

Der folgende Text ist erschienen in: Rosen, Lisa/Farrokhzad, Schahrzad (Hg.) (2008): Macht - Kultur - Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer. Münster: Waxmann. S. 129-146. In der vorliegenden, leicht korrigierten Fassung stimmen die Seitenzahlen über weite Strecken, aber leider nicht vollständig mit der Publikation überein.

Rudolf Leiprecht
Kulturalisierungen vermeiden -
zum Kulturbegriff *Interkultureller Pädagogik*.¹

1. Kultur - eine erste Annäherung an einen komplexen Begriff

Eine Fußgängerampel bedeutet nicht überall dasselbe. Als ich vor einiger Zeit von Amsterdam nach Münster umzog, passierte es mir immer wieder, dass Passantinnen und Passanten mich mehr oder weniger scharf zurechtwiesen, wenn ich an einer roten Fußgängerampel nicht stehen blieb, sondern, mich vergewissernd, dass von herannahendem Verkehr keine Gefahr drohte, zielstrebig die Straße überquerte. Ich wäre ein schlechtes Vorbild für Kinder, wurde mir hinterhergerufen, und mir sei doch hoffentlich klar, dass, wenn Kinder hier verletzt würden oder zu Tode kämen, ich dafür die Verantwortung zu tragen hätte. Ich erschrak, denn eigentlich hatte ich mich selbst noch nie als eine Gefahr für Kinder gesehen.

Zu Hause war ich es anders gewohnt gewesen. In Amsterdam hatte ich nämlich bereits recht früh lernen müssen, dass rote Signale an Fußgängerampeln eher als Hinweise zu werten sind und nicht als feste Regeln zum Stehenbleiben an einer Straße interpretiert werden sollten. Eine rote Ampel für Fußgänger bedeutete in Amsterdam, auch wenn dies keineswegs die offizielle Rechtslage nach der Straßenverkehrsordnung ist, dass beim Überqueren der Straße zwar besondere Vorsicht geboten war, das rote Licht aber keineswegs ein absolutes Überquerungsverbot signalisierte. Näherte sich ein Auto, so blieb man besser stehen und gewährte Vorfahrt. War das Auto noch weit genug weg, so wurde jedoch selbstverständlich die Straße überquert.

¹ Für den vorliegenden Text - eine Überarbeitung einer Publikation in einer internen Reihe des *Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen* (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg - habe ich teilweise Passagen benutzt, die bereits unter Leiprecht 1996 und Leiprecht 2001 veröffentlicht wurden.

Es war wichtig, Kindern in Amsterdam beizubringen, dass sie beim Überqueren der Straße in *jedem* Fall nach rechts und links schauen müssen und *niemals* irgendwelchen Erwachsenen hinterherlaufen dürfen, ohne selbst die Verkehrslage genau geprüft zu haben. Das oberste Motto musste lauten: ‚Folge nicht deinen Reflexen. Sei kein bewusstloses Herdentier. Mitlaufen mit anderen ist gefährlich.‘

Ich denke, ich habe hier ein einfaches Beispiel präsentiert für ein Element in einem Repertoire von Bedeutungen und Zeichen, das Orientierungsfunktion hat, also ein Beispiel für ein Element von Kultur, und zugleich habe ich einen kulturellen Unterschied vorgestellt, wenn auch aus der Perspektive meiner subjektiven Erfahrung heraus: In Amsterdam erlebte ich einen anderen Umgang mit roten Fußgängerampeln als in Münster.

Gehen wir noch einen Schritt weiter und übertreiben ein wenig:² Angenommen, Sie hätten nun in Vorbereitung auf einen Auslandsaufenthalt an einem interkulturellen Training oder einem interkulturellen Ausreisekurs teilgenommen und Ihnen wären die obigen Informationen zu Fußgängerampeln vermittelt worden. Lassen Sie uns zudem davon ausgehen, dass Sie noch differenziertere Informationen bekommen hätten:

Sie wären vielleicht darauf hingewiesen worden, leider keine Selbstverständlichkeit in solchen interkulturellen Trainings oder Vorbereitungsmaßnahmen, dass das, was vielleicht noch in Amsterdam in Bezug auf Fußgängerampeln gilt, nicht unbedingt in Winterswijk oder Middelburg gelten muss. Innerhalb eines Landes kann es also Unterschiede zwischen Großstadt, Kleinstadt, eher ländlichem Raum, zwischen verschiedenen Regionen usw. in Bezug auf die Ausformung und Existenz von kulturellen Elementen geben. Dies wäre also bereits ein erster Hinweis darauf, dass durch die Behauptung national-kultureller Einheitlichkeit kulturelle Unterschiede innerhalb eines Landes ausgeblendet werden.

Bei einem anspruchsvollen Training oder Ausreisekurs - die Betonung liegt hier auf *anspruchsvoll* - wären Sie vielleicht auch noch darüber informiert worden, dass die Umgangsweisen mit roten Signalen an

² Vermutlich denken Sie nicht ganz zu Unrecht, dass ein interkultureller Ausreisekurs für die Niederlande von Deutschland aus gesehen etwas übertrieben ist. Als anschauliches Beispiel machen die folgenden Überlegungen jedoch gerade deshalb Sinn.

Fußgängerampeln in Amsterdam sowohl bei ‚Alteingesessenen‘ als auch bei neu Eingewanderten aus Marokko, Surinam, den Antillen und der Türkei selbstverständlich geworden sind. In Amsterdam hat sich bei einer Vielfalt von Lebensweisen also eine gemeinsame Verhaltensweise durchgesetzt, und es fällt aus verschiedenen Gründen schwer, diese Verhaltensweise auf etwas Niederländisches zu reduzieren. Auf einen dieser Gründe habe ich bereits aufmerksam gemacht, als ich auf die Unterschiede zwischen Regionen in einem Land oder die Besonderheit eines bestimmten Ortes (hier Amsterdam) hingewiesen habe. Ein anderer Grund ist die Tatsache, dass kulturelle Elemente aus unterschiedlichen Kontexten heraus aufgegriffen, unterstützt, abgewehrt, modifiziert usw. werden können, und die Tatsache der Einwanderung hat in Bezug auf das Zusammenspiel verschiedener kultureller Elemente vor Ort zu einer neuen Konstellation geführt.

Doch zurück zu Ihrem Ausreisekurs: Weiterhin wären Sie beispielsweise darüber unterrichtet worden, dass der spezielle Umgang mit den festen Regeln der Straßenverkehrsordnung in Amsterdam auf eine allgemeinere Haltung verweist, auf eine Haltung, die gegenüber Regelungen der Obrigkeit weit verbreitet ist, die in Amsterdam bereits eine längere Tradition hat und die man vielleicht als *laissez faire* charakterisieren könnte. Ein einzelnes kulturelles Element, so würde an diesem Beispiel also deutlich gemacht, ist mit anderen Elementen verbunden, ja wird unter Umständen auf einer tieferliegenden Ebene durch andere Elemente getragen oder baut auf diesen Elementen auf. Möglicherweise ist dieses *laissez faire* für Eingewanderte aus solchen Staaten, die eine längere obrigkeitsstaatliche Tradition haben, in besonderer Weise attraktiv, vielleicht ist auch das Gegenteil der Fall und wirkt eine solche Haltung zusätzlich verunsichernd. Wie dem auch sei: Dieses Netz kultureller Elemente kann in einem Prozess der Sozialisation, in dem alte Gewohnheiten und Traditionen zweifellos eine Rolle spielen, mehr oder weniger stark von den Einzelnen verinnerlicht worden sein; und es muss den Einzelnen nicht unbedingt bewusst sein, kann aber im Prinzip - dies ist sehr wichtig - in einem Prozess der Reflexion bewusst gemacht werden.

Wenn es sich um eine interkulturelle Vorbereitung handelt, die qualitativ besser ist als das, was leider sehr häufig angeboten wird, wird

man Sie u.U. zusätzlich darüber informieren, dass die zivilgesellschaftliche Haltung, die von einer Skepsis gegenüber der Obrigkeit bestimmt ist, und ihr Gegenüber, das Gewährenlassen und Dulden von Regelübertretungen seitens der Behörden, in den letzten Jahren ein Diskussions-thema in den Niederlanden geworden ist, zu dem heftig gestritten wird. Teilweise wird dabei die Großstadt Amsterdam als ein Gebilde von - je nach Standpunkt - großstädtischer Disziplinlosigkeit und Verderbnis oder weltöffener Toleranz und Freiheit verurteilt oder verteidigt. Teilweise ist diese Debatte aber auch allgemeiner, bezieht sich weniger auf Amsterdam, sondern auf das Verhältnis von Staat und Bürger in den Niederlanden insgesamt. In dieser auf das ganze Land bezogenen und durchaus vielstimmigen Debatte dominieren gegenwärtig eher rechtsliberale und rechtspopulistische Stimmen und hat eine Position die Oberhand bekommen, die davon ausgeht, dass endlich von Seiten der Obrigkeit und des Beamtenapparates schärfer und konsequenter durchgegriffen werden muss.³

Ganz gleich was man vom Ergebnis dieser Debatte halten mag: Dies bedeutet für unsere Überlegungen zum Kulturbegriff, dass einzelne kulturelle Elemente offenbar Veränderungen unterliegen und zum Gegenstand öffentlicher Reflexion werden können. Es kann unterschiedliche Standpunkte in solchen Reflexionsprozessen geben und es kommt auf die jeweiligen Kräfteverhältnisse an, welche Standpunkte öffentlich formuliert werden können, gehört werden und sich durchsetzen.

Der wichtigste Hinweis, und ein solcher Hinweis dürfte leider in den meisten Vorbereitungskursen auf einen Auslandsaufenthalt und in den meisten interkulturellen Trainings *nicht* zu finden sein, ist jedoch folgender: Wenn Sie all dies erfahren haben und Ihnen all diese Informationen vermittelt wurden, wissen Sie noch immer sehr wenig über mich, der ich aus Amsterdam komme. Ja, Sie wissen noch nicht einmal genau, wie ich das alles finde, an diesen roten Ampeln. Dazu müssten Sie schon ausführlicher mit mir kommunizieren. Und hoffentlich haben Sie inzwischen kein allzu festes Bild über mich als Niederländer oder Amsterdamer entwickelt, als einen, der womöglich rücksichtslos und auf gefährliche Weise mit Kindern umgeht.

³ Zum Erfolg rechts-populistischer Diskurse in den Niederlanden vgl. Leiprecht 2005.

2. ‚Kultur‘ im Unterricht

Ich hoffe, Sie verstehen, dass ich einige Aspekte zum Thema verdeutlichen und dabei mit einem relativ harmlosen Beispiel beginnen wollte. Es gibt mehrere hundert verschiedene Definitionen zum Begriff Kultur, und es ist nicht meine Absicht, all diese Kulturbegriffe hier zu diskutieren. Worauf es mir vor allem ankommt: Es ist sehr wichtig, zu verstehen, wie die Probleme aussehen, die mit der Verwendung von Kulturbegriffen häufig verbunden sind. Deshalb möchte ich zunächst einige dieser Probleme erläutern:

Wo gezielter versucht wird, Vorurteilen über nationale und kulturelle Gruppen und entsprechenden Zuschreibungs- und Ausgrenzungsmustern entgegen zu treten, überwiegt häufig eine Strategie, die davon ausgeht, vor allem durch Begegnung und das Kennenlernen von und das Informieren über fremde Kulturen Vorurteile abzubauen. Ich teile hier die Skepsis von Annita Kalpaka, die davor warnt, in der Absicht, etwas gegen Rassismus unternehmen zu wollen, vor allem Informationen über ‚die Kultur der Anderen‘ zu präsentieren und/oder zu sammeln (Kalpaka 1992, 131 ff.). Unter der Hand wird mit einer solchen Vorgehensweise nicht selten nahegelegt, dass die eigentliche Ursache für die Vorurteile in dem kulturellen Anderssein der Anderen zu suchen ist. Zudem setzt das Nennen von und das Informieren über kulturelle Unterschiedlichkeiten oft kaum aufzuhaltende Assoziationsketten, Denkmuster und Argumentationsweisen in Gang, die fast allesamt mit (anderen, noch nicht genannten) Unterschieden und oft mit negativen Bewertungen zu tun haben. Auch werden auf diese Weise u.U. kulturdeterministische Erklärungsmodelle unterstützt und rigide Sie-Wir-Dichotomien forciert. Die Unterrichtssoziologin Yvonne Leeman verdeutlicht ein Ergebnis ihrer Untersuchung an Schulen in den Niederlanden mit einem typischen Beispiel aus einer Unterrichtsstunde:⁴

„Die Klasse ist in zwei Gruppen aufgeteilt. Es sollen eine Reihe allgemeiner Fragen über Volk und multikulturelle Gesellschaft besprochen werden.

⁴ Die Schüler und Schülerinnen im folgenden Beispiel sind zwischen 16 und 17 Jahre alt und besuchen eine Schule, die zu einem Abschluss führt, der in etwa dem Realschulabschluss vergleichbar ist (MAVO). Für die Übersetzung bin ich verantwortlich.

Die beiden Gruppen haben Julia (,niederländisch‘) und Mourad (,marokkanisch‘) als Gesprächsleiter. Ich (also die Untersucherin Yvonne Leeman) gehe mit Julia in eine Gruppe, genauso wie vier ,niederländische‘ Schüler, die Türkin Sabire, eine Surinamerin und Fabiënne (,niederländisch-surinamisch‘). Julia nimmt in ihrer Gruppe jeden an die Reihe, um die erste Frage zu beantworten: ‚Was ist ein Volk?‘.⁵ Sie fügt dieser Frage sogleich eine eigene hinzu: ‚Was sind die Kennzeichen Deines Volkes?‘ Zwei ,niederländische‘ Jungs ärgern sie, indem sie ‚Hockey spielen‘ als Kennzeichen nennen. Olga weiß auch nach langem Andringen nichts zu nennen. Fabiënne findet das sehr dumm und sagt zu Olga: ‚Ich habe über mein Volk die N...⁶ viel zu sagen. N... sind warm und nicht so geschäftlich-nüchtern wie Dein Volk die Niederländer. Sie kommen nie rechtzeitig. Sie sind dick, da sie gutes Essen mögen, und sie können gut tanzen.‘

Sabire ist an der Reihe. Sie will keine Kennzeichen von Türken nennen. Sie sagt, dass sie das nicht tun kann, weil sie in den Niederlanden geboren ist. Julia drängt sie:

‚Es gibt Unterschiede. Die Niederländer und die Türken unterscheiden sich. Denk zum Beispiel an den anderen Glauben.‘

Jan kommt Sabire zu Hilfe:

‚Unter uns wohnen Surinamer, und die sind und tun genau dasselbe wie wir. Sie sind nicht anders. Sie wohnen in den Niederlanden.‘

Julia und Fabiëne akzeptieren diesen Standpunkt nicht.

Fabiënne:

‚Türken sind gastfreundlich und können gut kochen.‘ “

Und so geht es weiter in der Klasse. Nach einer gewissen Zeit beendet die Lehrerin die Gruppenarbeit. Sie fragt allerdings nicht nach einem Bericht über die Gruppenarbeit und leitet eine Reflexionsphase ein, sondern nimmt jetzt ihrerseits die Schülerinnen und Schüler nacheinander an die Reihe, um etwas über „,ihr eigenes Volk““ zu sagen. Yvonne Leeman berichtet weiter:

„Die durch die Lehrerin auf ‚ihr eigenes Volk‘ angesprochenen Schülerinnen und Schüler machen zunächst etwas wortkarg mit und scheinen unerschüssig zu sein, allgemeine Aussagen über ihr eigenes Volk zu machen. Die Lehrerin fragt jeden der Reihe nach und sammelt Informationen wie:

⁵ Dieser Frage wird übrigens nicht mehr nachgegangen (auch nicht von der Lehrerin).

⁶ Das N-Wort ist auch im Niederländischen mit negativen Assoziationen verbunden. Zugleich wird es im Sprachgebrauch vieler schwarzer Jugendlicher jedoch auch zur selbstbewussten Kennzeichnung der eigenen Gruppe gebraucht.

Türken sind stolz auf ihr eigenes Land (Beitrag Sabires), Marokkaner sind stolz auf ihre Baukunst (Mourad), Niederländer sind stolz auf Yvonne van Gennip⁷ (Brigitta) und auf die Dämme (die Lehrerin). Brigitta sagt noch, dass die Niederländer weniger gastfreundlich sind als die Ausländer. Der chinesische Junge in der Klasse will keine Kennzeichen von Chinesen nennen. Die anderen übernehmen das für ihn:

„Es sind Rechenwunder.“

Die Lehrerin schließt die Stunde ab:

„Ein richtiger Holländer ist jemand, der Kälte und Regen vertragen kann und nicht klagt.“

Ein einzelner grinst. Die Lektion ist beendet.

Die ethnisch-kulturellen Unterschiede wurden in der Klasse festgelegt. Die abweichenden Töne, die ich (also Yvonne Leeman) von Jan und Sabire noch während der Gruppenarbeit gehört hatte, sind verstummt.“ (Leeman 1994, 199ff.)

Soweit die Beobachtungen von Yvonne Leeman. In dieser Unterrichtseinheit haben die Schülerinnen und Schüler im Wesentlichen gelernt, dass die üblichen Klischees und Eigenschaftszuschreibungen für ganze ‚Völker‘ (Ethnizitäten, Nationalitäten, »Rassen« ...) ⁸ etwas sind, was auch die Lehrerin praktiziert. Sie haben vermutlich auch gelernt, dass es berechtigt und richtig ist, solche Klischees zu benutzen und den einzelnen ‚Völkern‘ die genannten Eigenschaften zuzuschreiben. Die alternativen Stimmen in der Klasse wurden jedenfalls nicht gehört. Gerade von hier aus hätte sich jedoch eine spannende Untersuchung entwickeln können, die auch viele Unterschiede zwischen den Menschen, die von den Jugendlichen einem ‚Volk‘ zugerechnet werden, zu Tage fördert - und zwar sowohl bei den ‚anderen Völkern‘ als auch beim ‚eigenen Volk‘. Auf diese Weise hätte zumindest einer strikten Zweiteilung in ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ und einer Vereinheitlichung auf beiden Seiten entgegengewirkt werden können.

Um nicht den Eindruck zu erwecken, solche alltäglichen Lesarten über interkulturelles Lernen und Kultur gebe es nur auf der Ebene von Leh-

⁷ Yvonne van Gennip ist eine bekannte Schlittschuhläuferin, die während der olympischen Winterspiele mehrere Medallien gewann.

⁸ Da unklar bleibt, was genau die Jugendlichen unter ‚Volk‘ verstehen, weiß man auch nicht, auf welches Konzept sie sich jeweils beziehen.

rerinnen und Lehrern, will ich noch ein weiteres Beispiel aus dem schulischen Alltag anführen. Von einer übergeordneten niederländischen Schulbehörde wurde für den Gesellschaftskundeunterricht an Berufsschulen, die im Dienstleistungs-, Sozial- und Gesundheitswesen ausbilden, Lernziele vorgelegt, die ein gleichermaßen problematisches Ergebnis unterstützen dürften (vgl. ARIC 1995, 9ff.). Für den Fachinhalt *Kulturelle Minderheiten* lauten diese Lernziele:

- „Der Kandidat muss global Gewohnheiten und Auffassungen innerhalb der islamischen Gemeinschaft beschreiben können und in der Lage sein, dies im Kontakt mit Klienten zu berücksichtigen.“
- „Der Kandidat muss global Gewohnheiten und Auffassungen anderer kultureller Minderheiten beschreiben können.“

Legt man diese vorgegebenen Lernziele neben das Fallbeispiel aus der Unterrichtspraxis, dann ist vorstellbar, dass sich die Lehrerin durchaus an solchen oder ähnlichen Lernzielen orientiert haben könnte.⁹ Es sind Lernziele, die an ein bestimmtes (Alltags-) Verständnis über Kultur und interkulturelles Lernen nahtlos anschließen. Solche Lernziele können leider dazu beitragen, das Bild von *einheitlichen* (islamischen) kulturellen Minderheiten zu (re-) produzieren und überaus stereotypen Vorstellungen Tür und Tor zu öffnen. Es wird suggeriert, dass die globale Kenntnis einiger kultureller (oder religiöser) Gewohnheiten und Auffassungen als Interpretationsgrundlage ausreichen könnte, um im Kontakt mit Klienten/Zielgruppen diese besser zu begreifen. Die Gefahr besteht, dass die Klienten/Zielgruppen von den auf diese Weise ausgebildeten Arzhelferinnen und Arzhelfern, Erzieherinnen und Erziehern usw. nicht mehr als Personen gesehen werden, die in einem *bestimmten Verhältnis* zur eigenen Geschichte und der kulturellen (religiösen) Umgebung stehen, sondern nur noch als Kulturträger, welche völlig durch *die* jeweilige Kultur (und Religion) festgelegt sind. Offenbar, so könnte aus den Lernzielen geschlussfolgert werden, handelt es sich bei Kultur (und Religion) um eine Art Makrostruktur, die die jeweiligen Angehörigen in ihrem Denken und Handeln bestimmt.

⁹ Im angeführten Fall-Beispiel von Yvonne Leeman handelte es sich *nicht* um eine Berufsschule. Der Lehrerin hatte sich also nicht an Lernzielen aus dem Berufsschulwesen orientiert. Wichtig ist hier jedoch, dass sowohl bei der Lehrerin als auch bei der Schulbehörde ein ähnliches Verständnis über interkulturelles Lernen ausschlaggebend gewesen zu sein scheint.

3. Das Konzept ‚Kulturstandard‘ in der Praxis

Angesichts dieser Beobachtungen über die Schulpraxis und der Feststellung eines kontraproduktiven Alltagsverständnisses von Kultur und interkulturellem Lernen könnte man geneigt sein, die Wissenschaft zu Rate zu ziehen, um ein angemesseneres Konzept zu entwickeln. Leider ist dies nicht ganz so einfach. Oft liefern die wissenschaftlichen Konzeptionen und Begriffe selbst Anknüpfungspunkte, die eine Praxis nahelegen können, die zu wenig befriedigenden Ergebnissen führt.

Beleuchten wir unter dieser Perspektive das wissenschaftliche Konzept der „Kulturstandards“ von Alexander Thomas.¹⁰ Ich beziehe mich hier auf dieses Konzept, weil ich davon ausgehe, dass Ausschnitte hieraus oft in (Fort-) Bildungsveranstaltungen an Lehrerinnen und Lehrer, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter usw. vermittelt werden. Im Folgenden geht es mir denn auch weniger um eine Kritik am Ansatz von Alexander Thomas. Wichtiger erscheint es mir zunächst, sich vorzustellen, wie im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung versucht wird, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine *knappe* und *eingängige* wissenschaftliche Definition nahe zu bringen. Nehmen wir an, dass das folgende Zitat von Alexander Thomas hierzu benutzt wird:

In „jeder Kultur (sind) spezifische Kulturstandards wirksam. Das Konzept der Kulturstandards besagt, dass zentrale Kulturstandards den Mitgliedern der jeweiligen Kultur eine Orientierung für ihr eigenes Verhalten liefern und ihnen ermöglichen zu entscheiden, welches Verhalten als normal, typisch und noch akzeptabel anzusehen bzw. welches Verhalten abzulehnen ist.“ (Thomas 1988, 153)

Stellen wir uns zusätzlich vor, dass dieses Zitat in der Fortbildungsveranstaltung um ein weiteres ergänzt wird, das deutlich machen soll, in welcher Weise das Konzept der Kulturstandards für das interkulturelle Lernen von Nutzen sein soll:

„Wenn die einander begegnenden Partner über die Art der Handlungswirksamkeit zentraler Kulturstandards in der anderen Kultur informiert und sich ihrer eigenen Kulturstandards bewusst sind, dann steigen die Chancen zur Reduktion kulturbedingter Missverständnisse, (...) dann steigt

¹⁰ Alexander Thomas ist Professor für Psychologie an der Universität Regensburg.

die Fähigkeit zum interkulturellen Verstehen, und es wächst die interkulturelle Handlungskompetenz.“ (Thomas 1996, 133)

Denken wir an die obigen Beispiele über ein bestimmtes Alltagsverständnis, so scheint dieses wissenschaftliche Verständnis fast nahtlos daran anzuschließen. Kulturstandards scheinen etwas Einheitliches und Festes zu sein, das den Mitgliedern einer Kultur eine klare Orientierung für das Verhalten liefert. Und beim interkulturellen Lernen geht es offenbar um die Bewusstmachung von Kulturstandards und um das Erlernen zentraler Kulturstandards in der anderen Kultur.

Zwar präzisiert Thomas dieses Erlernen von Kulturstandards, in dem er darauf hinweist, dass Informationen „über die Art der Handlungswirksamkeit zentraler Kulturstandards“ vermittelt werden müssen. In der Fortbildungspraxis dürfte jedoch diese einschränkende Bemerkung oft übergangen werden. Die Gefahr besteht, dass aus zentralen Kulturstandards nationale oder kulturelle Stereotype werden und damit das Problem noch verstärkt wird, anstatt zu seiner Lösung beizutragen.

Die mit dem Lernen von Kulturstandards oder kulturellen Hintergründen „verbundene Stilisierung kultureller Differenzen birgt“ - in den Worten des Pädagogen Bernd Krewers – eine „Fehlerquelle in sich, die der Interkulturellen Zusammenarbeit Grenzen setzen kann: Der Partner oder die Partnerin wird nicht mehr als Person erlebt, sondern als Vertreter einer kulturellen Gruppe, und wird entsprechend stereotyp behandelt. Erlernte Kulturstandards werden zu einem Stereotypmuster, das das jeweilige Gegenüber zu einem kulturabhängigen Gruppenprototyp erstarren lässt und seiner Individualität und damit auch seiner kommunikativen Kompetenz beraubt.“ (Krewer 1994, 147)

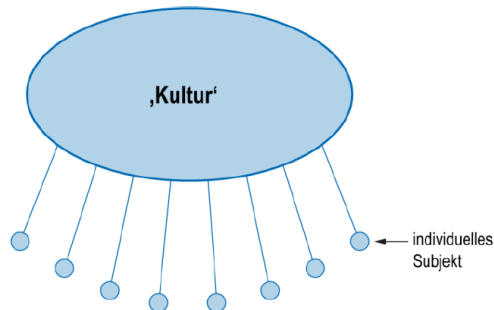
4. Problematisches Alltagsverständnis: das Marionettenmodell

Wie sind nun aber derartige Missverständnisse und nicht-intendierte Effekte zu vermeiden? Ich denke, ein wichtiger Ansatzpunkt muss darin bestehen, das Alltagsverständnis von Kultur und der Wirkung von Kultur zum Ausgangspunkt zu machen, wenn es darum geht, Prozesse interkulturellen Lernens zu initiieren und zu unterstützen. Dieses Alltagsverständnis muss problematisiert und überschritten werden. Dies

gilt selbstverständlich auch für die Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen, die solche Projekte anregen und begleiten sollen.

Es ist zu beobachten, dass im Alltag ein ganz bestimmtes (problematisches) Verständnis von ‚Kultur‘ verbreitet ist: ‚Kulturen‘ werden dabei als eine Art von Großgruppen betrachtet (und entsprechend konstruiert), deren Synonyme ‚Länder‘, ‚Gesellschaften‘, ‚Staaten‘, ‚Völker‘ oder ‚Nationen‘ sind. Diese Großgruppen werden zudem als homogen und statisch vorgestellt; und es wird weiterhin davon ausgegangen, dass die *einzelnen* Menschen, die als Angehörige solcher Großgruppen eingeordnet werden, durch diese Zugehörigkeit bestimmte psycho-soziale Eigenschaften und Fähigkeiten aufweisen und in ihrem Denken, Fühlen und Handeln determiniert sind. Mit dem beschriebenen Alltagsverständnis werden *die Anderen* gleichsam als Marionetten, die an den Fäden ihrer Kultur hängen, wahrgenommen (vgl. Leiprecht 1992). Tatsächlich ist der Blick hier stark auf die Anderen gerichtet: Den Angehörigen der anderen Großgruppe wird, und damit betätigt sich eine Erkenntnis des Sozialpsychologen Henri Tajfel, eher ein gruppentypisches und gruppendeterminiertes Verhalten unterstellt, während Angehörige der eigenen Gruppe eher als Individuen angesehen werden (vgl. Tajfel 1982). Das folgende Schaubild verdeutlicht diese problematische Vorstellung von ‚Kultur‘, die im Alltag sehr verbreitet ist:

Problematisches Alltagsverständnis



- Subjekte, die nicht als solche wahrgenommen werden, sondern als Wesen, die wie Marionetten an einer bestimmten Vorstellung von ‚Kultur‘ hängen.
- das soziale Wissen zu ‚Kultur‘ (Modell und Inhalt) wird Subjekten, die als Marionetten gedacht werden, übergestülpt.

Leider wird in der Theorie und Praxis interkulturellen Lernens ein solches Alltagsverständnis oft nicht in die Überlegungen mit einbezogen und gehen die Konzepte nicht über dieses Alltagsverständnis hinaus.

5. Zur Bedeutung eines angemessenen Kulturbegriffs

Es ist weder möglich noch sinnvoll, ganz auf einen Kulturbegriff zu verzichten. Dabei ist zweifellos schwieriger, einen *angemessenen* Kulturbegriff zu formulieren, als auf die Gefahren eines unangemessenen Kulturbegriffs hinzuweisen.

Zu Recht macht Georg Auernheimer beispielsweise darauf aufmerksam, „dass die Vernachlässigung oder gar Abwertung subjektiv bedeutender Kulturelemente unpädagogisch ist. Bildung muss Anstöße geben zur kritischen Reflexion der je eigenen Kultur - und das auch für Minderheiten. Dem steht aber gerade die Monokulturalität pädagogischer Institutionen entgegen. Ebenso problematisch wie die Unterstellung kulturell bedingter Wesenszüge ist die Verleugnung sozialer Bindungen, weil diese dadurch einem rationalen Zugang entzogen werden.“ (Auernheimer 1997, 350)¹¹

Dies gilt nicht nur für eingewanderte Gruppen, sondern auch für die sog. Mehrheitsgesellschaft. Einen interessanten Aspekt von Kultur stellt in diesem Zusammenhang das *kollektive Gedächtnis* einer Gruppe und/oder Gesellschaft dar. Das kollektive Gedächtnis kann aus der Perspektive dominierter, verfolgter oder unterdrückter Gruppen konstruiert werden, etwa wenn es um die Thematisierung der Erfahrung des früheren Sklavenschicksals von afroamerikanischen Gruppen in den USA geht oder um die Erfahrung von Genoziden, die gegenüber Juden, Armeniern oder Hereros begangen wurden und von Angehörigen dieser Gruppen thematisiert werden (vgl. auch Auernheimer 1990, S. 109).

¹¹ Wobei solche Bindungen auch durch die gemeinsame Erfahrung sozialer Benachteiligung oder durch gemeinsame Rassismus- und Zuschreibungserfahrungen entstehen können. Kulturelle Identitäten erhalten hier auch politische Dimensionen.

Aber das kollektive Gedächtnis kann auch aus der Perspektive der dominierenden Gruppen konstruiert werden. Die Gefahr essentialisierender Mystifikationen und ethnizierender Homogenisierungen ist hier stets gegeben. Gleichzeitig kann in der selbstreflexiven und selbstkritischen Reflexion zum kollektiven Gedächtnis eine Chance liegen, zumal wenn auch die in eigener Verantwortung zu sehenden ‚unangenehmen‘ Aspekte der jeweiligen Geschichte thematisiert werden. Dabei müssen - um beim Beispiel Deutschland zu bleiben - mit dem Hinweis auf die verschiedenen Formen und Entwicklungen der Erinnerungskultur (incl. des Nicht-Erinnerns, Verschweigens oder Ignorierens) zu Perioden der Geschichte, die mit Kolonialismus, Faschismus, Holocaust, Krieg und stalinistischer Diktatur verbunden waren, auch die dominierenden und dominierten ‚Erinnerungen‘ und die damit verbundenen Machtkonstellationen und Interessensbezüge thematisiert werden. Sich *nicht* mit ‚eigener Kultur‘ und Formen der Erinnerungskultur auseinander zu setzen, kann heißen, die (familiäre) Verbindung mit der Geschichte der Gesellschaft und das eigene Verhältnis dazu *nicht* wahrnehmen zu wollen und keine Verantwortung für die Zukunft zu übernehmen (vgl. hierzu auch Attia 1997).

Allerdings entfaltet sich das kollektive Gedächtnis hier meist in einem nationalstaatlichen Rahmen, in Institutionen (wie beispielsweise die Schule), die zwar faktisch mit einer heterogenen und mehrsprachigen Klientel umgehen, aber ihre monokulturelle und monolinguale Ausrichtung als unhinterfragbare Selbstverständlichkeit definieren. Wenn dieser Rahmen - wie im Falle des Einwanderungslandes Deutschland - durch Pluriformität und soziale Heterogenität gekennzeichnet ist - ist er zu eng und schließt tendenziell die Erinnerungskulturen von eingewanderten Gruppen aus. Dennoch - und hier liegt die Chance - kann die Auseinandersetzung mit großen Verbrechen in der Menschheitsgeschichte *und* in der jeweiligen Nationalgeschichte in der Perspektive ihrer zukünftigen Verhinderung durchaus auch eine *universelle* Form annehmen.

Nötig ist also insgesamt ein Kulturbegriff, der kulturalisierende, ethnizierende und nationalisierende Essentialismen und darauf aufbauende Mystifizierungen vermeiden hilft. Interessant ist hier ein Blick auf die Interkulturelle Pädagogik, denn nicht umsonst steht der Kulturbegriff

als eine wichtige Kategorie im Zentrum von wichtigen Debatten dieser erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin. Von welcher Begriffsfassung ist hier meist die Rede? Deutlich ist zunächst, dass es nicht um einen Kulturbegriff im Sinne von ‚Kulturstandards‘ oder des (problematischen) Marionettenmodells gehen kann (s.o.). Auch sind (Theorie-) Diskurse, die Kultur als Gegensatz zu Natur sehen oder unter Kultur lediglich eine Art künstlerischer Hochkultur (Oper, Gemälde, Bildhauerei, etc.) verstehen, eher ungeeignet, da zu weit und zu unscharf.

Wichtige Beiträge zur Debatte um einen angemessenen Kulturbegriff hat im Fachdiskurs *Interkultureller Pädagogik* zweifellos Georg Auernheimer geliefert. Dabei warnt er von Anfang an - so etwa in seiner Arbeit zum so genannten Kulturkonflikt von 1988 - vor kulturalisierenden Deutungen: „Die Rede vom ‚Kulturkonflikt‘ dient leicht der Ausblendung der sozialstrukturellen Benachteiligung Die Rede von ‚kultureller Identität‘ ... dient allzu leicht der Rechtfertigung mangelhafter Bildungsprogramme“ (Auernheimer 1988, 9). Dort fasst er unter Hinweis auf u.a. Leontjew und dem *Center for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) Kultur bereits als „System von symbolischen Bedeutungen“ (ebd., 120): „Die Kultur ist der jeweils verfügbare Fundus an symbolischen Repräsentationsmitteln, Mittel der Verständigung und Selbstverständigung. Sie dient ... als Orientierungssystem“ (ebd.) Mit diesem Kulturbegriff wird versucht, die *besondere Lebensweise* und die entsprechenden *Bedeutungsmuster und Zeichensysteme* einer Gruppe oder einer Gesellschaft zu fassen, wobei solche Bedeutungsmuster und Zeichensysteme auch in Gegenständen und Strukturen gleichsam ‚materialisiert‘ sein können.

Auernheimer übersieht hier jedoch nicht den *subjektiven Faktor*: „Mittel der Sinnggebung ... kann Kultur allerdings immer nur insoweit sein, als sich ‚persönlicher Sinn‘ ... in ihre Bedeutungen transformieren lässt.“ (Auernheimer 1988, 120/121) Dies ist überaus wichtig, gerade auch für Tätigkeiten in pädagogischen Arbeitsfeldern. Die einzelnen Menschen - und ich hoffe, dies durch das beschriebene Marionettenmodell, welches ein bestimmtes (problematisches) Alltagsverständnis unterstützt, deutlich gemacht zu haben - sind durch ihren jeweiligen kulturellen Kontext in ihrem Denken und Handeln *nicht* völlig festgelegt.

Aber sie stehen in einem bestimmten *Verhältnis* zu diesem Kontext. Dieses spezifische Verhältnis darf *nicht* einfach aus der Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft oder einer gesellschaftlich (konstruierten) Großgruppe *abgeleitet* werden. Man weiß über die einzelnen Angehörigen von Kulturen oder kulturellen Gruppen noch sehr wenig, wenn man lediglich über die kulturelle Herkunft informiert ist. Es kommt darauf an, das *besondere Verhältnis* der Individuen zu ihrer Geschichte, ihren Zugehörigkeiten zu möglicherweise verschiedenen kulturellen Gruppen, ihren kulturellen Hintergründen usw. ernst zu nehmen; und es wäre völlig verfehlt, die einzelnen Menschen mit *dem inhaltlichen Bild* und/oder mit *dem Modell*, das man u.U. über eine andere Kultur und/oder über die Wirkung von Kultur im Kopf hat (ich denke dabei an das Marionettenmodell) festlegen zu wollen.

6. Umriss zu einem angemessenen Kulturbegriff

15 Jahre später weist Auernheimer darauf hin, dass sich die beiden Merkmale ‚symbolischer Charakter‘ und ‚Orientierungsfunktion‘ als Gemeinsamkeit in vielen Definitionen der sehr unübersichtlichen und in einer Vielzahl von Disziplinen geführten Diskussion zum Kulturbegriff wieder finden lassen (vgl. Auernheimer 2003, 73). Werte und Normen werden dabei „als elementare Bestandteile von Kultur verstanden“ (ebd., 74)¹²

Die verschiedenen Kritikpunkte der Debatten zum Kulturbegriff berücksichtigend hält Auernheimer heute fest, dass es mittlerweile für die Interkulturelle Pädagogik zum Konsens geworden sei, „Kulturen erstens als heterogen, nicht homogen und geschlossen und zweitens als prozesshaft, dynamisch“ zu verstehen (Auernheimer 2003, 75). Kultu-

¹² Für die Perspektive der Rassismusforschung und der Rassismusprävention ist dies sehr hilfreich, da Ausgrenzungs- und Zuschreibungsmuster, Alltagsrassismen und institutionelle Rassismen dann auch als Bestandteile solcher Systeme *symbolischer Bedeutungen mit Orientierungsfunktion* untersucht werden können. Das bereits erwähnte CCCS hat dies zum Ausgangspunkt genommen, um beispielsweise - in ironischer Anspielung auf den multikulturellen Diskurs - eine ihrer Veröffentlichungen zu Rassismus mit ‚Multiracist Britain‘ zu überschreiben.

ren sind also dieser Auffassung zufolge keine unveränderbaren und einheitlichen Gebilde, sondern im Gegenteil sind ihre *Entwicklungsgeschichten*, die in der Regel auch von ‚Mischungen‘, ‚Verbindungen‘, ‚Übernahmen‘, ‚Neuinterpretationen‘, ‚Transformationen‘ usw. gekennzeichnet sind, und ihre (potentiellen) *Unabgeschlossenheiten* hervorzuheben. Die Grenzen der besonderen Lebensweise einer Gruppe oder einer Gesellschaft sind keineswegs eindeutig, sondern eher diffus. Kulturen sind als für Veränderungen, Anpassungen und Überlagerungen offene Systeme zu betrachten. Insgesamt lassen sich aus meiner Perspektive zusammenfassend die folgenden Begriffsmerkmale, die für die Interkulturelle Pädagogik heute von Bedeutung sind, darstellen:¹³

- a) Kultur wird im sozial- und erziehungswissenschaftlichen Sinne definiert als ein bestimmtes Repertoire von Bedeutungsmustern und Zeichensystemen (Werte, Normen, Bräuche und andere Verhaltensregeln, allgemeine Wissensbestände und ‚Selbstverständlichkeiten‘, Traditionen, Rituale, Routinen, Glaubensvorstellungen, Mythen usw.), über das Gruppen oder Gesellschaften verfügen. Dieses Repertoire hat Orientierungsfunktionen. Es macht das gesellschaftliche Leben verstehbar und verleiht ihm zugleich eine *besondere* Bedeutung. Da dies so ist, können Kulturen auch als *besondere Lebensweisen* unterschieden werden.
- b) Allerdings sollte man sich *nicht* dazu verleiten lassen, Kultur auf Nationalkultur zu reduzieren. Innerhalb einer nationalen Gesellschaft existieren stets sehr verschiedene kulturelle Bedeutungsmuster/Zeichensysteme und Lebensweisen (verschiedene Subkulturen, Jugendkulturen, Klassenkulturen, Regionalkulturen, Einwandererkulturen, städtische und bäuerliche Kulturen usw.) (vgl. Hall 1994, 99ff.). Der gängige vereinfachende Blick auf Migrantenfamilien, mit dem eine Zugehörigkeit allein zu „zwei sozialen Welten, näm-

¹³ Die Darstellung bezieht sich stark auf die Arbeiten des ehemaligen *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) an der Universität Birmingham (vgl. Clarke et al. 1979, 41ff.); In der Bundesrepublik Deutschland wird dieses Konzept seit den 1980er Jahren besonders im Bereich der *Pädagogik* und der *Jugendforschung* rezeptiert (vgl. hierzu Lindner 1994, 56ff.). Für die *neuere Rassismusforschung* wurde der Kulturbegriff der *Cultural Studies* von Annita Kalpaka und Nora Räthzel (1986/1990^{II}) und für die *Interkulturelle Pädagogik* von Georg Auernheimer (1988, 98/119/120; 1990/2003^{II}, 75) in die bundesdeutsche Diskussion gebracht.

lich zur Herkunftskultur und zur Aufnahmegesellschaft“ (Auernheimer 2003, 74) wahrgenommen wird, greift in jedem Fall zu kurz. Zum einen sind weder Herkunftskultur noch Aufnahmegesellschaft als homogene Größen zu betrachten, zum anderen müssen den Einzelnen Mehrfachzugehörigkeiten zugestanden werden, die über eine binäre Denkweise hinausgehen.

- c) Trotz dieser unverzichtbaren Differenzierungen wird man in Gruppen und/oder Gesellschaften immer wieder auch *dominierende* Formen feststellen können. Die Frage, was genau in einer Gruppe und/oder Gesellschaft als ‚normal‘ zu gelten hat und was nicht, hat einen normativen Aspekt und kann mit Macht, Unterwerfung und Normalisierungszwang verbunden sein.
- d) Bedeutungsmuster und Zeichensysteme können - sehr allgemein gesprochen - als Antworten auf spezifische Lebensbedingungen, die spezifische Orientierungsanforderungen setzen, verstanden werden (Auernheimer 1988, 120). Wichtig ist hierbei ein aktives Moment. Die Menschen *machen* sich in sozialen Zusammenhängen Vorstellungen über ihr Verhältnis zur Natur, über ihr Verhältnis untereinander und über sich selbst (vgl. Hall 1994, 29; ebenso Auernheimer 1997, 350). Bedeutungsmuster und Zeichensysteme können ihre Orientierungsfunktionen nur behalten, wenn sie sich mit der Veränderung der Lebensverhältnisse verändern.
- e) Die bestehenden kulturellen Bedeutungsmuster und Zeichensysteme bilden eine Art historisches Reservoir, das Menschen aufgreifen, transformieren und weiterentwickeln, aber auch verdrängen oder uminterpretieren können. Menschen werden also nicht nur beeinflusst durch kulturelle Bedeutungsmuster, sie *beeinflussen* diese auch selbst und tragen zu ihrer Veränderung und Erneuerung bei (vgl. Clarke et al. 1979, 41ff.).
- f) Die Wirksamkeit kultureller Kontexte gegenüber den einzelnen Menschen darf auch nicht als bloße Determination interpretiert werden, da sonst weder Erneuerung noch Veränderung noch alternative oder widerständige Entwicklungen erklärbar sind.
- g) Kulturelle Bedeutungsmuster und Zeichensysteme sind keineswegs immer klar, eindeutig oder widerspruchsfrei. Im Gegenteil: Sie lassen Raum für verschiedene Deutungen und Interpretationen. Solche

Deutungen und Interpretationen können umstritten und umkämpft sein (vgl. Auernheimer 2003, 76).

- h) Elemente einer Kultur können in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich benutzt werden. Zudem verstehen die Menschen es oft, die eigenen kulturellen Bedeutungsmuster flexibel auf unterschiedliche Situationen und Kontexte einzustellen und zu verändern. Auch können sich die Menschen gleichzeitig durchaus als Angehörige verschiedener kultureller Gruppen verstehen. Es gibt so etwas wie eine *kulturelle Flexibilität*: ‚Hier gehört sich das zwar nicht, aber dort kann ich es tun, und ich tue es auch sehr gerne, weil es mir hier Spaß macht.‘ Und es gibt so etwas wie einen Transport neuer Bedeutungen: In den Bewegungen zwischen verschiedenen Kulturen werden stets auch neue Elemente in eine bestehende Kultur eingebracht und alte Elemente verändert.
- i) In Situationen interkultureller und internationaler Begegnung muss mit wechselseitigen Zuschreibungen (Selbst- und Fremdzuschreibungen) gerechnet werden. Die Zugehörigkeiten zu kulturellen Gruppen können nicht nur über deren Eigenheiten definiert werden, sondern auch in der Abgrenzung von anderen kulturellen Gruppen. Zudem können mit Hilfe von Zuschreibungen und Abgrenzungen Konflikte innerhalb von Gruppen geleugnet und eine Einheitlichkeit und Festigkeit erzwungen werden, die alle Unterschiede und Gegensätze innerhalb der Gruppe auszublenden sucht. Darüber hinaus muss darauf geachtet werden, dass - so Auernheimer - neben gegenseitigen Fremdbildern und kulturellen Dimensionen auch die asymmetrischen Machtverhältnisse (Status- und Rechtsungleichheit, Wohlstandsgefälle) und Kollektiverfahrungen (also etwa Rassismuserfahrungen, Ausgrenzungserfahrungen o.ä.) zu berücksichtigen sind (vgl. Auernheimer 2002, 185ff.).

Insgesamt wurde deutlich, dass die Interkulturelle Pädagogik auf dem guten Weg ist, einen Kulturbegriff zu formulieren, der Kulturalisierungen vermeiden hilft. Es wird weiterhin darauf ankommen, diesen Begriff und seine Bedeutung für eine pädagogische Praxis in der Aus- und Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen aller Arbeitsfelder (Kindertagesstätte, Schule, Jugendarbeit, usw.) zum Thema zu machen. Das

oft naive Alltagsbewusstsein von Pädagoginnen und Pädagogen in Bezug auf das Verständnis von Kultur muss endlich einem fachlich angemessenen und damit auch professionelleren Begriffsverständnis weichen. Dies wäre ein wichtiger Schritt, dem freilich viele weitere folgen müssen. Letztlich werden nur strukturelle und institutionelle und damit auch politische Veränderungen helfen, um beispielsweise gleiche Bildungs- und gleiche Lebenschancen für alle zu sichern.

Literatur:

Attia, Iman (1997): Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hg.): Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 259-285.

Auernheimer, Georg (1988): Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsproblem ausländischer Jugendlicher. Frankfurt a.M.: Campus.

Auernheimer, Georg (1997): Interkulturelle Pädagogik. Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (Hg.) (1997): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim: Beltz. S. 344-356.

Auernheimer, Georg (2002): Interkulturelle Kompetenz - eine neues Element pädagogischer Professionalität? In: Auernheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske & Budrich. S. 183-205.

Auernheimer, Georg (1990/2003^{III}): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Clarke, John/Hall, Stuart/Jefferson, Tony/Roberts, Brian (1979): Subkulturen, Kulturen und Klasse. In: Clarke et al. (Hg.): In Deutschland hrsg. von Honneth, Axel (Hg.): Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen. Frankfurt a.M.: Syndikat. S. 39-132.

Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hrsg. von Mehlem, Ulrich/Bohle, Dorothee/Gutsche, Joachim/Oberg, Matthias/Schrage, Dominik. Hamburg: Argument.

Hansen, Klaus P. (1995/2003^{III}): Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung. Tübingen/Basel: A. Francke.

Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (1986/1990^{II}): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Leer: Mundo.

Krewer, Bernd (1994): Interkulturelle Trainingsprogramme. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Vortrag im Rahmen der Fachtagung 'La communication interculturelle' vom September 1993 in Grenoble (veranstaltet von DAAD, ESC und Goethe-Institut). In: Nouveaux cahiers d'allemand, 12, 2. S. 139-149.

Leiprecht, Rudolf (1992): „Pech, dass Ausländer mehr auffallen ...“ Zum Reden über die Kultur der ‚Anderen‘ und auf der Suche nach angemessenen Begriffen und Ansätzen für eine anti-rassistische Praxis (nicht nur) mit Jugendlichen. In: Leiprecht, Rudolf (Hg.): Unter Anderen - Rassismus und Jugendarbeit. Duisburg: DISS. S. 93-130.

Leiprecht, Rudolf (1996): Rassismen und die Macht der Zuschreibung: Die ‚Frage nach der Jugend‘ und die ‚Frage nach der Kultur‘ (Anmerkungen aus der Rassismuskforschung). In: Dracklé, Dorle (Hg.): Jung und wild. Zur kulturellen Konstruktion von Kindheit und Jugend. Berlin: Dietrich Reimer. S. 240-272.

Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster: Waxmann (in der Reihe *Interkulturelle Bildungsforschung*, herausgegeben von Gogolin/Krüger-Potratz).

Leiprecht, Rudolf (2002): Förderung interkultureller und antirassistischer Kompetenz. In: Leiprecht, Rudolf/Riegel, Christine/Held, Josef/Wiemeyer, Gabriele (Hg.): International Lernen - Lokal Handeln. Frankfurt a.M.: IKO. S. 17-46.

Leiprecht, Rudolf (2005): Populismus und Polarisierung in den Niederlanden. In: Migration und Soziale Arbeit (IZA). 27.Jg., H.2. Hrsg. vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. Weinheim: Juventa.

Lindner, Rolf (1994): Cultural Studies in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Rezeptionsgeschichte. In: Institut für Kulturstudien (Hg.): IKUS Lectures, 3.Jg., Heft 17/18. S. 50-58.

Lutz, Helma/Leiprecht, Rudolf (2003): Heterogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. In: Gogolin, Ingrid/Helmchen, Jürgen/Lutz, Helma/Schmidt, Gerlind (Hg.) (2003): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster: Waxmann. S.115-128.

Tajfel, Henri (1982): Gruppenkonflikt und Vorurteil - Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen. Bern.

Thomas, Alexander (1988): Untersuchungen zur Entwicklung eines interkulturellen Handlungstrainings in der Managerausbildung. In: Psychologische Beiträge, Band 30, Heft 1-2. S. 147-165.

Thomas, Alexander (1996): Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Thomas, Alexander (Hg.): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen: Hogrefe. S. 107-135.