgeschichte und Bedeutungsverschiebungen. Vielmehr soll die Unterscheidungsfunktion des Kulturbegriffs verdeutlicht werden. Die Darstellung ist dadurch notwendigerweise selektiv und kann auf historische Kontexte nur einen sehr unvollständigen Blick werfen. Umfassendere Darstellungen finden sich z. B. bei LUHMANN (1995), RECKWITZ (2000) und STRAUB (2007).



Kontext, in den die in dieser Studie eingenommene postkoloniale Perspektive auf Kultur, Identität und Raum argumentativ eingebettet ist und von dem sie sich abgrenzt.

Das obige Zitat aus dem Werk „Orientalism“ des postkolonialen Theoretikers Edward SAID beschreibt diese suchende Annäherung an das Forschungsfeld und die Einnahme einer kritisch-reflexiven Perspektive auf dieses. Welches Verhältnis hat ‚Kultur‘ zur Abgrenzung von anderen Kulturen und kann ‚Kultur‘ überhaupt jenseits von aktiver Differenzierung gedacht werden? Welches Verständnis von ‚Kultur‘ kann mit Bezug auf das Forschungsinteresse der Untersuchung und die Auswertung der empirischen Daten erkenntnisleitend sein?

### 1.4.1 Kultur als Ordnungsschema

Seine noch für das heutige Verständnis relevanten Bedeutungen erhielt der Kulturbegriff ab dem ausgehenden 18. Jahrhundert (RECKWITZ 2000: 65; LUHMANN 1995: 32–33)<sup>2</sup>. In einer historischen Begriffsanalyse stellt LUHMANN den Vergleichscharakter von Kultur heraus. Er beschreibt für das 18. Jahrhundert die Vertiefung des Interesses an einer vergleichenden Perspektive (LUHMANN 1995: 35–36). „Vergleiche generieren, rückblickend gesehen, Kultur“ (LUHMANN 1995: 49). Immer dann, wenn Besonderheiten vergleichend festgestellt werden entstehe also – und zwar erst durch diese Beobachtungsform gleichermaßen nachträglich – Kultur. Diesen Gedanken erläutert LUHMANN unter anderem am Beispiel der Verzerrungen eines Gefäßes. Die Äußerung von Überraschung in Form von Bewunderung oder Staunen hingegen, die nicht die Operation des Vergleichens vollzögen, erzeugten keine Kultur. Kultur wird an die Operation des Vergleichs gebunden. Dadurch, dass ein Begriff zur Verfügung stehe, werde auch über Kultur kommuniziert. Dies generiere neue Phänomenzusammenfassungen und damit wieder neue Vergleichsmöglichkeiten (LUHMANN 1995: 48–49). Mit dem Kulturbegriff wurde es möglich, grundlegende Abgrenzungen in das moderne Weltbild einzuziehen, die in Tabelle 1 dargestellt werden.

---

2 | Bereits in der Antike wurde der Begriff verwendet, allerdings nicht als Substantiv, sondern jeweils im Genitiv, als „Kultur-von-etwas“ (BAECKER 2012: 61) auf verschiedene Bereiche bezogen (z. B. Agrikultur). Verschiedene Darstellungen zur Geschichte des Kulturbegriffs sehen die erstmalige Verwendung eines globalen Kulturbegriffs, der sich auf die Lebensform von Menschen bezieht, im 17. Jahrhundert als Vorbereitung für den modernen vergleichenden Begriff (u. a. BAECKER 2012: 64; WELSCH 1998: 46).

*Tabelle 1: Drei Bedeutungsebenen des ordnenden Kulturbegriffs, eigene Darstellung nach BOECKLER (2005: 24–25)*

<b>Kultur vs. Natur</b>	<b>Kultur vs. Nicht-Kultur</b>	<b>Kultur vs. Kultur</b>
Über den Kulturbegriff wird die Selbstdistanzierung des Menschen von der Natur reflexiv vollzogen	Kultur im Sinne von Hochkultur wird abge-grenzt von Kulturlosigkeit	Abgrenzung der eigenen Kultur von anderen Kulturen

BOECKLERS (2005: 24) Systematik folgend seien hier die Unterscheidungen von Kultur und Natur, von Kultur im Sinne von Hochkultur versus Nicht-Kultur und die Abgrenzung der eigenen Kultur von anderen Kulturen genannt. Diese drei Bedeutungsdimensionen sind nicht getrennt voneinander zu denken. Vielmehr überschneiden sie sich in den im Folgenden dargelegten Kulturkonzepten häufig.

In der modernen Semantik spielt Kultur seit dem 18. Jahrhundert in verschiedenen geographischen Ansätzen eine Rolle (WARDENGA 2005: 21). Grundlegend geprägt wurde der moderne Kulturbegriff von Johann Gottfried HERDER, u. a. in seinen *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (1784 bis 1791) (STRAUB 2007: 12). Dieser sehr weit gefasste Kulturbegriff bezieht sich

„auf die Gesamtheit des menschlichen Wirkens an sich selbst, an anderen Menschen und an der umgebenden Natur, später mehr und mehr auf die Ergebnisse in Form des kultivierten Menschen, der kultivierten Natur und schließlich auch der Kulturprodukte.“ (FISCH 1992: 680)

In diesem Zitat scheinen die drei genannten grundlegenden abgrenzenden Bedeutungsdimensionen des Kulturbegriffs auf. Erstens wird Kultur von Natur unterschieden und als Kategorie gedacht für das „Wirken“ der Menschen – auch an der Natur. Zweitens findet sich der Hinweis auf die Ergebnisse menschlichen Wirkens „in Form des kultivierten Menschen“. In dieser Bedeutungsdimension wurde mit Kultur Bildung und Geistigkeit assoziiert und der Kulturbegriff erfüllte eine gesellschaftliche Differenzierungsfunktion über die Abgrenzung von „kultiviert“ und „unkultiviert“ (BOECKLER 2005: 24–25). Die dritte Unterscheidung von Kultur versus Kultur gründet auf einem weiten Kulturverständnis, wie es im Zitat dargelegt wird. Zentral ist für diese Unterscheidung von Kultur versus Kultur, dass alle genannten Aspekte in ihrer Gesamtheit unter dem Kulturbegriff zusammengefasst werden, der dann eine Einheit der Lebensform eines Kollektivs bezeichnet, die

sich im Laufe der Geschichte verändere. Damit werden eine geschichtliche Perspektive und der Blick auf Kollektive für das moderne Kulturverständnis zentral (STRAUB 2007: 12–13).

Auch wenn HERDER selbst Kultur nicht im Plural verwendet, so führt doch sein Kulturverständnis zu einer Perspektive, die Unterschiede zwischen Kulturen im Plural beleuchtet. Er versteht Kultur holistisch als eine Einheit, die die gesamte menschliche Lebensweise umfasst<sup>3</sup> (RECKWITZ 2000: 73). Diese bindet er in einem nach innen homogenisierenden Verständnis an ein Kollektiv, meist an ein „Volk“, und betont die Heterogenität und Vielfalt menschlicher Lebensformen (WELSCH 1998: 46–47). Damit wird eine als ganzheitliche Einheit verstandene Kultur per Vergleich abgrenzbar von anderen Kulturen und kann „in ihren mit anderen Kulturen gemeinsamen und ihren individuellen Merkmalen nur im Zuge solcher Unterscheidungen qualitativ bestimmt und beschrieben werden“ (STRAUB 2007: 13). Charakteristisch für dieses Kulturverständnis ist also die Homogenisierung *einer* spezifischen Kultur, die nach außen klar von *anderen* abgrenzbar konzeptualisiert und überhaupt erst über Unterscheidungen zu diesen näher bestimmbar wird.

Drei Charakteristika bestimmen bei HERDER Ethnien und Nationen: eine kollektive Identität, der Radius sozialer Interaktion sowie eine gemeinsam geteilte Kultur. Diese sind als deckungsgleich gedacht (WIMMER 2008: 59). Durch die oft synonyme Verwendung von Volk und Nation setzt er die Außengrenzen von Kulturen mit denen von Nationen in eins (SÖKEFELD 2001: 127)<sup>4</sup>. Parallel entwickeln sich zu dieser Zeit die Nationalstaaten in Europa, deren Institutionen die von HERDER so betonte Idee von der Nationalkultur in ihrer Vereinheitlichungs-

---

**3** | Damit umfasst der Begriff auch Soziales und zieht die Begriffe Kultur und Gesellschaft zusammen zu einem Kulturbegriff. Während der holistische Kulturbegriff sowohl bei HERDER als auch in der modernen Ethnologie in einer vergleichenden Perspektive zur Beobachtung von Unterschieden zwischen eigener Kultur und anderen Kulturen führt, konstruieren andere Überlegungen auf der Grundlage dieses Verständnisses den Antagonismus von Kultur und Natur (RECKWITZ 2000: 75-76).

**4** | Auch wenn HERDER meist von der Lebensweise eines „Volkes“ spricht, benennt er auch zum Teil größere Einheiten wie die „abendländische Kultur“ bzw. auch kleinere Einheiten wie die einer regionalen oder lokalen Kultur innerhalb einer nationalen bzw. „Volkskultur“ (STRAUB 2007: 13).

tung praktisch umsetzen, indem sie beispielsweise Nationalsprachen festschreiben<sup>5</sup> (FISCH 1992: 711–712; SÖKEFELD 2001: 128).

Auch in dieser Verwendung – sowohl in ethnologischen wie auch geographischen Diskussionszusammenhängen<sup>6</sup> – ist das Vergleichsmoment des Begriffs, der auf die Differenz zwischen unterschiedlichen Kulturen verweist, zentral. Die Verwendung der Pluralform von Kultur setzte in der Ethnologie erst mit dem kulturanthropologischen Relativismus im 20. Jahrhundert ein. Zuvor war bei einem Konzept von Kultur im Singular die Unterschiedlichkeit von Lebensformen unter Rückgriff auf evolutionistische und rassistische Ideen sowie auf unterschiedliche naturräumliche Ausstattungen erklärt worden (BOECKLER 2005: 25). Die euro-amerikanische Kultur war als Maßstab für die Entwicklungshöhe und damit auch als Ziel für den Entwicklungsprozess aller anderen Lebensformen gesetzt. So versteht beispielsweise der Geograph Alfred HETTNER in seinem Werk *Der Gang der Kultur über die Erde* (1923 erstmals veröffentlicht) Kultur als Mittel der Emanzipation des Menschen von der Natur. HETTNER ist ein Vertreter der evolutionistischen Kulturstufentheorie (MEYER 1999: 151). Er entwirft eine Regionalisierung der Welt, die diese in verschiedene höhere und niedrigere Kulturstufen unterteilt, wobei weniger der Vergleich der einzelnen Kulturen untereinander das Ziel darstellt. Vielmehr steht der Entwicklungsprozess hin zu *einer* Kultur – der europäischen – im Mittelpunkt. Grundlegend für HETTNERs globalgeschichtliche Perspektive ist ein teleologischer Geschichtsbegriff. Ausgehend von einer hierarchischen Einteilung von räumlich gedachten Kollektiven entlang unterschiedlicher Kulturstufen wird durch die Fortschrittsbrille eine Entwicklung hin zu einer Weltgesellschaft erklärbar. Diese ist als europäisch geprägt gedacht, wobei auch einige Elemente anderer Kulturen mit aufgenommen werden (WARDENGA 2005: 23–24). Räumliche Unterschiede werden im evolutionistischen Konzept als zeitliche Differenz interpretiert: „Spatial differences are reconvened as temporal

---

5 | STRAUB (2007: 13) bemerkt, HERDER als Wegbereiter des (Kultur-)Nationalismus zu sehen, sei dennoch zu einseitig und reduktionistisch, da dieser sich immer wieder kritisch mit Eurozentrismus und Nationalismus auseinandersetzte. Für eine ausführliche Darstellung der Ambivalenz der politischen Ausrichtung des HERDERSchen Denkens siehe SCHULTZ (1998: 130–131).

6 | Die Diskussionszusammenhänge Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts gingen über heutige Disziplingrenzen hinaus (STÖBER 2001b: 142). WARDENGA zufolge ist der Kulturbegriff seit dem 18. Jahrhundert in der Geographie in unterschiedlichen Ansätzen präsent, wengleich er sich auch im deutschsprachigen Raum lange nicht als Bezeichnung für einen eigenständigen Bereich Kulturgeographie durchgesetzt hat (2005:21–22).

sequence.“ (MASSEY 1999a: 13). Dies geht mit einer Hierarchisierung einher. Doch trotz dieser Entwicklungsperspektive bleiben bei HETTNER Unterschiede bestehen, für die klimatische und rassentheoretische Faktoren als der Angleichung entgegenwirkend herangezogen werden (MEYER 1999: 152). Friedrich RATZEL knüpft die Idee des kulturellen Fortschritts an räumliche Expansion und liefert so eine Rechtfertigungsgrundlage für die europäische Kolonialisierung (SCHULTZ 1998: 136).

Die Pluralisierung des Kulturbegriffs erfolgte Anfang des 20. Jahrhunderts mit dem relativistischen Zugang zu Kultur – in der US-amerikanischen Ethnologie maßgeblich unter Franz BOAS (SÖKEFELD 2001: 121). Das Kulturverständnis des anthropologischen Relativismus kann als kritische Reaktion auf das evolutionistische Verständnis gelesen werden, das Gesellschaften auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen auf dem Weg einer zu erreichenden Kultur sah. Dem letzteren Verständnis wurde das eines historischen Partikularismus entgegengesetzt, nach welchem jede Kultur eine historisch gewachsene, unverwechselbare Einheit sei. Kulturen seien demnach immer nur relativ, auf sich selbst bezogen zu betrachten und nicht auf ein außerhalb dieser stehendes allgemeines Bewertungskriterium hierarchisch einteilbar. Auch in diesem Verständnis ist eine Kultur als homogenes, ganzheitlich-organisches System gedacht, das alle Aspekte der Lebens- und Sozialform einer Gruppe umfasst – zusammengehalten durch ein spezifisches Werte- und Normensystem. Diese werden von den in die Kultur „hineingeborenen“ Individuen über Enkulturation erworben<sup>7</sup>. Zentral für dieses Verständnis ist weiterhin die Deckungsgleichheit einer Kultur mit einem stabil vorgestellten Raum (BOECKLER 2005: 26). Als Beispiel sei hier das Konzept der Kulturerdteile angeführt, für das der Geograph Albert KOLB (1963) Anfang der 1960er Jahre auf dieses Kulturverständnis zurückgreift. KOLB führt mit diesem Konzept eine stärker kulturgeographische Regionalisierung in eine zu der Zeit physisch-geographisch geprägte Länderkunde ein. Er unterscheidet anhand des Kriteriums der Individualität von jeweils historisch entwickelten Kulturen zehn Kulturerdteile, die er als Raumindividuen versteht (WARDENGA 2005: 25–26). KOLB entwirft so das Bild voneinander getrennter räumlicher Einheiten, gekennzeichnet durch den „einmaligen inneren Zusammenhang aller Kulturelemente [...], auch jener, die nicht landschaftswirksam werden, aber zum Wesen der betreffenden Kultur gehören“

---

7 | Über die Betonung des *Erwerbs* kultureller Unterschiede via Enkulturation in voneinander unterscheidbaren Kulturen grenzt sich dieses Verständnis ab von biologischen Begründungsschemata für Unterschiede zwischen menschlichen Gruppen im biologischen Rassismus (SÖKEFELD 2001: 122).

(KOLB 1963: 3). Zwei Aspekte sind an diesem Zitat bedeutsam: Erstens wird das holistische Verständnis von Kultur als eine Einheit deutlich, die über den Zusammenhang von Kulturelementen charakterisiert ist; zweitens wird hier eine Verbindung von Kultur und Raum vollzogen, die über diejenigen Kulturelemente gedacht wird, die landschaftsprägend wirken. Dem länderkundlichen Verständnis gemäß bildet bei KOLB zudem die Verbindung landschaftswirksamer Natur- und Kulturelemente die einzigartige Einheit der Raumindividuen heraus (STÖBER 2001b: 140), womit auch Natur als Teil einer kulturräumlichen Einheit verstanden wird.

Charakteristisch für die skizzierte Semantik des Kulturbegriffs in HERDERScher Tradition ist ein Verständnis von Kultur als räumlich abgrenzbare und nach innen zusammenhängende Einheit. Eine Kultur wird erst über die Beobachtung von Unterschieden zu anderen Entitäten – also qua Vergleich – abgrenzbar und in ihren Spezifika benennbar. WARDENGA beschreibt diese Funktionsweise der Beobachtungsfolie Kultur folgendermaßen:

„Wenn Menschen oder die von ihnen geschaffenen Artefakte durch die Brille der ‚Kultur‘ beobachtet wurden, hieß dies automatisch: Ziehe einen Vergleich! Stelle Unterschiede fest! Beschreibe die Differenzen!“ (WARDENGA 2006: 31)

Der Vergleich muss allerdings nicht auf den ersten Blick als solcher erkennbar sein. Auch die Bezeichnung und Beschreibung einer Kultur bedeutet gleichzeitig einen impliziten Kulturvergleich, der damit einhergeht und eine Differenzierungsleistung erbringt, die ‚Eigenes‘ von ‚Anderem‘ trennt. „Kulturen, ihre Ähnlichkeiten und Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Besonderheiten nehmen stets in einem ›Spiel‹ der Differenzen bzw. der aktiven Differenzierung Gestalt an und sind nur in diesem [...] Spiel zu erkennen“ (STRAUB 2007: 18).

### **1.4.2 Kritische Reflexion des Kulturbegriffs**

Im Zuge der kulturtheoretischen Wende wurden die skizzierten Auffassungen von Kultur hinterfragt. Aus reflexiver Perspektive wird ein Verständnis von Kultur als gegenständliche, abgrenzbare Einheit als eine gedankliche Konstruktion und somit als ein *mögliches* Verständnis – neben anderen möglichen Verständnissen – gesehen.

„Mit einer derartigen reflexiven Wende wird Kultur als umschreibbare Sinneinheit zugleich als Begriff historisiert und als soziale Größe virtualisiert. Die Vorstellung von Welt als

Mosaik einzelner Sinneinheiten (*discrete cultures*) zeigt sich als moderne und insofern zeitbedingte und vorübergehende Idee.“ (FUCHS 1998: 119)

Der **Essentialismus** des modernen Kulturverständnisses wurde reflexiv zu einem zentralen Kritikpunkt. Modernen Kulturkonzepten wird vorgeworfen, sie betrachteten Kulturen als real existierende Einheiten und verdinglichten sie dadurch, statt sie als vor dem Hintergrund spezifischer Forschungsperspektiven und Erkenntnisinteressen geschaffene Produkte kenntlich zu machen (SCHMIDT-WULFFEN 2008). Stattdessen wird die Kontingenz und Konstruiertheit von Kultur betont, die immer auch andere Interpretationen zulässt (FUCHS 1998: 118). LUHMANN zufolge liegt bereits in der vergleichenden Intention des Beobachtungsschemas ‚Kultur‘ der „Geburtsfehler der Kontingenz“ (1995:48). Was jeweils verglichen wird, ist kontingent und daher sind immer auch andere Vergleiche möglich.

Das **Homogenitätspostulat** des modernen Kulturbegriffs blendet durch die Fokussierung auf die spezifischen Merkmale einer Kultur – durch deren Unterscheidung nach außen, zu anderen Kulturen – die interne Heterogenität der Lebensformen aus. Damit homogenisiert der Kulturbegriff nach innen. Kritiker\_innen halten dagegen, dass alle Gesellschaften durch „intrakulturelle Variation“ (WIMMER 2005: 28) gekennzeichnet seien. Die moderne Vorstellung von Kulturen als integrierte Ganzheiten betont demgegenüber einen vermeintlich einmaligen inneren Zusammenhang und eine externe Abgrenzung bis hin zur Unvereinbarkeit und Inkommensurabilität unterschiedlicher Kulturen (STRAUB 2007: 10). Vor der Folie dieser Betonung kultureller Verschiedenheit funktioniert neben dem Konflikt- auch das Bereicherungstopos (andere Kulturen werden als Bereicherung für die eigene Kultur gesehen), auf die nicht zuletzt im Zuge aktueller politischer, öffentlicher oder auch schulischer Diskurse um „die Binnenverhältnisse in multikulturellen Gesellschaften“ (STRAUB 2007: 10) vielfach zurückgegriffen wird. Relationale Ansätze halten diesem Verständnis entgegen, dass es keine reine, räumlich abgeschlossene kulturelle Tradition gebe. Jede Kultur gründe durch die zugrundeliegende Vergleichsperspektive in ihrem „Eigenen“ immer auf dem „Anderen“, das dem „Eigenen“ damit zur Stabilisierung diene. „Kulturen sind – und waren auch früher – keine hermetisch geschlossenen Gebilde“ (MEYER 1999: 159).

An die Kritik eines Verständnisses von Kultur als ontologische Tatsache schließt die Problematisierung des **Konzepts von Handlung bzw. der Rolle der Individuen** im modernen Kulturverständnis an. Wird die Existenz von Kulturen als vorsprachliche Wirklichkeit gedacht, gerät Kultur zur Ursache der Differenz selbst, worin eine Entindividualisierungsgefahr liegt (SÖKEFELD 2001: 132). Individuen werden nach diesem Verständnis in eine Kultur hineinsozialisiert und

handeln entsprechend der kulturellen Regeln. Damit sind Individuen und soziale Prozesse durch die Kultur gewissermaßen vorstrukturiert, Individuen als „Träger\_innen“ einer Kultur „entindividualisiert“ (SÖKEFELD 2001: 122–123). Ihnen wird keine Fähigkeit zu reflexiver Auseinandersetzung mit und kritischer Ablehnung der kulturellen Regeln zugesprochen. Differenz kann so reifiziert und zementiert werden, indem ihr Konstruktcharakter unsichtbar bleibt (POTT & PÜTZ 2006: 145).

Kritisiert wurde zudem, dass das Kulturkonzept in seiner Unterscheidungsfunktion zur Abgrenzung eines „Eigenem“ von einem „Anderen“ führt und durch die Reifizierung von Differenz als etwas vor der Beschreibung Existentes „Andere“ erst zu „Anderen“ macht (SAID 2003: 325). Die Betonung der Grenze zwischen eigener und anderer Kultur und die Unsichtbarkeit der relationalen Beziehung lassen dabei die „Anderen“ als Gegenteil von mir, als absolut anders erscheinen. Dadurch, dass der\_die „Andere“ durch das Beobachtungsschema Kultur als mein „Gegenstück“ konstruiert wird, wird er\_sie *ge-andert* und aus meiner „Sphäre“ ausgegrenzt.

„Kultur‘ impliziert dann eine zugehörigkeitsspezifische Unterscheidung von ‚Innen‘ und ‚Außen‘, die Ab- und Ausgrenzungen ermöglicht und nahelegt, wenn nicht sogar erzwingt.“ (HAUSENDORF 2002: 25)

Wird der Konstruktionsprozess dann ausgeblendet, erscheinen der\_die „Andere“ und die Differenz zwischen uns als ontologische Tatsachen. Es findet also eine „komplexitätsreduzierende Festschreibung und Reifikation des Anderen“ (POTT & PÜTZ 2006: 144) statt, an der\_die „Anderen“ nicht selbst teilhaben. Ihnen wird das Anderssein zugeschrieben. Für diesen Prozess hat sich im Anschluss an postkoloniale Theorien die Bezeichnung *Othering* etabliert (CASTRO VARELA & MECHERIL 2010: 42).

Vor dem Hintergrund der Kontingenz wird auch ersichtlich, dass wissenschaftliche Repräsentationen kultureller Wirklichkeiten untrennbar mit **Machtfragen** zusammenhängen (LOSSAU 2003: 104). Gibt es nicht die „Wirklichkeit per se“ (LOSSAU 2003: 104), rückt die politische Frage „nach den Geltungsansprüchen und deren Autorisierung“ (MEIER 1998: 107) ins Blickfeld. Dies gilt neben der Ebene der wissenschaftlichen Repräsentation auch für die gesellschaftliche Konstruktion von Kulturen. Moderne Kulturkonzepte, wie sie für die Geographie oder die Ethnologie diskutiert wurden, ignorieren diese Machtrelationen (BOECKLER 2005).



Dass Kulturen im modernen Verständnis mit räumlichen Einheiten gleichgesetzt werden und diese Territorien als stabil gedacht werden, wird als „Verräumlichung von Kultur“ (GLASZE & THIELMANN 2006a: 3; LOSSAU 2002; STÖBER 2001b; BOECKLER 2005) kritisiert. Diese **Verräumlichung** unterstreicht noch den Entwurf als stabile und klar abgrenzbare Einheit, innerhalb derer alle Elemente durch die gleichen Eigenschaften gekennzeichnet sind, und damit nicht zuletzt die Essentialisierung oder Verdinglichung von Kulturen. Die Erklärung dafür, dass verräumlichte Kulturen real erschienen, sieht LOSSAU im „Prinzip der Verortung“ (LOSSAU 2011: 656) im Raum, bei dem die Konstruiertheit bzw. der Prozess der Verräumlichung selbst aus dem Blickfeld gerät. Damit fördert Raum „als territoriale Bezugsgröße der Gesellschaft durch die Bildung von Grenzen Formen der dichotomen Strukturierung“ (GEBHARDT et al. 2003: 18–19). Verständnis für die Komplexität menschlicher kultureller Praktiken wird erschwert (GLASZE & MEYER 2008: 60). Stellvertretend für andere sei hier auf WELSCH (1998: 48) verwiesen, der im Hinblick auf diese Abgrenzungen binären Musters insbesondere die nationalstaatlich-territoriale Fundierung von Kulturen als normativ und politisch höchst problematisch bezeichnet.

Modernen Kulturverständnissen wird zudem vorgeworfen, sie übersähen kulturellen *Wandel* (SCHMIDT-WULFFEN 2008: 14). Werden Kulturen als wesenhafte, gegebene Einheiten gedacht, bestehe die Gefahr, dass die Veränderbarkeit und Kontingenz kultureller Praxis nicht wahrgenommen werde (GLASZE & MEYER 2008: 50).