

Michael Großheim (Hg.)

Neue Phänomenologie
zwischen
Praxis und Theorie

Festschrift für
Hermann Schmitz

Alle Rechte vorbehalten – Printed in Germany
© Verlag Karl Alber GmbH Freiburg / München 2008
www.verlag-alber.de

Satz: SatzWeise, Föhren
Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten
ISBN 978-3-495-48309-1

Verlag Karl Alber Freiburg / München

Klaudia Schultheis

Zur Problematik interkultureller Erziehung

Anmerkungen aus leibphänomenologischer Perspektive

Einleitung

Die große und nach wie vor steigende Zahl der Kinder aus ausländischen Familien hält die pädagogische Frage nach den Möglichkeiten einer interkulturellen Erziehung dauerhaft virulent. Ein Viertel der gegenwärtig in Deutschland lebenden Menschen bis 25 Jahre weisen einen Migrationshintergrund auf. Die Probleme, die daraus für unsere Gesellschaft und das soziale Miteinander erwachsen, sind vielfältig. Sie betreffen die Konfrontation mit religiös-fundamentalistischen Tendenzen, Kommunikationsprobleme aufgrund von Sprachdefiziten oder Abgrenzungen aufgrund der Bildung subkultureller Segmente. Kinder aus Migrantenfamilien wachsen überdurchschnittlich häufig in belastenden Lebensverhältnissen auf. So ist die Arbeitslosigkeit bei Migranten doppelt so hoch; ihre Sozialhilfequote liegt weit über dem Durchschnitt. In vielen Großstädten gibt es Wohnviertel, in denen der Ausländeranteil besonders hoch ist. Hier besitzen Kindergärten und Schulen häufig einen Migrantenanteil von 80 Prozent und mehr. Beim Thema Bildung stehen vor allem Leistungsunterschiede und die schulische Benachteiligung ausländischer Kinder im Vordergrund. Eine Studie, die von der OECD 2006 unter dem Titel »Where Immigrant Students Succeed – a Comparative Review of Performance and Engagement from PISA 2003« vorgestellt wurde, macht deutlich, dass der Kompetenzunterschied in den Bereichen Mathematik und Lesen zwischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und solchen der »ersten Generation«, die im Aufnahmeland geboren wurden, in Deutschland einer Differenz von zwei bis drei Schuljahren entspricht. Eine Studie des Wissenschaftszentrums Berlin (WZB) zeigt aber auch, dass für schlechte schulische Leistungen von Migrantenkindern nicht nur mangelnde Sprachkenntnisse, sondern auch negative Erwartungshaltungen von Lehrerinnen und Lehrern in Betracht gezogen werden müssen (vgl. Scho-

Klaudia Schultheis

field 2006). Von Migrantenkindern und Kindern aus sozial schwachen Familien scheint weniger erwartet zu werden, so dass die Schülerinnen und Schüler in der Tat schlechtere Lernergebnisse erzielen. Bei einem hohen Anteil an Migrantenkindern wiederum sinkt der Leistungsdurchschnitt einer Klasse – für viele deutsche Eltern ein Grund, ihr Kind in einer anderen Schule unterzubringen.

All diese Faktoren tragen dazu bei, dass die Aufgabe der Integration und die reale Gestaltung des sozialen Zusammenlebens von Deutschen und Immigranten häufig als Belastung erfahren werden. Im Zuge der Diskussion über die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien werden vor allem pädagogisch-didaktische Maßnahmen gefordert, die sich auf die Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich und auf wirksame Fördermaßnahmen bildungsbenachteiligter Kinder, besonders solcher mit Migrationshintergrund konzentrieren. Auch wenn Programme zur Sprachförderung zwar grundsätzlich und langfristig sinnvoll sind und Bestandteil von Förderkonzepten sein müssen, werden mit der Beschränkung auf die Kompensation von Sprach- und Leistungsdefiziten nicht alle Problemfelder, die sich durch die Migration im Kontext von Schule ergeben, erreicht. Gerade im täglichen Zusammenleben und sozialen Miteinander von Deutschen und Migranten ergeben sich Verständnisprobleme und Konfliktsituationen, die aus der kulturbedingten Differenz von Denk- und Wertesystemen resultieren.

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der vergangenen drei Jahrzehnte hat sich deshalb das Konzept einer *interkulturellen Erziehung* herausgebildet, das sich heute in unterschiedlichen pädagogischen und didaktischen Ansätzen konkretisiert. Es zielt auf den Abbau von Distanz und Abgrenzung und soll kulturelle Aufgeschlossenheit und gegenseitige Wertschätzung anbahnen. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Erziehung tangieren damit den Bereich sozialer Lern- und Erziehungsprozesse und betreffen besonders Einstellungen, Motive und Wertorientierungen.

Dieser Beitrag möchte aufzeigen, welche Probleme sich der interkulturellen Erziehung stellen und wo ihre Grenzen und Möglichkeiten liegen. Dies soll im Rekurs auf ein pädagogisches Verständnis des Lernens als Enkulturation erfolgen, das leibphänomenologisch expliziert wird.

Zum Konzept einer interkulturellen Erziehung

Als Folge der Migrationsbewegungen in den letzten Jahrzehnten weist Deutschland heute eine Pluralität von Sprachen, Kulturen und ethnischen Gruppen auf. Begonnen hatte diese Entwicklung in den 1960er Jahren mit der Anwerbung von Arbeitern aus den süd- und südosteuropäischen Ländern und dem damit verbundenen Familiennachzug. Zur Entstehung einer multikulturellen Gesellschaft trugen aber auch die Einbürgerung deutscher Aussiedler aus osteuropäischen Ländern und die Aufnahme von Flüchtlingen und Asylsuchenden bei. Mit den damit verbundenen sozialen, kulturellen und sprachlichen Problemen war besonders das Bildungssystem konfrontiert. In den 1970er Jahren entstand als erste Antwort der Erziehungswissenschaft auf die Migrationsproblematik die so genannte *Ausländerpädagogik*, die als »Assimilations- und Sonderpädagogik« in die Kritik geriet. Adressaten dieses Ansatzes waren die Kinder von Arbeitsmigranten, deren Hauptproblem in der defizitären Beherrschung der deutschen Sprache gesehen wurde. Ziel war vor allem, durch entsprechende Sprachförderung die Anschlussfähigkeit an den Unterricht in deutschen Regelschulen herzustellen, die Integration der Kinder in die deutsche Gesellschaft zu erleichtern, aber gleichzeitig auch ihre Rückkehrfähigkeit zu erhalten. Die dem Ansatz innewohnende kompensatorische Tendenz, die die pädagogischen Bemühungen auf die Assimilation und Anpassung an das deutsche Schul- und Bildungssystem in den Mittelpunkt stellte, geriet als zu einseitig und vornehmlich defizitorientiert in die Kritik. Im Gegenzug dazu bildete sich in den 1980er Jahren die interkulturelle Perspektive in der Pädagogik heraus.

Die Intention einer *interkulturellen Pädagogik* ist es, die Kultur- und Sprachvielfalt in unserer Gesellschaft nicht als Defizit oder Problem zu sehen, »sondern als kulturelle Bereicherung und als gemeinsame Lernchance für die residente Majorität und die zugewanderten Minoritäten« (Glumpler 1996, S. 60). Kulturen werden als verschieden, aber als prinzipiell gleichwertig betrachtet. Betont wird die Notwendigkeit der Akzeptanz der unterschiedlichen ethnisch geprägten kulturellen Lebensformen. Interkulturalität als pädagogisches Prinzip steht dabei für eine Erziehung zur gegenseitigen Anerkennung von Differenz und zu gegenseitigem Respekt der verschiedenen ethnischen Gruppen. Man geht davon aus, dass interkulturelle Konzepte nicht eine einseitige Anpassung an das Normen- und Wertesystem

fordern, sondern ein gegenseitiges Aushandeln ermöglichen (vgl. z. B. Nieke 2000, Auernheimer 1995/2003). Damit richten sich interkulturelle Ansätze an alle Beteiligten gleichermaßen und versuchen, die gelebten Migrantenkulturen dynamisch und nicht in einem statischen Sinn als Kultur der Herkunftsländer in die Sozialisations- und Bildungsprozesse einzubinden.

Hinsichtlich der interkulturellen Erziehung lassen sich zwei Zielrichtungen unterscheiden (vgl. Hohmann 1989). So gibt es zum einen interkulturelle pädagogische Ansätze, die *begegnungspädagogisch* ausgerichtet sind. Sie zielen auf den interkulturellen Austausch, indem sie die Begegnung und gemeinsame Interaktion und Kommunikation in den Vordergrund stellen. Zum anderen kann interkulturelle Erziehung aber auch *konfliktpädagogisch* orientiert sein und intendiert dann den Abbau von Vorurteilen und Diskriminierung, von Rassismus und Ethnozentrismus.

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz »Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule« (1996) machen den Versuch, beide Richtungen zu vereinen. Demnach sollen die Schülerinnen und Schüler

- »sich ihrer jeweiligen kulturellen Sozialisation und Lebenszusammenhänge bewusst werden;
- über andere Kulturen Kenntnisse erwerben;
- Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen entwickeln;
- anderen kulturellen Lebensformen und -orientierungen begegnen und sich mit ihnen auseinandersetzen und dabei Ängste eingestehen und Spannungen aushalten;
- Vorurteile gegenüber Fremden und Fremdem wahr- und ernst nehmen;
- das Anderssein der anderen respektieren;
- den eigenen Standpunkt reflektieren, kritisch prüfen und Verständnis für andere Standpunkte entwickeln;
- Konsens über gemeinsame Grundlagen für das Zusammenleben in einer Gesellschaft bzw. in einem Staat finden;
- Konflikte, die aufgrund unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit entstehen, friedlich austragen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beilegen können« (KMK 1996).

Im Vordergrund steht hier die Förderung der *kognitiven Fähigkeit* des Perspektivenwechsels. Indem die Schule Wissen und Kenntnisse über andere Kulturen vermittelt, werden die eigenen Wahrnehmungen und Einsichten erweitert und differenziert. Genauso spielt aber

auch der Begegnungsaspekt eine Rolle. So wird auch auf die Bedeutung *emotionaler Erlebnisse und Erfahrungen* bei der Ausprägung von Einstellungen und Umgangsformen hingewiesen, auf Ängste und Spannungen, die aus der unmittelbaren Begegnung mit anderen kulturellen Lebensformen und Lebensorientierungen entstehen können. Da aus der von beiden Seiten empfundenen Andersartigkeit und Fremdheit leicht Konfliktsituationen entstünden, könne es im Rahmen interkultureller Erziehung nicht nur um die Sachklärung gehen, sondern müssten auch Motive, Einstellungen, Ängste und Wünsche offen gelegt und miteinbezogen werden.

Auernheimer (1995, S. 232 ff.) nennt eine Vielfalt methodischer Möglichkeiten für den Unterricht, die dazu beitragen können, die eigenen kulturellen Prägungen zu reflektieren. Dazu zählen z. B. die Thematisierung biographischer Erfahrungen oder der Einsatz von Rollenspielen, in denen eigene und fremde Verhaltensweisen verdeutlicht, problematisiert und bewusst gemacht werden könnten. Weitere Möglichkeiten bieten nach Auernheimer Interaktionsspiele, Medienanalysen sowie Schüleraustausch und Klassenfahrten.

Solche Vorschläge und Beispiele klingen nachvollziehbar und überzeugend. Doch wie sieht es mit der Evaluation interkulturellen Lernens aus? Kann man von der Wirksamkeit interkultureller Lehr- und Lernarrangements ausgehen? Evaluationsstudien finden sich für den Bereich interkultureller Erziehung kaum, und wenn, dann bleiben sie in ihren Aussagen eher verhalten und verweisen auf die Problematik der Messbarkeit von Einstellungsänderungen (vgl. zum Beispiel Nagel 2004).

In den frühen Konzepten interkultureller Erziehung galt vor allem Empathiefähigkeit als zentrales Lernziel (vgl. Auernheimer 1995, S. 171 ff.). Vorschläge für die Unterrichtspraxis griffen dabei häufig auf szenische Darstellungen und Rollenspiele zurück. Welche Schwierigkeiten damit verbunden waren, zeigt der Kommentar zu einem Unterrichtsprotokoll: »Die Schüler erkannten anhand der vorgespielten Szene sehr genau das problematische Verhalten Peters und sprachen sich dafür aus, das fremde Kind mitspielen zu lassen. Fast im Chor kam die Äußerung, so etwas machen wir nicht. Bei einer kurz darauf durchgeführten soziometrischen Erhebung zeigte sich jedoch, dass die beiden türkischen Jungen in der Klasse (...) am stärksten abgelehnt wurden« (Renner 1982, S. 184; hier zit. n. Auernheimer 1995, S. 173). Auch Rudolf Schmitt, der 1979 ein Grundschulcurriculum zur Einstellungsänderung durch Rollenspiele ver-

öffentlichte, konstatiert Ähnliches: »Was die Kinder kognitiv bereits eingesehen haben, sprachlich scheinbar sicher als Lösung vertreten, bricht bei der simulativen Inszenierung wieder zusammen, wenn es mit dem emotionalen Bewertungshintergrund der Kinder nicht kongruent ist. Versteckte Ängste und Unsicherheiten kommen auf der ganzheitlichen Handlungsebene wieder zum Vorschein, obwohl sie – wenn man den verbalen Äußerungen der Kinder Glauben schenkt – schon überwunden scheinen« (Schmitt 1979, S. 237; hier zit. n. Auernheimer 1995, S. 174).

Die Beispiele verweisen auf vielfältige Probleme, die sich einer interkulturellen Erziehung stellen. Dies betrifft zuvorderst die Differenz von Wissen und Motivation: Zu wissen, was gut und richtig ist, führt noch lange nicht dazu, dies auch in die eigene Praxis umzusetzen und nach den als richtig erkannten Maßstäben zu handeln. Dazu ist ein weiterer Schritt notwendig: Man muss sich zu dem als richtig Erkannten reflexiv verhalten, d. h. sich dazu auch kognitiv und bewusst in Beziehung setzen. Das bedeutet, dass die Chancen interkultureller Erziehung in hohem Maße vom Stand der kognitiven Entwicklung des Kindes abhängig sind. Insofern sind Ansätze interkultureller Erziehung in der frühkindlichen Erziehung bis ins beginnende Grundschulalter durchaus kritisch zu betrachten. Wenn methodische Vorschläge interkulturelle Erziehung mit dem Einüben von Toleranz gegenüber ungewohnten und fremden Lebensweisen sowie der Vermittlung bzw. dem Erwerb einer Haltung des Respekts gegenüber anderen Kulturen beginnen lassen (vgl. Auernheimer 1995, S. 179), ist also nicht nur zu fragen, inwieweit die entwicklungsgemäßen Voraussetzungen hierfür bereits vorliegen, sondern auch inwieweit es ihnen gelingt, zu der notwendigen reflexiven Metaebene vorzudringen.

Kinder sind zwar schon früh in der Lage, sich in andere Menschen emotional hineinzusetzen und mitzufühlen, weil Empathie als der ontogenetisch erste sozial-kognitive Mechanismus der Entwicklung der kognitiven Urteilsfähigkeit vorausgeht (vgl. Bischof-Köhler 1998, S. 349). Dennoch werden bis zum Alter von etwa sieben Jahren z. B. Schmerzgefühle des anderen nur als ein *unangenehmes Erlebnis für das Selbst* erfahren, das den Versuch zu helfen motiviert (vgl. Eckensberger 1998, S. 495). Erst im Altersbereich von sieben bis zwölf Jahren beziehen sich empathische Reaktionen nicht mehr nur auf Gefühle der anderen. Ab diesem Alter kann es der Einblick in die *konkrete Lage* des anderen sein, der Empathie evoziert. Erst etwa ab

einem Alter von zwölf Jahren gelingt es, echte Empathie zu empfinden (vgl. Bischof-Köhler 1998, 495).

Auch die Aufgabe, Wissen über andere Kulturen zu vermitteln bzw. zu erwerben, ist mit Problemen verbunden und wird in der Praxis im Rahmen einer falsch verstandenen Begegnungspädagogik häufig verfehlt. Das Problem entsteht, wenn Migrantenkinder durch einen statischen und kulturalistisch verengten Blick auf ihre Herkunftskultur reduziert werden. Typisch dafür sind vor allem in der Grundschule beliebte Projekte, die sich auf einzelne Aspekte wie z. B. Essgewohnheiten, Kochtraditionen oder Volkstänze beschränken. Die Gefahr besteht hier, dass die Herkunftskultur von der Lebenspraxis der Kinder und Jugendlichen abgekoppelt wird und letztlich nicht mehr viel mit der gelebten Realität zu tun hat. Gefordert wird deshalb, von einem dynamischen und individualisierten Kulturbegriff auszugehen (vgl. Gaitanides 2003). Was darunter zu verstehen sein könnte, bleibt allerdings unscharf.

Im Folgenden soll deshalb gefragt werden, welche Art die Erfahrungen mit Kultur sind, die Schülerinnen und Schüler bereits mit in den Unterricht bringen. Dies betrifft die Frage, wie Kultur eigentlich angeeignet wird und in welcher Form bereits Kindern die Teilhabe an der Kultur möglich ist. Auf dieser Basis, das heißt aus der Perspektive des Lernens, kann ein pädagogisch relevantes Verständnis von Kultur expliziert werden.

Enkulturation als leibgebundenes Lernen

Das kindlich-elementare Lernen bis zum Schuleintritt vollzieht sich als *Enkulturation*. Darin liegt ein vorreflexives, aber bereits kulturell determiniertes Lernen, das eine erste Teilhabe an der Kultur ermöglicht. Eine wesentliche Voraussetzung für elementare Lernprozesse ist die Fähigkeit zur *leiblichen Kommunikation* mit der Umwelt, die Kinder bereits mit auf die Welt bringen (vgl. Schmitz 1978, Kap. 1 u. Schmitz 1992, S. 175 ff.).

Wir können mit der Umwelt leiblich kommunizieren, weil das Atmen, der Blick oder unsere Bewegungen gerichtet sind. Sie führen aus der Enge des eigenen Leibes heraus und gerichtet auf die Umwelt zu. Umgekehrt können wir aber auch unsere Umwelt leiblich wahrnehmen, wenn sich etwas auf uns richtet. Das spüren wir als Engung oder Spannung, z. B. bei einem Blick, wenn Tanz- oder Marschmusik

auf uns eindringt und uns beflügelt oder wenn man atemlos und fasziniert, sich selbst vergessend, der Darbietung von Seilakrobaten im Zirkus folgt (vgl. Schmitz 1992, S. 188). Hier exteriorisiert sich sozusagen der innerleibliche Dialog von Engung und Weitung (vgl. Fuchs 2000, S. 77). In der leiblichen Kommunikation mit der Umwelt hat das Wahrgenommene aber keinen objektiven Charakter: Es mutet an und ruft leibliches Betroffensein hervor. Wir spüren es intuitiv, holen es kognitiv oder reflexiv in dem Moment aber nicht ein. Schmitz spricht hier von »*Einleibung*«, d. h. wir leiben uns sozusagen in etwas ein, immer dann, wenn etwas auf uns zukommt, das unser eigenleibliches Spüren anspricht.

Was uns anmutet und leiblich erfahrbar ist, sind vor allem rhythmisch sich wiederholende Gestaltverläufe in der Form von *Bewegungssuggestionen* und *synästhetische Charaktere* von Dingen. Bewegungssuggestionen gehen von rhythmischen Gestalten aus; synästhetisch wahrnehmbar ist für uns z. B. die spürbare Weite der Helligkeit (vgl. Schmitz 1992, S. 176 ff.). Beides stellt den Bezug zum leiblichen Spüren des Wahrnehmenden her und ermöglicht die leibliche Kommunikation mit der Umwelt.

Für kleine Kinder ist die leibliche Kommunikation die vorherrschende Weise, mit der Umwelt zu interagieren und zu kommunizieren. Sie sind empfänglich für Bewegungssuggestionen. So verstehen sie Gesichtsausdrücke und Haltungen in ihrer Bedeutung, lange bevor sie dies sprachlich explizieren können. Ein bedrohlicher Gesichtsausdruck, eine angespannte und aufrechte Haltung, aber auch lockere Gelassenheit sind als Gestaltverläufe für das Kind wahrnehmbar. Sie werden als leibliche Engung oder richtunggebende Weitung am eigenen Leib spürbar und mit Bedeutungen verknüpft, z. B. mit Angst, Beklemmung oder Wohlbefinden.

Die Empfänglichkeit der Kinder für regelmäßige Abläufe, rhythmische Gestaltungen, festgelegte Ordnungen und für Rituale manifestiert sich als ein grundlegendes Bedürfnis des Kindes. Dies gilt zum Beispiel für das Einschlafen, das ein Phänomen leiblicher Weitung ist: um loslassen zu können, muss man vorher spüren, dass einen auch etwas festhält. Dazu dient das tägliche Einschlafritual, das sich auf den Engepol des eigenleiblichen Spürens bezieht.

Die Fähigkeit zur leiblichen Kommunikation ist die Grundlage des elementaren leiblichen Lernens. Grundsätzlich prägen sich dem Kind die Gestaltverläufe als *allgemeine Struktur* ein. Diese Figuren (vgl. Prange 1978, S. 81) können wiederholt und auf andere Situatio-

nen übertragen werden. In der Auffassung dieses allgemeinen Kerns ist begründet, dass überhaupt gelernt werden kann.

Vieles in ihrer Umwelt erschließt sich für Kinder durch leibliche Kommunikation und damit dem leiblichen Lernen. Dies gilt insbesondere für die soziokulturell geprägten Formen des Zusammenlebens und Umgangs. Ordnungen, Strukturen und Motivationen, die sich darin abbilden, sind für die Kinder als solche Gestaltverläufe erlebbar. Dies betrifft die richtige Haltung beim Essen, den Umgang mit Gefühlen, die Konsumhaltung oder auch das ästhetische Empfinden.

Für das elementare Lernen spielen auch die von Schmitz so genannten synästhetischen Charaktere eine Rolle, die sich beispielsweise in der physischen Darstellung von Märchenfiguren abbilden. Die Kinder erleben Wertedifferenzen leiblich durch die Figuren, weil ihr Charakter in ihrem Äußeren und in ihren Handlungen bildhaft erfahrbar wird: Die »Guten« haben einen hellen Blick, blondes Haar, eine aufrechte Haltung, eine sanfte Stimme. Die »Bösen« sind finster und dunkel, ungepflegt; sie haben raue Stimmen und verkniffene Gesichter. Das Helle und Freundliche zieht die Kinder an, es lenkt sie in ihre Richtung. Das Dunkle und Hässliche lässt sie sich in sich zurückziehen. Es stößt ab und ruft Gefühle der Beklemmung und Angst hervor – es wird als beengend erlebt.

Auch dieses Beispiel macht deutlich, das bereits das elementare Lernen kulturell bestimmt ist. Insofern sprechen wir von *Enkulturation*. Die Teilhabe an der Kultur ist vorreflexiv möglich, weil die kulturelle Verfasstheit des Lebens nichts Abstraktes oder Theoretisches ist, sondern im alltäglichen Zusammensein der Menschen leibhaft erfahrbar wird. Schon die Rituale der Bemutterung und die Formen der Pflege sind kulturell determiniert und für das Kind in dieser bestimmten Form leiblich erfahrbar. Die Wurzeln der Kultur lassen sich auf die Leiberfahrung des Menschen zurückführen, so dass man Kultur sogar als formierte Leiblichkeit fassen bzw. den Begriff der Kultur im Hinblick auf die Leiblichkeit entfalten kann (vgl. für eine ausführliche Darstellung Schultheis 1998).

Kulturen formen sich aus als Weltbilder, d. h. als kognitive Anschauungen von der Welt und als Lebensstile, die das praktische Verhalten prägen (vgl. Rothacker 1948). Wie sich die Menschen jeweils verstehen, wie sie handeln und denken, beruht demnach auf einer spezifischen Haltung zur Welt. Haltungen können bis ins Leibliche gestaltet werden, wie z. B. die preußische Disziplin und Ordnung sich

im militärischen Strammstehen manifestiert haben. Kultur als Lebensstil ist auf ein »physisches Substrat« angewiesen, das sie verkörpert und anschaulich ausformt (vgl. Landmann 1961, S. 29). Gerade in den »Verlaufsformen« der Kultur wie in Religion, Sitte, Recht oder in der Sprache vermittele sich, so Landmann, ein bestimmtes gemeinsames Denken, Fühlen und Handeln. Dieses bestimme den Menschen weitaus mehr als die objektivierten Werke in der Kunst, Musik, Literatur oder Philosophie, die erst ab einem gewissen kognitiven Entwicklungsstand zugänglich werden können (vgl. Landmann 1961, S. 149).

Die Aneignung von Kultur bzw. das Einleben in die Kultur ist auf die Bildung komplexer Beziehungen zwischen subjektivem Erleben und äußeren Gegebenheiten angewiesen. Wie entsteht diese Beziehung zwischen Subjekt und den »Verlaufsformen« der Kultur im Prozess der leibhaften, vorreflexiven Enkulturation?

Leiblich erfahrbar ist Kultur für den Menschen, weil sie ein System von Mustern und Prägungen darstellt. Ruth Benedict (1963) hat in diesem Zusammenhang von »patterns of culture« gesprochen. Sie meint damit die Grundeinstellungen der Menschen, die teilweise unbewusst sind, sich aber auch in wahrnehmbaren äußeren Formen abbilden können. Jede Kultur schöpft aus einem »arc of culture«, einem unbegrenzten Reservoir an Möglichkeiten, und schafft ihre spezifischen Lebensformen. Die Formen und Muster sind das sinnlich und gestalthaft erfahrbare Moment einer Kultur, die ermöglichen, dass Kultur im gemeinsamen Umgang leibhaft erfahren und tradiert werden kann.

Die natürliche Fähigkeit des Menschen zur leiblichen Kommunikation und damit zu leiblichem Lernen führt zu einer soziokulturellen Prägung von frühester Kindheit an, die individuell als selbstverständlich und natürlich erfahren wird. Bereits das Kind erfährt eine emotionale »Einfärbung« der Welt in der von der jeweiligen Kultur vorgegebenen Weise. Entsprechend bildet es seine Erwartungs- und Wertehorizonte aus und gestaltet seine sozialen Beziehungen.

Wie beim Erwerb der Muttersprache wächst ein Kind in die Kultur als eine *gemeinsame zuständige Situation* hinein. Schmitz spricht hier von einer einbettenden, *implantierenden Situation*, wobei Situationen eine »binnendiffus-ganzheitliche Bedeutsamkeit« (Schmitz 2005, S. 23) haben, in der die enthaltenen Sachverhalte, Programme und Probleme sich nicht einzeln voneinander abheben.

Die Teilhabe an dieser gemeinsamen Situation mit ihrer integrierenden Bedeutsamkeit aus Sachverhalten, Programmen und Problemen von Geburt an führt zur Enkulturation. Enkulturation definiert Dieter Claessens entsprechend als kulturelle Grundformung der Persönlichkeit. Die kulturelle Konditionierung der Persönlichkeit bilde sich als »kulturelles Überich« heraus, das im Laufe des Lebens kaum mehr abgewandelt werden könne (vgl. Claessens 1972, S. 120). Auch Melville J. Herskovits (1949) bezeichnet Enkulturation als einen Prozess der Konditionierung, der bewusst oder unbewusst verlaufen könne und innerhalb eines vorgegebenen Zusammenhangs von Sitten und Gewohnheiten erfolge. Gerade in den ersten Lebensjahren werde die Kultur in einer Weise gelernt, dass die meisten Verhaltensformen kaum zu Bewusstsein kämen. Es entsteht dabei ein kultureller Habitus als System verinnerlichter und einverleibter Muster und Prägungen, der sich – wie das Pierre Bourdieu (1982) für das Sozialverhalten gezeigt hat – in distinkten Wahrnehmungsformen, Sprache, Geschmack, Kleidung oder Konsumverhalten, aber gerade auch in der leiblichen Dimension, der Gestik, Mimik oder Körperhaltung manifestieren kann. Der inkorporierte, durch Enkulturation erworbene kulturelle Habitus determiniert dabei auch unseren Zugang zur Welt, unsere Interaktionen, Bewertungen und Handlungen.

Chancen und Grenzen interkultureller Erziehung

Gerade beim Aufeinandertreffen von Kulturen in der sozialen Interaktion spielt die leibliche Dimension der Kultur eine Rolle. Über unsere kulturellen Prägungen können wir uns nur schwer hinwegsetzen, weil sie uns regelrecht »einverleibt« sind. Probleme im Zusammenleben entstehen vor allem durch die leibliche Nähe, die das alltägliche Miteinander erfordert, in der Nachbarschaft, am Arbeitsplatz, in der Schule. Die Leibdimension der Kultur formt einen kulturellen Habitus, der uns auf den ersten Blick fremd bleiben kann. Die Art und Weise des Umgangs, Haltungen, Mimik und Gestik, die Formen der Kontaktaufnahme und viele Verhaltensweisen und Interaktionsformen sind aufgrund ihrer kulturellen Färbung im sozialen Miteinander nicht immer unmittelbar verständlich und können uns befremden. Damit sind Probleme vorprogrammiert, denn unser von anderen wahrnehmbares Verhalten transportiert immer auch eine

Bedeutung, die sich nur vor dem Hintergrund, der Kultur, der man angehört, entschlüsseln lässt. Die Frage, ob das Kopftuch muslimischer Frauen und Mädchen ein religiöses Symbol ist, stellt sich in unserer christlich geprägten, aufgeklärten Kultur noch einmal anders. Wir setzen uns auch damit auseinander, inwieweit mit dem Zwang, Teile des weiblichen Körpers verhüllen zu müssen, eine Unterdrückung des weiblichen Geschlechts verbunden sein könnte, die sich mit unseren modernen gesellschaftlichen Normen nicht vereinbaren lässt.

Interkulturelle Erziehung muss insofern Antworten auf die Probleme finden, die durch die leibliche Verwurzelung der Menschen in ihrer Kultur entstehen. Bereits in die Schule bringen die Kinder ihre leibgebundenen kulturellen Erfahrungen mit, die sich in ihrem emotionalen Erleben, in ihrer Wahrnehmung, in ihren Deutungen und Wertungen niederschlagen (vgl. Schultheis 2004). Die Probleme zeigen sich insbesondere im Miteinander und der Kommunikation in konkreten Situationen, weil sie von den Beteiligten leiblich-sinnlich erlebt und erfahren werden. Kommen Schwierigkeiten in der sprachlichen Verständigung dazu, wird dem Fremden und Nicht-Vertrauten schnell mit Distanz oder sogar mit Vorurteilen und Misstrauen begegnet. Die damit verbundenen spontanen Eindrücke und Emotionen drängen sich unmittelbar auf und sind kognitiv nicht recht einholbar.

Die zentrale Schwierigkeit liegt darin, dass nicht nur die fremde kulturelle Prägung, sondern auch die eigene reflektiert werden muss. Dies erfordert eine komplexe Leistung der Beteiligten: Die implanzierende Situation der eigenen kulturellen Prägung, in der die Person eingebettet ist, muss in ihrer binnendiffus-ganzheitlichen Bedeutsamkeit gleichsam explizierend aufgespalten werden (vgl. Schmitz 2005, S. 28). Nur so lassen sich einzelne Sachverhalte, Programme und Probleme abheben: »Es kommt dabei darauf an, durch geschickte Auswahl der explizierten einzelnen Bedeutungen sich ein passendes Modell, ein Bild der Lage zu machen, das den Zugriff erlaubt, die Situation gleichsam in die Hand zu nehmen, mit ihr fertig zu werden« (ebd.). Das erfordert also nicht nur, die Einbettung der eigenen Person in die eigene implantierende Situation zu erkennen, sondern auch die der anderen Person in deren implantierende Situation, auf der die leiblich-kulturelle Prägung beruht. Dabei dürfte eine interkulturelle Erziehung jedoch nicht stehen bleiben: Sie müsste auch vermitteln, wie schließlich auch eine gemeinsame *includierende Situation* der Beteiligten hergestellt werden kann, in der sich beide

Personen in ihren persönlichen Situationen und mit ihrer Einbettung in jeweils differente implantierende Situationen wieder finden können.

Genau hier liegt ein wichtiger Punkt: Kulturelle Prägungen und Differenzen lassen sich nur verstehen und handhaben, wenn man sie sich bewusst macht und sich differenziert kognitiv damit auseinandersetzt. Doch das hat noch lange nicht zur Folge, dass das, was in der Reflexion vernünftig und notwendig erscheint, in der konkreten sozialen Situation auch umgesetzt werden kann. Es genügt nicht, veränderte Einstellungen verbal formulieren zu können. Wenn sich der emotionale Bewertungshintergrund nicht verändert hat, bleibt das vermeintlich gute und richtige Verhalten nur äußerlich und aufgesetzt.

Man muss davon ausgehen, dass bis ins Grundschulalter emotionale Wertungen eine stabile und bedeutende Rolle bei der Einschätzung anderer ethnischer Gruppen spielen, und zwar lange, bevor sie intellektuell reflektiert und kategorisiert werden können. Die eigene leibliche kulturelle Prägung zu reflektieren und die damit verbundenen Vorurteile und Wirklichkeitskonstruktionen ins Bewusstsein zu heben, gelingt aber auch Erwachsenen nicht unbedingt.

Die Chancen interkultureller Erziehung sind vielfältigen Limitationen unterworfen. Sie liegen im Stand der kognitiven Entwicklung und hier insbesondere in der Fähigkeit zur Reflexion des Gelernten und der eigenen Person. Und sie liegen darin begründet, dass mit der Vermittlung faktisch-inhaltlichen Wissens über die eigene und über andere Kulturen die Ausbildung begründbarer und reflektierter Motive und Haltungen für die eigene Praxis nicht gesichert werden kann. Das kennzeichnet jedoch die Grenze jeder pädagogischen Bemühung: »Sie weist darauf hin, dass dem Erziehen vom Einüben und Ausüben in der alltäglichen Praxis des Umgangs bis zu den gezielten Maßnahmen des Unterrichts in der Rezeptivität des Lernenden etwas entgegensteht, das zwar weder hergestellt noch direkt geformt, wohl aber angesprochen werden kann und auch soll. Ob der Lernende diesem Anspruch entspricht, zu welcher Zeit und in welcher Weise, das steht nicht in der Verfügung der Erziehung« (Prange 2000, S. 74). Die Auflösung der Differenz von Instruktion als der Vermittlung von Sachverhalten und der Motivation zu bleibenden Haltungen bleibt der Selbsterziehung überlassen, die gleichwohl nur durch die schulische Erziehung ihre Qualität erreichen

kann. Das gilt letztlich auch für die Bemühungen um eine interkulturelle Erziehung.

Literatur

- Auernheimer, Georg (1995): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 3. neu bearbeitete Auflage 2003. Darmstadt
- Benedict, Ruth (1963): Urformen der Kultur. Hamburg
- Bischof-Köhler, Doris (1998): Die Zusammenhänge zwischen kognitiver, motivationaler und emotionaler Entwicklung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In: Keller, Heidi (Hg.): Lehrbuch Entwicklungspsychologie. Bern, S. 319–376
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main
- Claussens, Dieter (1972): Familie und Wertsystem. Eine Studie zur »zweiten, sozio-kulturellen Geburt« des Menschen und die Belastbarkeit der Kernfamilie. 3. Aufl. Berlin
- Eckensberger, Lutz H. (1998): Die Entwicklung des moralischen Urteils. In: Keller, Heidi (Hg.): Lehrbuch Entwicklungspsychologie. Bern, S. 475–516
- Fuchs, Thomas (2000): Leib Raum Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie. Stuttgart
- Gaitanides, Stefan (2003): Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der Jugend- und Sozialarbeit. In: sozialmagazin, Heft 3, S. 42–48 oder unter: http://www.fb4.fh-frankfurt.de/whoiswho/gaitanides/interk_kompetenz_jug_soz.pdf (Zugriff am 26. 12. 2007)
- Glumpler, Edith (1996): Interkulturelles Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn
- Herskovits, Melville J. (1949): Man and his Works. The Science of Cultural Anthropology. New York
- Hohmann, Manfred (1989): Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa? In: Hohmann, Manfred/Reich, Hans H. (Hg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Münster, S. 1–32
- Kultusministerkonferenz (1996): Empfehlung »Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. 25. 10. 1996. Unter: http://www.kmk.org/doc/beschl/671-1_Interkulturelle%20Bildung.pdf (Zugriff am 26. 12. 2007)
- Landmann, Michael (1961): Der Mensch als Schöpfer und Geschöpf der Kultur. Geschichts- und Sozialanthropologie. München und Basel
- Nagel, Birgit (2004): Konzeption und Evaluation interkultureller Lehr-Lern-Arrangements in der Berufsbildung. Osnabrück. Unter: http://elib.ub.uni-osna-brueck.de/publications/diss/E-Diss369_thesis.pdf (Zugriff am 16. 12. 2007)
- Nieke, Wolfgang (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag. 2. Auflage. Opladen
- OECD (2006): Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen: Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA

2003. Unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/2/57/36665235.pdf> (Zugriff am 26.12.2007)
- Prange, Klaus (1978): Pädagogik als Erfahrungsprozess. Bd. I: Der pädagogische Aufbau der Erfahrung. Stuttgart
- Prange, Klaus (2000): Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler
- Rothacker, Erich (1948): Probleme der Kulturanthropologie. Bonn
- Schmitz, Hermann (1978): Die Wahrnehmung. System der Philosophie. Band III/5. Bonn
- Schmitz, Hermann (1992): Leib und Gefühl. Materialien zu einer philosophischen Therapeutik. Paderborn
- Schmitz, Hermann (2005): Situationen und Konstellationen. Wider die Ideologie totaler Vernetzung. Freiburg und München
- Schofield, Janet Ward u. a. (2006): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5, Kurzfassung. Berlin. Unter: http://wzb.eu/zkd/aki/files/aki_forschungsbilanz_5.pdf (Zugriff am 26.12.2007)
- Schultheis, Klaudia (1998): Leiblichkeit – Kultur – Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung. Weinheim
- Schultheis, Klaudia (2004): Leiblichkeit als Dimension kindlicher Weltaneignung. Leibphänomenologische und erfahrungstheoretische Aspekte einer Anthropologie kindlichen Lernens. In: Duncker, Ludwig/Scheunpflug, Annette/Schultheis, Klaudia: Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter. Stuttgart, S. 93–171