

02



Thesis_PÄDAGOGIK

Wiss. Hausarbeiten/Abschlussarbeiten

auf

www.fabrico-verlag.com

Herausgeber /Editor:

Michael Meier (michael.meier at uni-flensburg.de)



Auf der Web-Seite www.fabrico-verlag.com/thesis_paedagogik erscheinen in unregelmäßigen Zeitabständen für interessierte Leser*innen kostenfrei wissenschaftliche Hausarbeiten, BA-Thesis, MA-Thesis, Diplomarbeiten und Examensarbeiten aus der Pädagogik, geschrieben an unterschiedlichen europäischen Hochschulen.

Die Vision ist, dass diese Sammlung allmählich wächst, so dass ein großes Spektrum der Vielfalt dessen, was an europäischen Hochschulen geschrieben wird (und leider meist unsichtbar bleibt) anderen als Denkanstöße dienen kann. So kann hier vielleicht allmählich eine Vielfalt des Denkens im Feld der Pädagogik sichtbar werden, das die bestehenden Publikationsformate erweitert.

Die Rechte für die hier erscheinenden Texte verbleiben bei den Autorinnen und Autoren.

Die Klärungen, Kennzeichnungen und ggf. Einholung der Bildrechte liegen bei den Autorinnen und Autoren. Für die Abbildungen und die damit verbundenen Rechte sind ausschließlich die Autorinnen und Autoren verantwortlich. Der Herausgeber der Reihe übernimmt dafür keinerlei Haftung. Diese liegt mit der Freigabe der Texte im Einvernehmen zwischen Herausgeber und Autor/innen ausschließlich bei den Autor/innen.

Es gilt darüber hinaus der Disclaimer auf der Seite <http://fabrico-verlag.com/impressum>

Universität Flensburg
Institut für Erziehungswissenschaften
Auf dem Campus 1a
24943 Flensburg

Diplomarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades einer Diplom-Pädagogin

Interkultureller Rassismus und Subjektivierung(-spraxen) im Kontext interkultureller Kompetenz

Vorgelegt von: Saskia Terstegen

- zur Veröffentlichung überarbeitete Fassung -

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung: Entwicklung der Fragestellungen	1
2. Setzung eines theoretischen Rahmens	4
2.1 Zentrale Begrifflichkeiten.....	6
2.1.1 Interkulturelle Kompetenz.....	6
Exkurs: Der Andere	18
2.1.2 Interkultureller Rassismus	22
2.1.3 Subjektivierung(-spraxen)	36
2.2 Rekurs auf die Fragestellungen	46
3. Methodologische Zugänge	48
3.1 Erhebungsmethoden: Online-Suche und der „Weg zum Sample“	49
3.2 Wege der Auswertung	52
3.2.1 Kodieren und Kontrastierungen.....	53
3.2.2 Das Sample	55
3.2.3 Feinanalyse - die <i>objektive Hermeneutik</i>	57
4. Fallstudien	62
4.1 „Die vier Fälle“	62
4.1.1 <i>Führen interkultureller Teams</i>	63
4.1.2 <i>Erfolgreiche Zusammenarbeit mit asiatischen Geschäftspartnern</i>	74
4.1.3 <i>Interkulturelle Kompetenz in der Kommunalpolitik</i>	84
4.1.4 <i>Chancen für die Vielfalt</i>	95
5. Fallkontrastierungen	106
5.1 Komparative Perspektiven & (interkulturell-rassistische) Objektivierungen	106
5.2 Konstitutionen des interkulturell kompetenten Subjekts.....	115
5.2 Erziehungswissenschaftliche Einsprüche	119
6. Schlussbetrachtungen (Die Crux des Anderen in der Pädagogik).....	123
Literaturverzeichnis	128
Abbildungsverzeichnis	137

1. Einleitung: Entwicklung der Fragestellungen

„Sehr geehrte Frau Terstegen,

wir freuen uns, Ihnen heute unser Seminarprogramm 2014 zu übersenden.

Offene Präsenzseminare, in denen Menschen aus verschiedenen Unternehmen aufeinander treffen und zwei oder mehr Tage gemeinsam lernen und sich austauschen, sind ein elementarer Baustein betrieblicher Weiterbildung. **In einer Gesellschaft, in der Wissen überall und jederzeit digital verfügbar ist, steht in Seminaren nicht mehr die Wissensvermittlung an erster Stelle, sondern die Umsetzungskompetenz.** Wie schaffen wir es, unser theoretisches Wissen in Fähigkeiten und Kompetenz zu verwandeln? Dafür bieten Präsenzseminare ein ideales Spielfeld. Hier macht die Theorie den Praxistest. Hier kann man sich ausprobieren und bekommt Feedback zum eigenen Auftreten. Soziales Lernen ist inbegriffen. Wie im Berufsalltag treffen wir hier auf die unterschiedlichsten Menschen. ‘Jede Seminargruppe ist eine Wundertüte‘ sagt es treffend eine unserer Trainerinnen.

In unseren Seminaren für Führungs- und Fachkräfte legen wir Wert auf ein aktives Lernklima und Übungsintensität. In einem Mix aus Theorie-Input, Erarbeitung, Diskussion und Übungen steht die Aktivität der Seminarteilnehmer ganz oben an.

Für das Jahr 2014 haben wir unser Programm um 13 neue Seminare erweitert. Wir wünschen Ihnen viel Spaß beim Erkunden des Programms!“

Ich erhielt diese Mitteilung im Zuge meiner Recherchearbeiten für diese Arbeit von einem Seminaranbieter, der sich auf Angebote für Führungskräfte spezialisiert hat. „Interkulturelle“ Kompetenz als zentrale Kategorie der hiesigen Ausführungen findet hier keine Erwähnung, und dennoch trifft das Dokument Kernelemente des Untersuchungsgegenstandes. Schlüsselworte wie „Praxistest“, „Übungen“ und „Aktivität“ verweisen auf strukturelle Arrangements pädagogischer (Seminar-) Situationen und sprechen pari passu über ein Subjekt, das innerhalb dieses Rahmens Kompetenz entwickeln soll. Hier werden nicht nur Antworten auf das didaktische „Wie“ des Kompetenzerwerbs gegeben, sondern vor allem auch gesellschaftliche Erwartungen an dieses Subjekt formuliert, denen es erst durch den Kompetenzerwerb gerecht werden kann. Dieses Dokument ist ein plakatives Beispiel für die *Anrufung*, über die das kompetente Subjekt konstituiert wird¹. „[...] das Individuum *wird als (freies) Subjekt angerufen, damit es*

¹ Wie später zu zeigen sein wird, weist es viele Elemente auf, die auch im Sample vorliegen.

sich freiwillig den Anordnungen des SUBJEKTS unterwirft, damit es also (freiwillig) seine Unterwerfung akzeptiert und folglich ›ganz von allein‹ die Gesten und Handlungen seiner Unterwerfung ›vollzieht‹. *Es gibt Subjekte nur durch und für ihre Unterwerfung.* Deshalb funktionieren sie ›ganz von alleine‹² (Althusser 1977, S. 148). Der Aufruf zur *freiwilligen Unterwerfung*, die in ihrer paradoxen Struktur im Verlauf noch ausführlicher behandelt werden wird, geschieht auf eine Weise, die sich einer werbenden Sprache bedienen muss, um erfolgreich zu sein. Die werbende Sprache als Doppelung von manifesten und latenten Sinnstrukturen kennzeichnet das zugrunde liegende Sample. Diese Strukturen, die das Subjekt in seiner Charakteristik entwerfen, in seinen divergierenden Anrufungen und Anforderungen, sind also Gegenstand der vorliegenden Untersuchung. Sie verweisen auf vielfältige Mechanismen, durch die das Subjekt sich überhaupt erst als Subjekt formieren kann. Diesem Umstand wird durch den Titel mit der Semantik der „Subjektivierung(-spraxen)“ Rechnung getragen, durch welche die Trennung von Subjektivierung und ihren konkreten, situativen Praxen plastisch wird.

Ferner wird eine inhaltliche Setzung vorgenommen, die über diese noch recht unspezifische Subjektbestimmung hinausgeht und sich durch den Zusatz des „Interkulturellen“ bestimmt. Folglich wird für diesen Fall aus dem Subjekt, das kompetent werden soll, ein Subjekt, das interkulturell kompetent werden soll. Es ist das *interkulturell kompetente Subjekt*, nach dem über diese Eingrenzung gefragt wird. Das Sample, das sich aus Seminarbeschreibungen zu interkultureller Kompetenz zusammensetzt, erfüllt nicht nur die Voraussetzung, unbestimmte Subjekte anzuwerben, sondern in erster Linie *interkulturell kompetente Subjekte*. Die erste Fragestellung lautet daher: „*Wie wird das interkulturell kompetente Subjekt konstituiert?*“

Die Beschäftigung mit Andersheit ist konstitutiv für pädagogische Prozesse (vgl. Ben-ner 1999). Mit der Behandlung „interkultureller“ Fragen werden jedoch nicht die Heranwachsenden, sondern die durch die Emergenz des Interkulturellen als „fremd“ Bezeichneten in den Fokus gerückt (und wer fokussiert wird, kann den Fokus nicht mehr selbst setzen). Im vorliegenden Fall ist daher eine spezifische Fremdheit angesprochen, die mit dem Adjektiv „interkulturell“ etikettiert wird. Kulturelle Befremdung wird daher zu einer spezifischen Ausgangssituation, die verschiedene Paradoxien und Herausforderungen für (professionelles) pädagogisches Handeln bereithält. Eine zentrale ist die des Umgangs mit Fremdheit, der Fremdheitszuschreibungen produziert. Die Produktion von

² Wenn nicht anders gekennzeichnet, sind die Hervorhebungen in den Zitaten dieser Arbeit jeweils im Original vorhanden.

Fremdheit erweist sich als Objektivierungssystem, das Ein- und Ausschlüsse produziert. Hier schließt die zweite Fragestellung an. Wird kulturelle Befremdung auf eine Weise fixiert, die bewirkt, dass jene den Subjekten naturgebunden anhaftet, lässt sich eine solche Praxis unter der Berücksichtigung von Begleitumständen als eine *interkulturell-rassistische* demaskieren. Die Kategorie des *interkulturellen Rassismus* verweist auf den Tatbestand, dass die Betonung von Kulturdifferenzen rasseähnliche Strukturen annehmen kann. Dieser Form der Besonderung nachzugehen, ist für diesen Zusammenhang auch deshalb wichtig, weil die Objektivierung des Anderen, der zum Gegenstand der Seminarbeschreibungen wird, mit der Subjektivierung des interkulturell kompetenten verschränkt ist. Die Frage, die sich aufdrängt, ist insofern folgende: „*Fungiert Kultur als strukturelles Surrogat für Rasse?*“

Die Annäherung an diese Fragestellungen, die sich mit *Subjektivierungspraxen* und *interkulturellem Rassismus* auseinandersetzen, wird im nächsten Kapitel zunächst theoretisch versucht. Diese „Setzung des theoretischen Rahmens“ (Kap. 2) hat zum Ziel, den Untersuchungsgegenstand zu spezifizieren, indem den beanspruchten bedeutsamen Semantiken sowohl hinsichtlich ihrer je konkreten Ausfaltungen als auch in Bezug auf den Forschungsstand nachgegangen wird. Die Konstitution des Fremden wird im Exkurs angelegt, der Überlegungen zur Problematisierung von Andersheit anstellt und insofern auch als Grundlage für die daran anschließende Entwicklung des Begriffs des interkulturellen Rassismus (Kap. 2.1.2) dient. Ein anschließender Rekurs auf die Fragestellungen (Kap. 2.1.3) widmet sich resümierend der Frage, auf welche Weise die formulierten Begriffe mit den Fragestellungen korrespondieren.

Das dritte Kapitel soll den forschungstheoretischen Anspruch einlösen, das Design als valide Methode der Vernetzung von theoretischen Begriffen und empirischen Studien zu bestimmen. Auch wird die notwendige methodische Offenheit zum Thema, die „Empirie“ nicht als lineare Überprüfung von „Theorie“, sondern vielmehr als heterologische, sich rückbeziehende und hermeneutische Herangehensweise bestimmt. Die theoretischen Begriffe werden so zum Anfangs- und Endpunkt - der Forschungsprozess macht die Bestimmung des Letzteren im Vorhinein notwendig unmöglich. Dieser Prozess ist in Kapitel 3 vollständig dokumentiert, indem die Auswertungsvorgänge (Kap. 3.2) an den Weg der Sampleauswahl (Kap. 3.1) angeschlossen wurden.

Die vier Fallstrukturhypothesen, welche ihrerseits die jeweiligen Interpretationen zusammenfassen, die mithilfe der *objektiven Hermeneutik* (Kap. 3.2.3) durchgeführt wor-

den sind, werden von Kapitel 4 zum Ausgangspunkt genommen, um sie zu Fallbeschreibungen zu verdichten.

Eine weiterführende Theoretisierung, die an mit Kapitel 3 formulierte Ansprüche erinnert, ist Gegenstand des fünften Kapitels. Ein direkter Rückbezug auf die Fragestellungen wird hier über die kontrastierende Perspektive auf die Fallstudien realisiert (Kap. 5.1 und 5.2). Hier schließt eine erziehungswissenschaftliche Problematisierung der Ergebnisse an (Kap. 5.3), die in dem Versuch der kritischen Distanz auf Ausblick und Ohnmacht erziehungswissenschaftlicher Forschung verweist.

Zuletzt setzt sich Kapitel 6 die Verknüpfung zwischen den im Exkurs bestimmten Grundlagen und den (empirischen) Ausführungen der anderen Kapitel zum Ziel, um auch die Fremdheitsbestimmungen *pädagogischer Handlungen* zu reflektieren.

2. Setzung eines theoretischen Rahmens

Die im Arbeitstitel verwendeten Semantiken sind, jede für sich genommen, auf ihre je eigene Art erklärungsbedürftig.

Interkulturelle Kompetenz ist im Vergleich zu den anderen beiden gewählten Begriffen der wohl am häufigsten verwendete. Durch den praktisch inflationären Gebrauch hinsichtlich der Unterschiedlichkeit der Zugriffe auf die Semantik ist diese an Ambiguität kaum zu überbieten. *Interkultureller Rassismus* ist ein formaler Neologismus, wodurch auch mit ihm eine Erklärungsnot entsteht. Zuletzt wird sich den *Subjektivierung(-spraxen)* zugewendet. Da hiermit eine der Fragestellungen zentral angesprochen ist, werden hier das Subjekt als eine Kategorie sowie Subjektivierung(-spraxen) als (empirisch) relevantes analytisches Mittel thematisiert. Der Ursprung dieser Kategorien wird oft vorschnell in den *Gouvernementalitätsstudien* verortet; doch auch hier ist der Diskurs vielmehr durch Heterogenität bestimmt, als dass er um einen *Common Sense* kreisen würde.

Es ist nicht möglich, diese heterogenen Vorstellungen in ihrer Gänze darzulegen. Eine Anmerkung sei daher zu Anfang gemacht: Es ist nicht das Ziel, klare Definitionen zu geben, sprich: eine Antwort darauf, was beispielsweise interkulturelle Kompetenz denn nun *ist*. Abgesehen von der Tatsache, dass dies nicht befriedigend möglich wäre, versetzt das Forschungsdesign dieses Kapitel in die glückliche Lage, dass es ihm im Gegensatz zu quantitativem Vorgehen keine operationalen Definitionen schuldig ist. Schließlich wird davon ausgegangen, dass der Text die jeweilige latente Sinnstruktur

freigibt - eine vorangehende Definition würde Gefahr laufen, die „richtige“ Lesart deduktiv voranzusetzen.

Es soll allerdings nicht der Eindruck erweckt werden, die Präzisierung der Fragestellungen sei eine Farce. Hiermit sei lediglich darauf hingewiesen, dass ein sehr eng geführtes Begriffsverständnis das für den Forschungsprozess notwendige Maß an Offenheit nicht gewährleisten kann. Die hier rezipierten Positionen sind daher als Ausdruck der Mehrdeutigkeit zu verstehen. Sie können sich im Material reproduzieren *oder eben auch nicht*. Die entwickelten Zugänge und wiedergegebenen Möglichkeitsräume sind daher als Definitionsangebote zu verstehen, deren Sinngehalt nicht den latenten Sinnstrukturen des Materials entsprechen muss. Die Sinnstrukturen können auch bis dahin unberücksichtigte Faktoren beinhalten. Wie sich dieses Verhältnis tatsächlich gestaltet, wird dabei erst im Bereich der Theoretisierung relevant werden.

Zunächst wird also der Versuch eines „theoretischen Abrisses“ mit der Zielsetzung unternommen, das mit den Fragestellungen Angesprochene zu präzisieren. Jegliche Definitionsversuche bewegen sich daher auf der Gratwanderung, kein verkürztes Verständnis zu entwickeln, das zugleich die nötigen inhaltlichen Markierungen setzt. Es ist dieses Grundparadox der inhaltlichen Setzung, die per definitionem Ein- und Ausschlüsse produziert. „Zwischen den Zeilen“ ist ein Exkurs eingelassen, der das Grundverhältnis zwischen „eigen“ und „fremd“ als Grundparadox der zugrunde liegenden Thematik phänomenologisch betrachtet. Er soll dieses Grundparadox verdeutlichen, auf dem jedes interkulturelle Seminar gründet, und zugleich als Wegbereiter für die anschließenden Kapitel dienen. Der an die Begrifflichkeiten anschließende Rekurs auf die Fragestellungen gilt als zusammenfassendes Unternehmen, das Versprechen der Präzision einzulösen.

2.1 Zentrale Begrifflichkeiten

2.1.1 Interkulturelle Kompetenz

Im Folgenden soll zur ersten Orientierung einigen Annäherungen an den Begriff nachgegangen werden. Dies ist hinsichtlich der Arbeit am Begriff bzw. des kritisch-reflexiven Umgangs mit dem Material unumgänglich. Eine Setzung besteht in diesem Zusammenhang darin, *interkulturelle Kompetenz* als Ergebnis des Kompetenzdiskurses im Ganzen zu sehen³. Obwohl der Begriff seine eigenen Verwendungen, Widersprüche, Verständnisse und Topoi aufweist, wäre er, so die These, ohne den Erfolg der Kompetenzsemantik niemals zustande gekommen. Da die Trennung von „interkulturell“ und „Kompetenz“ eine analytische ist, die den „Sinn“ unberührt lässt, ist dieser Schritt der Zuwendung zur gesamten Semantik vorgeschaltet.

„Es ist nicht leicht, *gegen* Demokratie, Kreativität und Selbstregulation und das ganze Steigerungsethos zu argumentieren, welches mit Kompetenztheorien und -modellen verbunden ist. Ob edel oder unedel motiviert, ob unter gerechten oder ungerechten Bedingungen, ob frei gewählt oder erzwungen, jedenfalls erhöht sich mit dem anti-behavioristischen, anti-positivistischen Demokratie-Kreativitäts-Selbstregulations-Denken der Druck auf das Individuum, sich selbst als Kompetenzsteigerungszentrum zu sehen. Und die wichtigste Kompetenz jedes Kompetenzsteigerungszentrums ist die Kompetenzsteigerungskompetenz“ (Reichenbach 2007, S. 74).

Geläufig wäre es wohl, zu Beginn eines Textes über interkulturelle Kompetenz nach den „Eigenschaften“ von Kompetenz zu fragen. Dieses Vorhaben ist jedoch riskant, denn es berührt die Frage nach der Identität des Begriffs. Sie lässt sich wiederum nur konstruieren und nicht einfach aufdecken - dieser Essenzialisierung soll hier nicht aufgesessen werden. Stattdessen besteht der Einstieg in einem offenkundig kritischen Kommentar von Reichenbach, was zugegebenermaßen ein wenig unkonventionell wirken mag. Er wurde allerdings auf diese Weise platziert, um auch die Ebene der Kritik als Konsequenz von Theorie und Praxis von „Kompetenz“ zu fassen⁴. Aufgegriffen wird an dieser Stelle der Hinweis, dass die *Anrufung* zum Kompetenzerwerb den Blickwinkel auf das Individuum als „Kompetenzsteigerungszentrum“ charakterisieren

³ Auch Reichenbach (2007, S. 72) verweist eher auf unterschiedliche Erscheinungsformen der Kompetenz: „Nach Basil Bernstein ist das Konzept der Kompetenz in diversen Sozialwissenschaften in den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts aufgekommen: als Sprachkompetenz (sensu Chomsky) in der Linguistik, als kommunikative Kompetenz (sensu dell Hymes) in der Soziolinguistik, als kognitive Kompetenz (sensu Piaget) in der Psychologie oder als kulturelle Kompetenz (sensu Lévi-Strauss) in der Ethnologie“.

⁴ Es soll nicht über Recht und Unrecht dieser Behauptungen diskutiert werden, sondern lediglich den Möglichkeitsraum des Begriffsverständnisses weit öffnen.

kann. Hier ist offensichtlich eine gesellschaftliche Entwicklung angesprochen, die in *demokratisierender Manier* (also für alle gleichermaßen) ein selbstregulatives Denken erzeugt. Kompetent zu sein setzt voraus, kompetent werden zu können und auch zu wollen (vgl. ebd.). Wenn dies als Gesellschaftsdiagnose gelesen wird, aus welchen Annahmen kann sie dann abgeleitet werden?

Das Schlüsselwort der Kompetenz ist eine aus historischer Sicht recht junge Erfindung:

„Ein Blick auf die historische Entwicklung des Kompetenzbegriffs zeigt, dass eine Verschiebung zunächst von ›Qualifikation‹ zu ›Schlüsselqualifikationen‹ in den 1970/1980er Jahren hin zu ›Kompetenzen‹ der 1990er Jahre stattgefunden hat“ (Höhne 2008, S. 300).

Höhne bezieht sich an dieser Stelle auf die pädagogische Debatte, die sich sowohl in erzieherischer Praxis öffentlicher Institutionen als auch in wissenschaftlichen Diskursen wiederfindet. Je nach Perspektive, Disziplin und Verwendungsform ließe sich das Emporkommen des Begriffs daher auch sicherlich an anderer Stelle oder gar zu anderer Zeit verorten. Für erziehungswissenschaftliche Fragen der deutschsprachigen Debatten wird Höhnes Verortung gefolgt. Dabei soll jedoch nicht der Eindruck erweckt werden, die Begriffsverwendung von Kompetenz sei jemals einheitlich gewesen, sodass man ihr gar den Fortschrittsgedanken einer linearen Entwicklung unterstellen könnte.

Da sich ein weiteres Kapitel mit Subjektivierung(-spraxen) beschäftigen wird, sei an dieser Stelle nur kurz auf Kompetenz als Subjektivierungsform verwiesen. Kritische Stimmen der Erziehungswissenschaft (zu denen sich wohl auch Reichenbach zählen lässt), insbesondere aus den Gouvernamentalitätsstudien heraus, bestimmen die Kompetenzsemantik als Resultat „neoliberale[r, S. T.] Subjektvorstellungen“ (ebd., S. 31), die seit den neunziger Jahren im Rahmen des *Wissensgesellschaftsdiskurses* das Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft grundlegend geändert haben:

„Was sich zunächst beobachten lässt, ist eine radikale *Verschiebung bezüglich des sozialen Integrationsmodus im Kontext des Neoliberalismus*: Von einer, mit Foucault ausgedrückt, sozialen, disziplinargesellschaftlich-institutionellen Integration hin zu einer *Selbst-Integration qua Individualisierungstechniken, Selbsttechnologien bzw. Selbstregierungstechniken*, wie sie gegenwärtige neoliberale Praktiken auszeichnen. Dabei handelt es sich [...] um eine neue Form der *dauerhaften Selbst-Rationalisierung* der Subjekte, die eine permanente eigene aktive, adaptive Gestaltung des Lebens bzw. der Biographie erfordert“ (ebd.).

Kompetenz meint in diesem Sinne individuelle Aktivierung, aktive Lern- und Lebensgestaltung, die dem Individuum als Anforderung gegenüberstehen. Die Proklamation

einer Wissensgesellschaft im Zuge „des“ *Neoliberalismus*⁵, unter dem die Ausweitung des Marktes in Form der Flexibilisierung von Finanzmärkten, der Rückbau staatlicher Leistungen und andere im Zusammenhang mit radikaler Liberalisierung stehende Tendenzen subsumiert werden (vgl. Messerschmidt 2009a, S. 131), wird von Höhne in direktem Zusammenhang mit veränderten Lernformen gesehen, die Lernen selbstgesteuert denken: Die Kompetenz entsteht. Diese „Neue Lernkultur“ (vgl. Klingovsky 2009) führe zu veränderten didaktischen Arrangements in dem Sinne, dass sie den Subjekten die *Führung des Selbst* ermöglichen (vgl. ebd., S. 15).

Dieser „gouvernementalitätstheoretische Ausflug“ soll die Einbettung des Kompetenzbegriffs in gesellschaftliche Zusammenhänge erleichtern. Er verweist darauf, dass diskursive Erzeugnisse („Wissensgesellschaft“) einige Begriffe verdrängen („Schlüsselqualifikation“) und andere befördern („Kompetenz“). Diese Perspektive erlaubt es, Fragen von Macht und Wissen in den Blick zu nehmen und die Orte, an denen Praxen (interkulturelle) Kompetenzdiskurse (be-) fördern, näher zu bestimmen.

Daher wird an dieser Stelle weder nach dem Wesen der Kompetenz als solches noch nach den Gründen für Erscheinungsformen von Kompetenz (diese Leistung wurde und wird mit den Gouvernementalitätsstudien erbracht), sondern vielmehr nach diesen Erscheinungsformen selbst gefragt. Ob man also beispielsweise die Gründe für die Messbarkeitsorientierung von Kompetenzkonzepten nun in der Durchsetzung neoliberaler Interessen sehen möchte oder nicht, ist hier nicht von Belang, sondern vielmehr die Feststellung, dass *Kompetenz* so, wie sie begrifflich verwendet wird, *überhaupt* mit dieser Eigenschaft verknüpft wird (vgl. Reichenbach 2007, S. 70). In psychologischer Tradition stehend, ist sie daher nichts als ein Testformat.

„Was die derzeitigen Testformate von ihren Vorgängern zu Beginn des 20. Jahrhunderts unterscheidet, ist die Verlagerung der Aufmerksamkeit von vorwiegend kognitiven Fähigkeiten hin zu den sogenannten sozialen, kommunikativen und emotionalen Kompetenzen“⁶ (Gelhard 2011, S. 13).

Darüber hinaus ist Kompetenz - zumindest dem Anspruch nach - modularisierbar. Sie ist Ausdruck einer bewussten Unterteilung von Fähigkeiten und Fertigkeiten (schließ-

⁵ Die Diagnose des Neoliberalismus ist bereits eine des skeptischen Blickes. „Vom Neoliberalismus sprechen meistens nur seine Kritiker/innen. Der Begriff beinhaltet bereits eine Distanzierung. Wer davon spricht, möchte selbst nicht dazu gehören“ (Messerschmidt 2009a, S. 131). Auch ist der Begriff längst „[...] zu einem Catch all-Term für jene geworden, die den Versuch unternehmen, auf einer reflexiven wie politischen Ebene dem gegenwärtigen Wandel in der Gesellschaft und ihren Institutionen sowie seinen Auswirkungen auf individuelle Lebensweisen kritisch beizukommen“ (Dzierzbicka 2006, S. 65).

⁶ Zu dieser Art von Kompetenz, auch *Soft Skills* genannt, gehört wohl auch die interkulturelle Kompetenz, wie später näher erläutert werden wird.

lich darf die Handlungs Betonung nicht verloren gehen), die in jeweiligen Situationen zur Anwendung kommen sollen. „Kompetenzmodelle umfassen in dieser Sicht idealerweise klar unterscheidbare Kompetenzteildimensionen, die in Bezug auf klar unterscheidbare Kompetenzniveaus untersucht werden können“ (Reichenbach 2007, S. 70). Diese Ausrichtung hat noch eine weitere Folge. Denn die Proklamation von Kompetenz bewirkt, dass eine auffällige Leerstelle im Diskurs entsteht: *Bildung*. Sie wird gezielt dethematisiert, wäre sie doch in einem Kontext, der Individuen in ihren persönlichen Veränderungsdispositionen adressiert, durchaus zu erwarten gewesen.

Der Kompetenzdiskurs selbst gibt sich hier autonom, Kompetenz ist modularisierbar, messbar, autonom. „In Absetzung vom Bildungsbegriff wird ‚Kompetenz‘ bewusst funktionalistisch gefasst [...]“ (Höhne 2007, S. 33). Dennoch, und hierin besteht eine Antinomie des Gedankens „[...] bleibt, dass Kompetenzen zunächst sozusagen alles beanspruchen“ (Reichenbach 2007, S. 69). Die *selbstbeschreibende* Abgrenzung, die die funktionalistische Fassung der Kompetenz vom Bildungsbegriff vornimmt, wird im gleichen Zug zurückgenommen durch die *konzeptionelle* und *diskursive* Aspiration nach genau dieser Ganzheitlichkeit, die Bildung einmal meinte. Die Koppelung von Anspruch, Konzeption und Diskurs zu einem Gefüge ist vom Entstehungsmoment der Kompetenz an eine Illusion. Dabei wird unterstellt, dass Kompetenzen auch tatsächlich immer weiter entwickelt werden können, und zwar bei jedem⁷, immer und vor allem immer gleich gut: „Kompetenz steht hier [...] für ein Ensemble von Test- und Trainingstechniken, die den Menschen als einen Könnler/ Nichtkönnler adressieren, dessen Fähigkeiten sich nicht unbegrenzt, aber doch immer noch ein wenig mehr steigern lassen“ (Gelhard 2011, S. 10).

Bis hierhin lässt sich bereits festhalten, dass die Konzeptualisierung von Kompetenz im Allgemeinen den Maximen von *Weiterentwicklung*, *Modularisierung*, *Messung* und *Hierarchisierung* folgt. Der Begriff ist Resultat (widersprüchlicher) gesellschaftlicher Entwicklungen der 90er Jahre und kann im Sinne eines gouvernementalitätstheoretischen Erklärungsversuchs als neoliberaler Aufruf zur Selbststrationalisierung betrachtet werden.

Nun reicht es, wie bereits erwähnt, für ein Begriffsverständnis von interkultureller Kompetenz selbstverständlich nicht aus, sich auf den Versuch zu beschränken, die erziehungswissenschaftlich-kritische Sichtweise auf die Kompetenzsemantik im Allge-

⁷ „Wir können sozusagen alle und wir sind alle gleich bzw. wir könnten alle und wären alle gleich... das ist schon mal eine frohe Botschaft, selbst wenn sie im Konjunktiv formuliert ist“ (Reichenbach 2007, S. 73).

meinen nachzuzeichnen. Zugleich muss sich diese Vorgehensweise dem Vorwurf stellen, einen Ausdruck zu entzweien, der in seinem Werden nur als Ganzes betrachtet werden kann. Hier sei noch einmal darauf hingewiesen, dass diese Trennung eine rein analytische ist. Bei der Lektüre von Ausführungen zu interkultureller Kompetenz hat sich gezeigt, dass die Auseinandersetzungen sehr am Begriff des Interkulturellen verharren, während der der Kompetenz vernachlässigt wird. Möglicherweise ist er dem pädagogischen Diskurs bereits so inhärent, dass dieser die Notwendigkeit der Kategorie „Kompetenz“ ebenso wie zugehörige Attribute als bereits bekannt voraussetzt.

Eine begriffliche Entzweigung hat also bereits im Vorfeld stattgefunden und hat nichts mit der in diesem Rahmen vorgenommenen analytischen Trennung gemein. Sie soll nur fortwährend daran erinnern, dass „interkulturelle Kompetenz“ eben nicht nur aus dem Zusatz „interkulturell“ besteht. Dennoch ist er bedeutungstragender Bestandteil. Vor der Erläuterung von Verwendungsmöglichkeiten des gesamten Terminus wird daher nun der Blick auf diesen zweiten Wortbaustein gerichtet.

„Die Erfindung des Schlüsselworts *interkulturell* lässt sich keiner konkreten Person zuordnen, wohl aber einem nationalen *Bureau of Intercultural Education* in den Vereinigten Staaten, welches zwischen den Jahren 1924 und 1945 die bisherigen Akkulturationspolitiken der Angleichung und der Verschmelzung ablösen sollte“ (Demorgon und Kordes 2006, S. 33).

Zumindest das Wort des Interkulturellen erscheint wesentlich älter als das der Kompetenz. Offensichtlich erforderten Migrationsbewegungen und der Umgang mit *interkulturellen* Begegnungen eine neue Beschreibungskategorie, die früher bemüht wurde als die der Kompetenz. Hieraus lässt sich schließen, und dies wird mit Blick auf die Migrationsgeschichte um so deutlicher, dass die „Entdeckung“ interkultureller Kompetenz als gesellschaftliche Anforderung historisch gesehen erst einige Zeit nach der Implementierung der Beschreibungsform „interkulturell“⁸ erfolgt ist. Dies ist nicht verwunderlich, sind neue Semantiken doch in der Regel Formen der Reaktion auf und Zeichen von gesellschaftlichen Transformationen.

Etymologisch sei zunächst die Aussage festgehalten, dass es sich bei *interkulturell* um ein *Zwischen von Kulturen* oder ein *Zwischen innerhalb einer Kultur* (vgl. Terkessidis 2010) handeln muss. Wertfrei ist das Interkulturelle allerdings kaum denkbar. Erstgenannte Bezugnahme als *Zwischen von Kulturen* denkt diese im Plural und ist insofern

⁸ Hier zeigt sich der Vorteil der analytischen Trennung: dass die Kategorie des Interkulturellen deutlich älter zu sein scheint als die der Kompetenz, ist eine Beobachtung, die vermutlich nicht als Ergebnis der Verfolgung des zusammengesetzten Wortes entstanden wäre.

attraktives Mittel vieler Ansätze, Kultur als Differenzmarkierung zu setzen. *Interkulturell* wird so zum Instrumentarium, persönliche Begegnungen durch Wissensaggregation bereits im Vorfeld zu strukturieren. Auch eine Technologisierung pädagogischer Situationen kann erfolgen, indem sie als „interkulturell“ bezeichnet werden und das Verhältnis von Typisierung der Akteure und der Eigenlogik der Situation zugunsten des Ersteren auflösen. Dieses Moment verschränkt die Berücksichtigung von Singularität und Selbstbezüglichkeit und lässt sich unter der Prämisse technologischer Verwertungstendenz subsumieren (vgl. Mecheril 2010, S. 24). Aus dieser Perspektive birgt das *Zwischen von Kulturen* bereits etymologisch das Paradox von Bezeichnung und Befremdung in sich, und ein Paradox zu bewahren, gilt in praxisorientierten Zusammenhängen als wenig attraktiv.

Terkessidis (2010, S. 10) hingegen ruft das Postulat des Interkulturellen als „Kultur-im-Zwischen“ auf den Plan. Als Gegenentwurf zum assimilierenden Aufruf von Integration als politisches Programm, in dem sich die als „Sie“ konstituierten Migrant*innen⁹ an das eigene „Wir“ anpassen sollten, versteht er „Interkultur“ als Konzept des Zusammenlebens *innerhalb* eines kulturellen Zusammenhangs. Hier wird eine Dynamik mitgedacht, die den Möglichkeitsraum eines *Dritten*, eines Gemeinsamen, eröffnet - der positive Beiklang ist hier kaum zu überhören.

„Interkulturelle Be-ge-g-nung ist nicht nur Bemühen um Dialog, sondern zu ihr gehören unausweichlich auch Zusammenstoß (Schock), Kampf und Gewalt. Denn interkulturelle Verständigung erfolgt nicht nur durch die An-Erkennnis des Anderen und Fremden (Multikulturalismus) und auch nicht nur durch das An-Erkennen des Gemeinsamen und Vertrauten (Transkulturalismus), sondern darüber hinaus auch durch die Bearbeitung der Zwischenräume und Zwischenperspektiven zwischen Eigenem und Anderem, Vertrautem und Fremdem“ (Demorgon und Kordes 2006, S. 34).

Auch wenn sich das Interkulturelle insbesondere aufgrund seines politischen Hintergrunds verführerisch gegenüber Instrumentalisierungen gibt, ist mit ihm eine qualitativ neue Ebene erreicht, die über *multikulturell* und *transkulturell* hinausgeht. Das soeben thematisierte Paradox zeigt sich auch hier wieder: Das Interkulturelle befindet sich an der Grenze zwischen Öffnung und Schließung und lässt insofern offen, wie auf das Verhältnis von eigen und fremd reagiert wird. Dennoch bleibt auch hier unklar, wer eigentlich „eigen“ und „fremd“, „wir“ und „sie“ sind. An dieser Stelle bleibt daher allen

⁹ Um alle Geschlechter angemessen zu berücksichtigen, wird in den folgenden Ausführungen diese Schreibweise zur Personenbezeichnung gewählt.

Verwendungsoptionen Eines gemein: Der Kulturbegriff als das zentrale Moment des Interkulturellen bleibt weitestgehend diffus.

Ohne es explizit erwähnt zu haben, gilt offensichtlich zumindest für hiesige Begriffsimplementierungen, dass sie Kulturen im Sinne „kultureller Herkunft“, also möglicherweise in Kategorien von Nationen, Kontinenten oder Ethnien denken. Diese Schließung verwehrt sich im Gleichschritt zum Beispiel der Möglichkeit, dass hier zwei verschiedene Unternehmenskulturen ohne national-kulturellen Bezug gemeint sein könnten. Fraglich ist nun, ob mit dem „Gesamtkomplex“, also mit interkultureller Kompetenz, ähnlich verfahren wird.

Den Auslöser für die Beschäftigung mit „Begriff“ und „Praxis“ interkultureller Kompetenz im deutschsprachigen Raum sehen Kalpaka und Mecheril (2010, S. 77) in der 1994 erschienenen „[...] Veröffentlichung von Wolfgang Hinz-Rommel mit dem Titel ›Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit [...]‹. Um das Feld zu bestimmen, auf dem die Definitionskämpfe ausgetragen werden, soll jedoch zunächst das Eingeständnis gemacht werden, dass spezifisch erziehungswissenschaftliche Annahmen über Entstehungsformen interkultureller Kompetenz nicht ausreichen. Der Grund hierfür ergibt sich angesichts des Materials, das dieser Arbeit zugrunde liegt: Die Erziehungswissenschaft dominiert keinesfalls das genannte Feld, sondern ist - verglichen mit der Masse an anderen (insbesondere wirtschaftspädagogischen) Ansätzen - keine besonders diskursbestimmende und daher halbwegs repräsentative Sprecherin:

„In der Wissenschaft beteiligen sich neben der Sozialpsychologie u.a. die Auslandsgermanistik/ Deutsch als Fremdsprache, Soziologie, Anthropologie, Kulturwissenschaft, Pädagogik, Philosophie, Linguistik und Wirtschaftswissenschaften an der Erforschung des Konzepts interkultureller Kompetenz und werden in der Praxis ergänzt von Sozialarbeitern, Lehrern, Mediatoren, Kommunikationstrainern, Personalberatern oder *Human-Resources-Managern*, um nur eine Auswahl zu nennen“ (Rathje 2006, S. 2).

Auch Kalpaka und Mecheril (2010, S. 78) stellen fest: „Die unterschiedlichen Fachrichtungen haben bereits eine kaum übersehbare Anzahl an Modellen zur Beschreibung und Entwicklung interkultureller Kompetenz hervorgebracht. Inzwischen kann der Begriff als etabliert angesehen werden, und zwar sowohl in der Fachdiskussion als auch in öffentlichen Debatten“. Angesichts dieser Bandbreite wäre es daher eine unzulässige Verkürzung, interkulturelle Kompetenz nur als genuin erziehungswissenschaftlichen Analysegegenstand zu bestimmen.

Welche gesellschaftlichen Entwicklungen und Bedingungen man der Emergenz „interkultureller Kompetenz“ auch zuweisen möchte, die Interessenlage für Einsatzmöglichkeiten differiert je nach Disziplin. Denn aus wirtschaftspädagogischer Sicht beispielsweise ist der Übergang von wirtschaftlichen Internationalisierungstendenzen zu den Phänomenen, die in dem Konglomerat „Globalisierung“ münden, durchaus bedeutsam. Vorangetrieben wurde dieser Übergang insbesondere in Deutschland durch den Export von Gütern und hat bewirkt, dass immer mehr Unternehmen ihre Arbeitnehmer*innen ins Ausland entsenden. Hierbei handelt es sich in erster Linie um Fach- und Führungskräfte. In diesem Zusammenhang wird oft betont, dass diesen Personen die nötige kulturelle Kompetenz vermittelt werden muss, um mit Kolleg*innen der jeweiligen Länder produktiv zusammen arbeiten zu können (vgl. Marburger 2004, S. 323 ff.). Dass diese Kompetenz unterschiedlichster Bewertungen unterliegen kann, stellt Bolten (2006, S. 61) mit besonderem Blick auf wirtschaftswissenschaftliche Auseinandersetzungen und Seminarkonzepte fest:

„Unbeschadet der zum Teil sehr stark divergierenden Vorstellungen hinsichtlich dessen, welche Teilkompetenzen einer interkulturellen Kompetenz zuzuordnen seien, besteht Übereinstimmung in jedem Fall darin, eine wirksame Prophylaxe in bezug [sic!] auf die Problemstellungen interkultureller Handlungszusammenhänge zu schaffen. Generell auffallend ist hierbei ein relativ ausgeprägtes Vermeidungsdenken, so dass zumeist der Eindruck erweckt wird, interkulturelle Kompetenz bestünde primär in der Verhinderung von Krisensituationen, nicht aber in der Entwicklung von Synergiepotentialen“.

„Problem-Prophylaxe“ als Ansatzpunkt für den Umgang mit interkulturellen Handlungszusammenhängen zu wählen, setzt zumindest voraus, dass diese Situationen überhaupt erst problematisiert werden, gleich, welcher Wertung diese Problematisierung unterliegt. Es stellt keinen „Selbstläufer“ dar, dass pädagogische Praxis (oder hier: wirtschaftspädagogische Praxis) sich dem Interkulturellen stellt, sondern vielmehr Resultat von Migrationsbewegungen ist und die Zuschreibung dieser Bewegungen als potenziell „problematisch“ betrachtet. Damit interkulturelle Kompetenz Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen wird, müssen zuallererst Schritte der Legitimation erfolgen. Diese Problematisierung kann jedoch je nach Disziplin in unterschiedlicher Weise ausgeprägt sein. Sie besteht in verschiedenen Reaktionen auf ähnliche gesellschaftliche Entwicklungen:

„Der pädagogische Diskurs folgt hierbei durchaus der pragmatischen Leitlinie, die lautet: *Wo die als fremd Betrachteten* auftauchen, bedarf es interkultureller Kompetenz, weil durch die Präsenz der als fremd Bezeichneten pädagogische Handlungsfähigkeit al-

lem Anschein nach problematisiert wird und als nicht (in ausreichendem und angemessenem Maße) zur Verfügung stehend erscheint“ (Mecheril 2010, S.16).

„Üblicherweise wird unter ›interkulturellem Handeln‹ in pädagogischen Kontexten die Situation verstanden, dass eine professionelle Person, die Repräsentant/in der kulturellen Mehrheit ist, es mit Klient/innen zu tun hat, die kulturellen Minderheiten angehören“ (Kalpaka und Mecheril 2010, S. 80).

Diese kritischen Anmerkungen beschreiben eine Problematisierungsform, die eine Differenz zu wirtschaftspädagogischen Zusammenhängen insofern aufweist, als interkulturelle Kompetenz hier als spezifische Kompetenz für Professionelle gedacht wird. Insbesondere für pädagogische Einrichtungen besteht also ein Diskurs darüber, dass der Mehrheitsgesellschaft Angehörige mit „Fremdem“ konfrontiert werden und diese Fremdheit durch interkulturelle Kompetenz verstanden bzw. überbrückt werden soll. Interkulturelle Begegnungen in wirtschaftlichen Zusammenhängen werden hingegen aus der Perspektive gedacht, dass gleichberechtigte Geschäftspartner*innen möglichst gewinnbringende Abschlüsse erzielen möchten und im Kontext interkultureller Begegnungen besondere Kompetenzen benötigen, die es sich anzueignen gilt.

Wiederholt scheint es darum zu gehen, dass angemessen mit kulturellen Differenzen umgegangen werden muss, wobei unterstellt wird, dass Menschen aus verschiedenen Nationen diese Kulturunterschiede repräsentieren. „Interkulturelle Kompetenz lässt sich definieren als die Fähigkeit, die eigene Kultur und fremde Kulturen zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Siebert 2005, S. 45). Rathje (2006, S. 17) hingegen verfolgt eher eine transkulturelle Perspektive auf interkulturelle Kompetenz im Sinne der Konstitution eines Raumes, der für alle Akteure Neuland bedeutet:

„Interkulturelle Kompetenz kann [...] als die Fähigkeit betrachtet werden, die in interkultureller Interaktion zunächst fehlende Normalität zu stiften und damit Kohäsion zu erzeugen. Nach dieser Vorstellung führt interkulturelle Kompetenz dazu, dass aus unbekanntem Differenzen bekannte werden [...] Interkulturelle Kompetenz kann also als Fähigkeit betrachtet werden, die durch Fremdheit gekennzeichnete ‚flüchtige‘ Interkultur in Kultur umzuwandeln, indem über Normalität Konsens erzeugt wird“.

„Interkulturelle Kompetenz erfordert [...] nicht zuerst ein Erlernen von Kulturtechniken, sondern die Fähigkeit, kulturelle Entwicklungen mit zu vollziehen, sich dabei in und zwischen kulturellen Gemeinschaftsbildungen einzubringen und zu bewegen, unterschiedliche Kulturverständnisse hinsichtlich ihrer möglichen Wirkungen zu unterscheiden und verschiedene kulturtheoretische Konzepte hinsichtlich ihrer interkulturellen Relevanz angemessen zu beurteilen“ (Eppenstein 2007, S. 35).

„Wenn wir also interkulturelle Kompetenz im Kern als ›Lebensführungshermeneutik‹ verstehen wollen, dann nötigt uns dies dazu, die entsprechenden Fähigkeiten, Kenntnisse und Wissensbestände zu erwerben, die dazu erforderlich sind, mit Angehörigen unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Traditionen so umzugehen, dass wir ihre Sichtweisen und Erklärungsmuster zu rekonstruieren vermögen und behutsame Vorschläge entwickeln können, wie im Falle konkurrierender Deutungen zu verfahren sei“ (Kiesel und Volz 2003, S. 173).

Diesen Definitionen folgend, sie werden hier als exemplarisch für viele andere betrachtet, scheint interkulturelle Kompetenz zu implizieren, dass 1. Kulturen bestehen, die spezifische Unterschiede aufweisen, man 2. mindestens einer Kultur angehört und es 3. einer Kompetenz bedarf, um mit diesen Unterschieden umgehen zu können. Dass die analytische Kategorie sich genuin, und nicht nur symbolisch in der interkulturellen Kompetenz wiederfindet, wird ersichtlich, wenn diese mit Roth als „[...] Ergebnis ‚Interkulturellen Lernens‘“ (Eppenstein 2007, S. 30) verstanden wird, „[...] das wiederum eine Ansammlung von Teilkompetenzen und Fertigkeiten umfasst“ (ebd.).

Die Ahnung wiederum, dass interkulturelle Kompetenz auch der Problematisierung hinsichtlich gesellschaftlich-historischer Entstehungs- und Macht-Bedingungen bedarf, ist Gegenstand der *Cultural Studies*¹⁰, eine kritische Strömung, die Befürworter insbesondere in den Rängen der Erziehungswissenschaftler*innen findet. Die Kritik setzt dabei dort an, wo wirtschaftspädagogische Konzepte zum Teil bereits ihr Ende finden, mit anderen Worten: an der Arbeit am Begriff. „Denn die [unbedachte] Rede [von ›interkulturell‹, S. T.] setzt kulturelle Differenz als gewissermaßen selbstverständlich gegeben voraus und fragt nicht nach den historischen, politischen und machtvollen Bedingungen dieser vermeintlichen Gegebenheit“ (Kalpaka und Mecheril 2010, S. 85). Dieses Verständnis geht über eines hinaus, das kulturelle Differenz überhaupt erst als Ausgangspunkt seiner Überlegung nimmt.

Die interdisziplinäre Verwendung interkultureller Kompetenz ist natürlich nicht abzukoppeln von der Frage, wie und in welchem Rahmen diese Kompetenz eigentlich erworben werden soll. In Bezug auf den Rahmen scheint die Antwort nur in einer Hinsicht einheitlich: in einem pädagogischen Arrangement. Diese Antwort ist gleichermaßen banal wie wichtig, denn dem Erwerb interkultureller Kompetenz scheinen alle Lager zumindest insofern einen Sonderstatus zuzuweisen, als er nicht nebenbei als informelles Lernen zu funktionieren scheint - zumindest nicht ohne pädagogische „Initialzündung“.

¹⁰ mehr hierzu z.B. bei Winter 2008

Um noch einmal auf die eingangs erwähnte Metaphorik des umkämpften Definitionsfeldes zu rekurrieren, erscheint folgender Hinweis wichtig:

„Während die Cultural Studies in der interkulturellen (sozial) pädagogischen Praxis hierzulande eher marginal geblieben sind, haben Konzepte, wie das der ›Kulturstandards‹ und der ›Kulturkomponenten‹ in viele interkulturelle Handlungs- und Praxiskonzepte Eingang gefunden. Sie scheinen an ein weitverbreitetes Alltagsverständnis von ›Kultur‹ anschlussfähig zu sein und können diesem eine vermeintlich wissenschaftliche Legitimation verleihen. (ebd., S. 95)“

Die Ausführungen legen die Vermutung nahe, dass die Forschungsbemühungen um interkulturelle Kompetenz zweigeteilt sind: Praxisorientierte Ansätze der Wirtschaftspädagogik stehen (kritischen) Anmerkungen der Cultural Studies gegenüber. Es scheint, dass trotz mancher Querverweise und Rückgriffe auf die jeweils andere Disziplin (vgl. Rathje 2006, S. 6) aneinander „vorbeigeforscht“ wird. Als Resultat scheint das entstanden, was für Rathje neben „inter-nationale[n, S. T.]“ (ebd., S. 9) in „Effizienz-Ansätzen“ einerseits und interaktionistisch betonten Ansätzen andererseits mündet:

„Die Gegenposition zum Effizienz-Ansatz bilden Konzepte interkultureller Kompetenz, die das Gelingen interkultureller Interaktion eher in der persönlichen Weiterentwicklung der Interaktionspartner suchen. Interkulturelle Kompetenz erhält dann das Ziel, dieses Wachstum anzuregen bzw. zu ermöglichen [...] Eine solche Verengung der Zieldefinition interkultureller Kompetenz erscheint zunächst begrüßenswert, da sie zum einen das Konzept nicht der Gefahr der Instrumentalisierung aussetzt und zum anderen keine unhaltbaren Erfolgsversprechen impliziert. Allerdings muss sie sich dem Vorwurf der Idealisierung stellen, da sie die Handlungsziele, seien sie persönlicher, ökonomischer, politischer oder anderer Art, denen Menschen in interkultureller Interaktion typischerweise unterliegen, ausklammert“¹¹ (ebd., S. 6).

So trifft Bolten (2006, S. 62 f.) in Rückgriff auf Thomas die Aussage, dass trotz unterschiedlichster Verwendungsweisen „[...] die von Gertsen vorgeschlagene übergreifende Differenzierung in affektive, kognitive und verhaltensbezogene Dimensionen interkultureller Kompetenz immer noch weitgehend akzeptiert [wird, S. T.]“. Diese Form der Modularisierung von Kompetenz ist allerdings keine, die in den Cultural Studies als Standardwerk populär sein dürfte. Die genannte „Zweiteilung“ wird auch hier durch den fehlenden Bezug auf andere forschende Disziplinen überdeutlich.

Dabei scheinen „Praxiskonzepte“ selbstverständlich davon auszugehen (und hier ist wiederum ersichtlich, dass es sich um eine *Kompetenz* handelt), dass die Fähigkeit,

¹¹ Dass sich auch hier wieder die für die Kompetenzsemantik typische Steigerungslogik niederschlägt, sei nur am Rande bemerkt.

interkulturell kompetent zu werden, tatsächlich in einem *Training* erworben und verfestigt werden kann, auch wenn Bolten (2006, S. 66) betont: „Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Es geht natürlich nicht darum, in interkulturellen Trainings beispielsweise grundlegende strategische Kompetenzen zu vermitteln [...]“. Auch wenn die hiesigen Methoden, die in interkulturellen Trainings eingesetzt werden, hin und wieder der scharfen Kritik aus der eigenen Disziplin ausgesetzt sind, indem Ansätze der 70er Jahre als antiquiert demaskiert werden (vgl. ebd., S. 57), wird hier nicht an der Trainingsmetaphorik als solche gezweifelt. Die Aussage, ein Training sei nicht in kompetenzvermittelnder Absicht konzipiert, befindet sich daher in sachlicher Schiefelage¹². Hier legen die Cultural Studies ihren Einspruch gegenüber wirtschaftspädagogischen Ansätzen ein. Eppenstein (2007, S. 29) beispielsweise geht von der These aus,

„[...] dass eine recht verstandene interkulturelle Kompetenz im Sinne professioneller Anstrengungen um Anschlussfähigkeiten von Individuen und Gemeinschaften in modernen durch Migration gekennzeichneten pluralen Gesellschaften sinnhaft nur als Tätigkeit in einem universellen Horizont zu entwickeln ist. Eine solche Anstrengung um interkulturelle Kompetenz kann nicht durch das Training interkultureller Routinen in einem technologisch reduzierten Methodenlernen ersetzt werden“.

In scharfem Gegensatz zu der vielfach verbreiteten Annahme, interkulturelle Kompetenz könne in einem Training erlernt werden, wird hier der Vorwurf der Technologisierung formuliert. Die Differenz der verschiedenen Perspektiven offenbart sich erneut darin, dass auch die Annahmen darüber, in welchem Rahmen interkulturelle Kompetenz notwendig wird und erworben werden kann, unvereinbar erscheinen. So kritisiert auch Mecheril (vgl. 2010, S. 25) den Versuch interkultureller Seminare, Fremdheit durchbrechen zu wollen, und plädiert für einen bewussten Umgang mit reflexiv orientiertem Nicht-Wissen im Sinne einer „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Die *Cultural Studies* fragen nach Antinomien der Begrifflichkeit, nach Machtverhältnissen und somit auch danach, wer wann wovon profitiert und welche Auswirkungen dieser Profit (der nicht als Geldwert verstanden werden muss) auf Minorisierte als in die Position der Minderheit versetzen hat.

Dennoch soll nicht der Eindruck erweckt werden, diese zwei exemplarisch aufgeführten Disziplinen stünden sich als homogene Einheiten gegenüber, sondern sie sind auch selbst von unterschiedlichsten Strömungen durchzogen. Wichtig ist an dieser Stelle al-

¹² Ganz allgemein fasst der Duden (online), wie erwähnt, „Training“ als „planmäßige Durchführung eines Programms von vielfältigen Übungen zur Ausbildung von Können, Stärkung der Kondition und Steigerung der Leistungsfähigkeit.“ Diese Inhalte kommen Bestimmungen der Kompetenzorientierung sehr nahe.

lerdings, dass die Blickwinkel unterschiedliche Diskurse reproduzieren. Jedenfalls scheinen sich interkulturelle Trainings in Praxisbezügen durchgesetzt zu haben.

„Die Einteilung in *eigen* und *fremd* strukturiert hier den Blick auf als ›interkulturell‹ eingeordnete pädagogische Handlungssituationen von vornherein. Problematisch dabei ist, dass Migrant/innen ganz selbstverständlich als die (kulturell) Fremden eingeordnet werden, ohne dabei die Position, aus der heraus diese Fremdheit festgestellt wird, zu thematisieren bzw. zu problematisieren. Da ›die Anderen‹ ein relationaler Begriff ist (vgl. Kap. 1), konstituiert sich in dieser Rede- und Handlungsweise ein ›Wir‹, ein zum Beispiel vermeintlich ›deutsches Wir‹, welches als homogen imaginiert wird und insofern anschlussfähig an nationalistische und rassistische Diskurse ist (vgl. Kapitel 7)“ (Kalpaka und Mecheril 2010, S. 87).

Mit diesem letzten angesprochenen Kritikpunkt soll eine Hinführung zum nächsten Kapitel geleistet werden. Die Ausführungen haben gezeigt, dass „interkulturelle Kompetenz“ ein umkämpfter Begriff ist. Aus wirtschaftspädagogische Perspektive geht es vorrangig um die Frage, wie auf die „Herausforderung Migration“ am besten reagiert werden kann und umgekehrt natürlich darum, wie die Auslandsexpansion der eigenen Arbeitnehmer*innen erfolgreich gelingen kann. Zwar wird die Problematik thematisiert, dass interkultureller Kompetenz unterschiedliche Verständnisse zugrunde liegen können und wo sie wie zum Einsatz kommen soll - *dass* sie notwendig ist, gilt scheinbar als *Common Sense*.

Exkurs: Der Andere

Das Fremde ist Legitimationsgrundlage für interkulturelle Seminare.

Unabhängig von der inhaltlichen Ausrichtung, organisatorischen Ausgestaltung, Bewertung oder Zielgruppe einer Seminarkonzeption besteht ihr inhaltlicher Kern immer in der Postulierung von Fremdheit, mit der es auf (un-) bestimmte Weise umzugehen gilt (vgl. Eppenstein 2007, S. 38). Sie wird als gegeben vorausgesetzt und in unterschiedlicher Weise problematisiert. Worin *dieses jeweilige Fremde* besteht, ist allerdings nur selten Gegenstand dieser Konzepte. Es drängt sich daher die Frage auf, was das Fremde am Interkulturellen, oder vielmehr: was mit dem Fremden überhaupt gemeint ist, das so selbstverständlich proklamiert wird.

„Zunächst ist das Fremde für uns etwas Alltägliches, Altvertrautes“. Irritierend ist dieser Ausspruch von Waldenfels (1997, S. 16) wohl insofern, als das Fremde in der Regel wohl als genau das definiert wird, was eben nicht „altvertraut“ ist. Das Fremde ist das Andere, das nicht *zu uns*, *zu mir* gehört und bildet insofern nicht nur etymologisch, son-

dern auch, so sollte man meinen, strukturell den Gegenpart zum Eigenen. Waldenfels (vgl. ebd.) analytische Antwort hierauf besteht in dem Postulat *relativer Fremdheit*, die sich von einer *radikalen Fremdheit* abgrenzt. Ich kann nur dasjenige als Fremdes einordnen, was für mich ein Minimum an Wiedererkennungswert aufweist. Alles darüber Hinausgehende ist *radikale Fremdheit* und nicht erkennbar; ich nehme es nicht wahr, weil ich es nie bewusst erfahren habe. Waldenfels nennt hier eine völlig „fremde“ Sprache als Beispiel, die nur als undefinierbares Geräusch wahrgenommen werden kann (vgl. ebd., S. 37). Erst die *relative Fremdheit* bewegt die Grenze, die zwischen Eigenem und Fremdem gezogen wird „[...] und dies um so mehr, je näher uns das Fremde rückt. Das halbvertraute Grinsen eines Schimpansen löst eine stärkere Beunruhigung aus als das Hüpfen einer Grasmücke [...]“ (ebd., S. 44). Es ist die Logik der *Mimikry*, die das Selbst berührt - eben „[...] *fast dasselbe, aber nicht ganz* [...]“, wie Bhabha (2011, S. 132) mit Bezug auf den Kolonialismus formuliert.

„Fremd ist erstens, was außerhalb des eigenen Bereichs vorkommt (...) und was in der Form von ›Fremdling‹ und ›Fremdlingin‹ [...] personifiziert wird. Fremd ist zweitens, was einem Anderen gehört (...). Als fremd erscheint drittens, was von fremder Art ist und als fremdartig gilt (...). Es sind also die drei Aspekte des *Ortes*, des *Besitzes* und der *Art*, die das Fremde gegenüber dem Eigenen auszeichnen. Diese Merkmale können unabhängig voneinander variieren [...] Unter den genannten drei Aspekten gibt der Ortsaspekt den Ton an“ (Waldenfels 1997, S. 20).

Die Klassifizierung des Fremden wird in erster Linie in ortsbezogener Differenz vom als „eigen“ Verstandenen vorgenommen. Insofern sind Eigenes und Fremdes „[...] nicht [...] zwei bloße Terme, sondern [...] zwei Topoi“ (ebd., S. 23). Die Fremdheit ist jedoch weit davon entfernt, einzig das Andere von mir zu sein. Sie nimmt ebenso sehr die Form der Fremdheit *meiner selbst* bzw. *unserer selbst* an, sodass sich inter- und intrasubjektive Fremdheit im gleichen Verhältnis gegenüberstehen wie inter- und intrakulturelle Fremdheit (vgl. ebd., S. 27). Dass ich mich vor meinem eigenen Spiegelbild erschrecken kann, mich selbst also aus dem Blick eines Anderen heraus nicht erkenne, zeugt von der Existenz des Fremden in mir selbst (vgl. ebd., S. 30 f.).

Fremdheit ist eine Aktivität: So, wie ich dem Anderen Fremdheit zuschreibe, versteht er mich als fremd. Man ist *sich fremd*. So wird nicht, wie bei Gegenständen, ein Dritter benötigt, der die Unterscheidung zwischen beiden aktiv vornimmt, wie ein Apfel von einer Birne *unterschieden werden* muss - diese sind nicht *einander fremd* (vgl. ebd., S. 20 f.). Diese Erkenntnis zieht praktische Konsequenzen nach sich, wie sie Benner (1999, S. 321) beispielhaft für den Erziehungsprozess formuliert hat:

„Andersheit ist in pädagogischen Prozessen [...] freilich stets in dreifacher Hinsicht im Spiel: einmal als Unbestimmtheit des Heranwachsenden, dann als Andersheit des dem Heranwachsenden gegenüberstehenden pädagogischen Akteurs und schließlich als Andersheit der dem Heranwachsenden und dem pädagogischen Akteur gegenüberstehenden Welt“.

Der Zusatz der umgebenden Welt als das Andere oder Fremde verweist auf die Unbestimmtheit, die jede (pädagogische) Begegnung durchzieht. Dass diese Kontingenz ebenso problematisch wie unumgänglich ist, zeigt die Notwendigkeit, für die Konstitution des Eigenen das Fremde zu benötigen. Denn sollte das Fremde sich mir im gleichen Maße entziehen, wie ich mich dem Fremden entziehe, „[...] gäbe [es, S. T.] nichts mehr, mit dem das Fremde kontrastieren würde. Mit der Eigenheit hätten wir auch die Fremdheit abgeschafft“ (Waldenfels 1997, S. 28).

Wie Waldenfels bestimmen Wimmer und Schäfer den Anderen als *originär unzugänglich*, dessen Unzugänglichkeit aus zwei Dimensionen besteht (vgl. 2006, S. 10): Erstens sind Aussagen über Fremde immer Konstrukte und eben nicht sie selbst in Person; zweitens wird Andersheit gesetzt, indem man sie durch empirisch ablesbare Fakten konstruiert.

Dass das Fremde als unzugänglich bestimmt wird, ergo *jeder Andere* unzugänglich ist, bedeutet gleichermaßen, dass das Selbst es in den Augen eines Anderen auch ist. Da aber nun das Eigene das Fremde benötigt, um sich als Eigenes zu konstituieren, *lege ich mein Selbst im Anderen aus*. Dabei kann ich den Anderen deklassifizieren oder sakralisieren, wodurch ich mich simultan auf- oder abwerte. Hierdurch entsteht die Frage über die Definitionsmacht, wer seine jeweilige Auslegung unter der Bedingung gegenseitiger Intransparenz durchzusetzen vermag (vgl. ebd., S. 11 f.). Denn

„[...] Selbstausslegung ist nie harmlos, sie bleibt nie nur im Selbst, mit sich einig und allein. Sie zieht den Anderen mit hinein im Akt der Entäußerung des Selbst, seiner Auslegung, sie okkupiert ihn beim Sich-im-Anderen-Niederlassen, sie belegt und verdeckt ihn in einer Bewegung, von dem keineswegs vorab klar ist, ob sie vom Selbst ausgeht“ (ebd., S. 21).

Dies berührt die Frage nach *Kollektiver Fremdheit*. Sie bezieht sich auf die Dimension der Abgrenzung von Eigenem und Fremden in Form einer Abgrenzung des eigenen Kollektivs von einem anderen im Zuge von *Identifizierung*: Hier weise ich, der ich „[...] ich selbst werde durch Einbeziehung anderer“ (Waldenfels 1997, S. 22), dem oder den als fremd Bezeichneten einen anderen Platz zu. Die Machtförmigkeit der kollektiven Fremdheitszuschreibung ist evident:

„Wer ›Andere‹ als Fremde identifiziert, hat die Definitionsmacht inne und gehört zu denen, die als nicht fremd, ›normal‹ oder ›zugehörig‹ angesehen werden. Aus dieser Position wird der / die Fremde als Abweichende / r bestimmt. Insofern geht es im Fremdheitsdiskurs niemals nur um Fremdheit, sondern gleichzeitig um Ungleichheit“ (Messerschmidt 2009b, S. 80).

Dass Waldenfels (vgl. 1997, S. 42) Fremdheit im Sinne einer niemals vernarbenden *Wunde* postuliert, stellt diesen Prozess symbolisch dar. Fremdheit kann bei Menschen, „[...] deren Status irgendwo zwischen Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit schwankt“ (Terkessidis 2004, S. 14), gewissermaßen anhaften. Fremdheit wird naturalisiert, so „[...] als sei die Fremdheit eine Eigenschaft, die dem Ankömmling oder dem Flüchtling anhaftet wie ein Brandmal, obwohl sie doch eine instabile Relation darstellt, die in beiden Richtungen schillert“ (Waldenfels 1997, S. 38). Auch aus der phänomenologischen Einsicht heraus, dass das Fremde einen Jeden okkupiert, lässt es sich im kollektiven Sinn instrumentalisieren und kanalisieren und überdeckt insofern andere Differenzen. Es ist evident, wie nahe sich diese Bestimmung an der Grenze des (interkulturell) Rassistischen bewegt.

„Die Subjekte des Diskurses werden innerhalb eines Machtapparates konstruiert, der ein ‚anderes‘ Wissen/ ein Wissen vom ‚anderen‘ sowohl enthält als auch eindämmt - ein Wissen, das arretiert und fetischistisch ist und als jene beschränkte Form der Andersheit zirkuliert, die ich das Stereotyp genannt habe“ (Bhabha 2011, S. 115).

Kollektive Fremdheitszuschreibung funktioniert über Wissensaggregate¹³, die als Projektionsfläche für die (Re-)Produktion von Fremdheit dienen: „Nur eine Verschiedenheit, die als Variation des Selben erkennbar bleibt, die also die eigene Identität nicht infrage stellt, scheint akzeptabel“ (Wimmer und Schäfer 2006, S. 20).

Dass Fremdheit nicht leicht zu bestimmen ist, ist sicherlich eines der Erkenntnisse der Ausführungen. Fremdheit ist in uns selbst und um uns herum. Wir sind Anderen fremd und der Andere ist uns fremd, wie Benner formuliert hat. Diese mehrdimensionale Fremdheitsbestimmung (insbesondere die der Alterität des Selbst) führt, so Wimmer und Schäfer, dazu, dass ich mein Selbst im Anderen in dem Wunsch auslege, Eigenes von Fremdem zu unterscheiden. Mein Werturteil über den Anderen fällt daher auf mich zurück, es gibt mir Selbstbewusstsein oder zerstört mich. Der Begriff der Fremdheit

¹³ Auch empirisch erscheinen diese Wissensaggregate relevant: „Sehr häufig begegnet man dem Phänomen, daß gerade diejenigen, die sich besonders abfällig und zurückweisend gegenüber fremden Gruppen äußern, selbst gar keine eigenen Erfahrungen mit diesen haben. Oft wird die eigene ablehnende Haltung gegenüber fremden Gruppen zwar im nachhinein mit ungünstigen Erlebnissen begründet; diese sind häufig aber vermittelte, das heißt solche, die von anderen weitererzählt werden“ (Wagner et al. 2002, S. 98).

erscheint daher sowohl auf der phänomenologischen als auch auf empirischer Ebene als gleichermaßen problematisch wie unausweichlich.

Unabhängig von konkreten inhaltlichen Bestimmungen interkultureller Seminare lässt sich daher eine Feststellung treffen, die sich am Gegenstand der Fremdheit als solchen abarbeitet: Haben diese Konzeptionen das *Verstehen des Anderen* zum Ziel, übergehen sie die Unzugänglichkeit des Anderen und proklamieren bzw. problematisieren eine vermeintlich offensichtliche Andersheit, die sich im Begriff des Interkulturellen offenbart (vgl. Wimmer und Schäfer 2006, S. 19). Nicht die prinzipielle Unzugänglichkeit *eines jeden Anderen*, sondern kulturelle Differenzen *ganz spezifischer Anderer* werden zum Anlass von Problematisierungen. Werden aber Erkenntnis über und Auflösung der Andersheit des Anderen zum Anlass eines Seminars genommen, ist der Kulturalismus als Form der interkulturellen Erkenntnis nicht fern (vgl. Mecheril 2010, S. 28). Die Bildung von Wissensaggregaten ist daher nicht wertfrei und bewegt sich nahe an der Grenze der Naturalisierung von Fremdheit - mit Waldenfels gesprochen - als „Brandmal“, oder hier genauer: des *interkulturell Rassistischen*.

2.1.2 Interkultureller Rassismus

„Für den Kontext von Rassismus lässt sich mit Albert Memmi präzisieren: Aus einer Vielzahl von zumeist visuell sichtbaren körperlichen Merkmalen werden einzelne herausgepickt, nicht willkürlich, sondern geordnet durch ein ökonomisches und politisches Machtstreben, und als ›natürlich gegebene‹ und relevante Kriterien der Unterscheidung deklariert. Den vermeintlich gegebenen, statischen und objektiven ›Rassen‹merkmalen werden dabei bestimmte soziale, kulturelle und religiöse Eigenschaften und Verhaltensmuster zugeschrieben. Die so hergestellten Unterschiede werden verallgemeinert, verabsolutiert und hierarchisiert“ (Arndt und Sow 2011, S. 39).

Die strukturierende Praxis, die „Rassismus“ genannt wird, bringt unter anderem das Konstrukt der „Rasse“ hervor. Dieses Konstrukt imaginiert ein Verständnis, dem zufolge Menschengruppen nach ihrer „Rassen“- Zugehörigkeit unterteilt werden können. Der Rassismus essenzialisiert bestimmte(s), in der Regel sichtbare(s) Verhalten, Merkmale und Eigenschaften zur Unterscheidung zwischen Menschen und Menschengruppierungen. Die beschriebene „Naturalisierung“ wird ergänzt durch die Prozedur der „Homogenisierung“: „Die Menschen werden dafür in jeweils homogenen Gruppen zusammengefasst und vereinheitlicht (*Homogenisierung*) und den anderen als grundsätzlich verschieden und unvereinbar gegenübergestellt (*Polarisierung*) und damit zugleich in eine Rangordnung gebracht (*Hierarchisierung*)“ (Rommelspacher 2009, S. 29). Diese Eigen-

logik suggeriert eine *Natur* der Unterschiede, um keinen *Zweifel* über die *willkürliche* Zuweisung zu „Rassen“ aufkommen zu lassen. Willkürlich ist diese Kategorisierung insofern, als „[...] die Anzahl der Kategorien, ja die Tatsache der Kategorisierung selbst, [...] ein Akt gesellschaftlicher Entscheidung [ist, S. T.]“ (Wallerstein 1990, S. 99). Als *Mittel zum Zweck* ist der Rassismus, Rommelspacher in Bezugnahme auf Hall, gezielter Abgrenzungsmechanismus privilegierter Mehrheiten (vgl. Rommelspacher 2009, S. 25).

Als Abgrenzungsmechanismus ist der Rassismus soziale Praxis. Mit Terkessidis (2004, S. 92) lässt sich an dieser Stelle präzisieren:

„Für eine Konzeptualisierung des Rassismus ist Michel Foucaults Idee des ‚Dispositiv‘ oder Louis Althusser’s ganz ähnliche Vorstellung vom ‚Apparat‘ fruchtbar: Ich möchte Rassismus als eine Verbindung von sozialer Praxis und gleichzeitiger Wissensbildung fassen. Dabei überbrückt das rassistische Wissen ein modernes Dilemma - jenes zwischen allgemein gültigen Vorstellungen von der Gleichheit aller Menschen und der beständigen Produktion von Ungleichheit“.

Auch Messerschmidt (2008, S. 10) verweist auf Wissensaggregate als Ausgangspunkt für rassifizierende Praxen: „Die rassistische Klassifikation spaltet die Welt in binäre Gegensätze. Dabei wird Wissen produziert, ein Wissen über die Merkmale der ‚Anderen‘. Mit diesem Wissen wird deren ‚Andersheit‘ begründet und zum Ansatzpunkt hierarchischer Identifizierungen“.

Wenn also Leiprecht in Rückgriff auf Bader die Trennung von „[...] *konkreten Praxisformen* und *konkreten Ideologien* [...]“ (Leiprecht 2001, S. 27) vorschlägt, dann besteht der Vorzug dieser analytischen Trennung hier einzig auf der Ebene der Intentionen von Akteuren, die allerdings nicht Gegenstand dieser Ausführungen ist:

„Rassistische Praxen sind denkbar, ohne dass sie - so Bader - in jedem Fall rassistisch legitimiert werden müssen. Umgekehrt müssen rassistische Ideologien nicht automatisch zu rassistischen Praxen führen. Die Unterscheidung lässt das gegenseitige Verhältnis zwischen konkreter Praxis und konkreter Ideologie zunächst offen und fordert zu theoretischen Überlegungen und empirischen Forschungen heraus“.

Rassismus als soziale Praxis zu begreifen bedeutet hingegen die Aufhebung der geläufigen Trennung von Praxis und Ideologie, wie der Einschub des Adjektivs „sozial“ im Übrigen vermuten lässt. Foucaults Dispositiv als das Zusammenspiel von Diskursivem und Nicht-Diskursivem differenziert auf der Ebene des Beziehungsgefüges beide Felder, sodass Praxen nicht einfach Handlungen sind, sondern alles Diskursive erfassen können - so auch Ergebnisse von Handlungen, wie sie sich zum Beispiel in Texten widerspiegeln. Wird hingegen der Praxisbegriff - an dieser Stelle in Abgrenzung zu Leip-

recht - weiter gefasst, so kann der eingangs zitierte Hinweis von Arndt und Sow auf die *Verallgemeinerung, Verabsolutierung und Hierarchisierung* von Merkmalen einzig im Sinne einer *systematischen Prozesshaftigkeit* verstanden werden. Diese Prozesshaftigkeit kann nur entstehen, Rassismus sich also nur (re-) produzieren, wenn rassistisches Wissen und seine Praxen zusammenwirken. „Konkrete Praxis“ von „Konkreter Ideologie“ abzukoppeln würde hingegen bedeuten, das Eine könne ohne das Andere zustande kommen. Doch keine Praxis wird zufällig gewählt (auch wenn die Intentionen andere waren), keine Ideologie steht außerhalb des Beziehungsgeflechts zu anderen Praxen.

Anknüpfend an Rassismus als soziales Phänomen, besteht ein weiterer Zugriffspunkt auf die Semantik, nämlich der von Stuart Hall, darin, sie als identitätsbildendes Merkmal zu begreifen. Mecheril formuliert im Anschluss an Hall die These, dass Rassismus einer Mehrheit dabei hilft, zu erkennen, wer sie ist (vgl. Broden 2009, S. 127). Die Gegensatzpaare „Mehrheit“ und „Minderheit“ sind zentrale Figuren in Rassismus-Debatten und auch in diesem Zusammenhang bereits mehrfach gefallen. Wer aber ist diese Mehrheit? Für wen soll Rassismus identitätsbildendes Merkmal sein?

„Damit es Minderheiten geben kann, muß es eine Mehrheit geben. Das heißt nicht, daß der Minderheitenstatus notwendigerweise auf arithmetischen Berechnungen basieren muß [...]; es geht hier vielmehr um den Grad von gesellschaftlicher Macht, der zur Verfügung steht. Numerische Mehrheiten können in gesellschaftlicher Hinsicht Minderheiten darstellen“ (Wallerstein 1990, S. 103).

Wallersteins Begriffsverständnis, das er bei der Formulierung von Minderheiten bzw. Mehrheiten zugrunde legt, ist sozusagen contra-intuitiv. Es grenzt sich von dem mathematischen Verständnis ab, nach dem eine Mehrheit sich über die zahlenmäßige Überlegenheit über die Minderheit definiert. Ausschlaggebend sei stattdessen der Grad an „gesellschaftlicher Macht“, also eine Form der Verfügungsmacht, auf die offensichtlich nicht alle gesellschaftlichen Gruppen in gleichem Maße zurückgreifen können. Diesem Begriffsverständnis soll hier gefolgt werden, und zwar aus folgendem Grund: Zahlenmäßige Überlegenheit ist kein Anhaltspunkt, der Aufschluss über soziale Praxen geben könnte. Im Gegenteil, insbesondere im Hinblick auf rassistische Praxen endet der Erklärungshorizont zahlenmäßiger Überlegenheit genau dann, wenn nicht die Mehrheit, sondern umgekehrt die numerische Minderheit über die Definitionsmacht von Zugehörigkeits- und Zuschreibungsprozessen verfügt. Historische Beispiele hierfür liefern koloniale Eroberungen, wie sie Wallerstein (vgl. 1990) für „den Fall“ Südafrika thematisiert hat. In diesem Sinne ist mit *Rassismus* immer ein kollektives Phänomen angesprochen, das sich oberhalb der Ebene individueller Interaktionen und zugleich mit ihrer Hilfe

manifestiert. Er ist ein *Apparat der Verfremdung*, er macht sich die Fremdheit von Menschen zu eigen und radikalisiert Annahmen von Ungleichheit. Hiermit ist folglich keine individuelle Abneigung oder Feindlichkeit gemeint, die selbstverständlich Teil dieses Apparates ist, sondern das System selbst, welches Menschen erst zu Fremden macht (vgl. Terkessidis 2010, S. 88). Er ist *Verkennung* des Anderen par excellence:

„Ich möchte mich hier zu dem Gedanken vorwagen, daß sich im Rassismus auf eine unlösbare Weise die zentrale Funktion der *Verkennung* (ohne die Gewalttätigkeit nicht einmal für diejenigen, die sie ausüben, zu ertragen wäre) mit einem ›Willen zum Wissen‹ vermischt, d.h. mit einem heftigen *Begehren nach Erkenntnis*, nach einer unmittelbaren Einsicht in die gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Balibar 1990, S. 25 f.).

Diese Verkennung kann im neueren sozialwissenschaftlichen Jargon als soziale Praxis des *Othering* verstanden werden. Othering als eine Praxis der Festschreibung des Anderen als Anderen (vgl. Mecheril 2005, S. 317) ist ein Akt, in dem die Definitionsmacht über Zugehörigkeit aufseiten der Majorität liegt, ein Akt, der über Normalität und Anormalität entscheidet und Sichtbarkeit produziert. Er ist Ausdruck für die Unsichtbarkeit der Mehrheitsangehörigen, die nur über das Sichtbarwerden minorisierter Gruppen (vgl. Velho 2010, S. 116) ermöglicht wird.

Systematische Ver-fremdung, gleich ob die Zielsetzungen offen oder latent formuliert sind, ist also essenziell für das Vorliegen von Rassismus. Die Formulierung des Systematischen impliziert ebenso wie die Gegenüberstellung autochthoner und allochthoner Gruppen, dass der Rassismus auf nicht zufällige, gesellschaftliche Strukturen zurückgreift. Dieser Vorgang ist untrennbar mit Macht assoziiert, und zwar insofern, als er machtförmig ist. Er stellt das Mittel zum Zweck dar, bestimmte Zielsetzungen zu realisieren, für die Menschen oder Gruppierungen von Menschen zwangsweise benachteiligt werden (müssen) - ein historisches Beispiele hierfür ist die Sklaverei mit dem Ziel der Ausbeutung im Kolonialismus. In demokratischen Gesellschaften, in der diese Strukturen zuhauf in deutlich latenten Formen vorliegen, fungiert Rassismus gleichermaßen als „*Legitimationslegende*“ (Rommelspacher 2009, S. 26). Er gerät in Erklärungsnot und muss den Versuch unternehmen, rational zu erklären, warum als im Grunde Gleiche zu behandelnde Menschen nun ungleich behandelt werden sollten (vgl. ebd.).

Ohne an dieser Stelle näher auf Macht-Wissen-Komplexe einzugehen, lässt sich mit Terkessidis (vgl. 2004, S. 98) bis hierhin festhalten, dass Rassismus als rassistische Praxis gedacht werden kann, die Differenzen zwischen Menschen (-gruppen) konstruiert und durch beständige Reproduktion festschreibt. Sie ist ein Wissen über „den Anderen“

und verwendet es zugleich. Rassismus ist theoretischer Begriff, strukturierende Praxis und als „Mittel zum Zweck“ immer machtförmig.

Die Umschreibung eines Phänomens wie das des Rassismus muss sich, wie nach dieser anfänglichen Erläuterung möglicherweise deutlich wird, mit widersprüchlichen Zugriffen beschäftigen und erscheint nur dann zielführend, wenn auch die Perspektive des eigenen Zugriffs deutlich wird. Denn Rassismus ist ein umkämpfter Begriff - dieses Gefecht soll im Folgenden symbolisch eingefangen und daraufhin der Versuch eines eigenen Zugriffs unternommen werden.

„Als ein theoretisches Konzept enthält der Begriff der Postkolonialität eine Doppelbedeutung, mit der zum Ausdruck kommen soll, welche Auswirkungen es hat, nach dem Ende des historischen Kolonialismus und mit den Nachwirkungen der kolonialen Erfahrung zu leben. Im Begriff der Postkolonialität kommt somit eine doppelte zeitgeschichtliche Kontextualisierung zum Ausdruck, die sich sowohl auf die Überwindung kolonialer Herrschaftszusammenhänge bezieht wie auch auf deren Weiterwirken“ (Messer-schmidt 2009b, S. 47).

Das postkoloniale Argument ist der Einspruch als die lebendige Erinnerung daran, dass Rassismus eng mit Kolonialismus verbunden war und ist. Es sind die Nachwirkungen des Kolonialismus, die rassistische Praxen fortwährend reproduzieren und in diesem Sinne die *Logik* des Rassismus, die bis heute bestehen bleibt. Aus dieser Verortung von Rassismus kann jedoch auch, so wie es Arndt und Sow vorgenommen haben, die Vorstellung resultieren, Rassismus sei eine historisch verfestigte Form der Diskriminierung von „Menschen anderer Hautfarbe“ durch „Weiße“, und zwar ausschließlich:

„Angesichts seines Entstehungskontexts ist Rassismus als *weiße* Ideologie zu verorten. Folglich ist die Annahme irrig, dass Ausgrenzung oder Diskriminierung, die Weiße von Schwarzen erfahren, rassistisch bzw. ›umgekehrt rassistisch‹ sei. Zur Beschreibung solcher Prozesse ist Rassismus als Begriff untauglich“ (Arndt und Sow 2011, S. 42).

Diskriminierungen, die „Weiße“ durch andere „Weiße“ erfahren, fallen im Allgemeinen somit nicht unter Rassismus. Dieses Argument der weißen, europäisch-christlichen Eroberung ist zweifelsohne zutreffend, wenn der Zugriff auf das Begriffsverständnis von Rassismus aus der Perspektive der Entstehungsbedingungen vorgenommen wird. Hinsichtlich eines Definitionsversuchs von Rassismus entsteht also die „Streitfrage“, nach welchen Kriterien Praxen als rassistisch bezeichnet werden können. Dies gilt auch für andere Ausprägungen wie den Antisemitismus, den Antiziganismus oder den Antislamismus.

Rommelspacher hat sich dieser Streitfrage angenommen und bemerkt, dass Entstehungsbedingungen ebenso wie Erscheinungsformen von Antisemitismus von Rassismus in vielen Punkten verschieden sind (weitere Vergleiche mit dem Antiislamismus würden vermutlich zu ähnlichen Ergebnissen kommen). Die Autorin kommt jedoch zu dem Schluss, dass auch der Antisemitismus durch Naturalisierungsprozesse Dominanzverhältnisse legitimiert und ihm daher eine „rassistische Logik“ unterstellt werden könne - dies sei schließlich der wichtige Punkt bei der Bestimmung eines modernen Rassismus (vgl. Rommelspacher 2009, S. 26 f.).

Ohne Rommelspachers weitergehende Unterscheidung zwischen vormodernem und modernem Rassismus weiter verfolgen zu wollen, soll für diesen Zusammenhang das Begriffsverständnis von Rassismus weit gefasst werden. Hierfür gibt es zweierlei Gründe. Erstens interessieren hier nicht die Differenzen verschiedener Ausprägungen diskriminierender Ereignisse oder situative Bedingungen der Emergenz, sondern die *strukturellen Gemeinsamkeiten* rassistischer Praxen. Die Naturalisierung beispielsweise von sichtbaren Eigenschaften, religiösen Einstellungen usw. wird im Antiislamismus anders eingesetzt (zum Beispiel zur Abgrenzung der Mehrheitsgesellschaft von dieser Minderheit innerhalb eines Landes) als in der Kolonialisierung (rein ökonomische Ziele der Ausbeutung), aber sie wird *fortwährend* eingesetzt, sie ist Teil eines Systems, das (Rasse-ähnliche) Konstrukte erfindet und fällt, so die Setzung, daher unter Rassismus, auch wenn die Ausprägungen verschieden sein mögen.

Der zweite Grund bezieht sich direkt auf eine Kritik an der Annahme von Arndt und Sow, von Rassismus könne nur im Sinne einer „weißen Ideologie“ die Rede sein. In Bezug auf Alltagssituationen würde dies bedeuten, dass die individuelle Benachteiligung einer schwarzen Person durch eine weiße *immer potenziell rassistisch ist*, während es die Diskriminierung einer weißen Person durch eine schwarze *niemals sein wird*. Diese deduktiv ableitende Annahme vernachlässigt jedoch bei aller Würdigung der Absurditäten der Kolonialgeschichte andere Ursachen und Strukturen, die zu weiteren Formen des Rassismus geführt haben und führen könnten. Es kann durch die analytische Trennung beispielsweise Antisemitismus oder andere sich nicht auf das Konstrukt der Hautfarbe beziehende Rassismen nicht erfassen, da es Rassismus definitorisch auf die Kolonialgeschichte begrenzt.

Postkolonialität wird daher im Verlauf ein wichtiger analytischer Zugang bleiben, um nicht dem Vorwurf Gefahr zu laufen, dem Rassismus seine historischen Aspekte abzusprechen (wie es in diesem Rahmen den rassistischen Praxen selbst vorgeworfen wird).

Hier soll allerdings eine perspektivische Verschiebung vorgenommen werden, also eine andere definatorische Schwerpunktsetzung dessen, was Arndt und Sow aus der „postkolonialen“ Argumentation gezogen haben.

Zur näheren Bestimmung von Rassismus als sozialer Praxis erscheint eine Frage als dringlich: Wie lässt sich diese Praxis überhaupt verstehen? Hierfür erscheint es sinnvoll, einen weiteren Gedankengang zu formulieren: Der Begriff des Rassismus ist ein in jeder Hinsicht historischer. Auf den ersten Blick ist dies nicht mehr als reine Selbstverständlichkeit; man könnte die Gegenfrage stellen, welcher Terminus nicht Ergebnis von Historie sei. Doch hier soll die These formuliert werden, dass in diesem Fall eine spezifische Form der *fehlenden historischen Reflexion* vorliegt. Natürlich kann nach den Anfängen, den Ursprüngen rassistischer Praxen gesucht werden, nach Praxen, die zu gewisser Zeit an gewissem Ort die Suche nach derjenigen (etymologischen) Entität beenden, die als Rassismus verstanden werden möchte. Rassismus kann dabei unterschiedlich definiert, seine Emergenz auf begrifflicher und auf der Ebene seiner Praxen je nach Schwerpunktsetzung und Sichtweise verschieden verortet werden. Diese Eigenschaft, eben das Ergebnis historischer (Dis-) Kontinuitäten, hat er wohl mit den meisten Bedeutungsträgern gemein.

Weiterhin schlägt hier jedoch, und das ist Indiz für die jeweiligen Entstehungsbedingungen von Rassismus, ein anderes, wiederum ein *postkoloniales* Argument zu Buche: Rassismus (weiterhin verstanden als rassistische Praxis) wird insbesondere in Deutschland in eine historische Epoche (nämlich die des nationalsozialistischen Antisemitismus) verwiesen und gerade so seiner Historizität - im Sinne eines *Geworden-Seins* - beraubt. Mit dieser Verwiesenheit wird proklamiert, Rassismus liege in der Vergangenheit und sei als Phänomen extremer Antiquiertheit bestenfalls noch als Rechtsextremismus am Rande der Gesellschaft aufzufinden. In dieser Logik verweist das Jahr 1945 sowohl auf die Überwindung nationalsozialistischer Herrschaft als auch auf das Ende von Rassismus als Episode (Messerschmidt 2009b, S. 151 f.). Auf diese Weise avanciert er zur Rand- bzw. Ausnahmeerscheinung, die per definitionem nicht mit alltäglichen gesellschaftlichen Prozessen in Verbindung gebracht wird:

„Für alltägliche Erlebnisse mit Diskriminierung den Begriff Rassismus zu verwenden, scheint in Deutschland, wie gesagt, undenkbar. Der Ausdruck ist reserviert für die Vergangenheit - für Theorien von ›rassistischer Überlegenheit‹ (Terkessidis 2010, S. 85)“.

Rassismus wird strukturell abgewehrt, indem bereits die Anschuldigung, rassistisch zu sein, auf Abwehr trifft - er ist nicht das eigene, sondern immer das „Problem“ der Ande-

ren (vgl. Messerschmidt 2010, S. 42 f.). In der Folge fassen Alltagswahrnehmungen Rassismus oft als eine falsche und daher abzulegende Einstellung oder als Meinung auf, als ein Konglomerat tabuisierter Denk- und Verhaltensmuster, das es zu korrigieren gelte. Dies widerstrebt dem oben durchschrittenen Argumentationsgang, dass Rassismus eben nicht nur persönliche Motivation oder abgeschlossene Episode ist, sondern eine Struktur, die Diskriminierungen systematisch jederzeit produzieren kann.

Rassismus füllt nun diejenige Leerstelle, die durch den Raub von Historizität entsteht - zum Beispiel genau dann, wenn er auf epochale (nationalsozialistischer Antisemitismus, Kolonialismus) oder gruppengebundene (Skinheads) Ereignisse reduziert wird.

Wie bereits angedeutet, besteht die *historische Negation* zum einen in der Beraubung von Historie im Sinne einer Leugnung. Zum anderen wird Historie fortgeschrieben - die Praxis kann sich nicht dem Diktat fortlaufender Zeit entziehen. Sie ist die strukturierende Praxis, die Rassismus organisiert. Zugleich verweist dieser historische Aspekt auf den Effekt rassistischer Praxen. Diese werden gerade durch die Negation des Rassismus befördert: Als ein „Bauteil“ ist die Negation rassistische Praxis. An der Stelle beraubter Historizität gewinnt der Rassismus also an Nährboden, wenn die Ablehnung rassistischer Vorwürfe Reflexionsprozesse konterkariert. Aufgrund seiner strukturellen Beschaffenheit kann jedoch die Negation der Negation als eine Bekämpfung rassistischer Denk- und Verhaltensweisen auf individueller Ebene nicht einfach vollzogen werden. Rassismus ist eben kein individuelles Phänomen, er zeigt sich bestenfalls auf der Ebene einzelner Interaktionen. Vielmehr stellt diese innere Widersprüchlichkeit gerade das „rassistische Prinzip“ dar, das Ungleichheit legitimiert.

Die Eigenschaft von Rassismus, der Willkür der jeweiligen historischen Reflexionsbedingungen unterworfen zu sein, suggeriert damit nichts Anderes als eine innere Widersprüchlichkeit, ein Ort, an dem Historie und Leugnung der historischen Praxen diametral gegeneinander laufen. Daher greift hier die mögliche pädagogische Antwort, ausreichende Reflexion würde Rassismus schon in seine Schranken weisen, an dieser Stelle nicht. Pädagog*innen als Aufklärer*innen der Rassismusbekämpfung zu deklarieren, kann nicht ohne die Zuweisung von „richtigen“ und „falschen“ Sichtweisen funktionieren mit der Folge, dass intra- und interdisziplinäre Debatten zum Schweigen gebracht werden (vgl. ebd., S. 48).

Bis hierhin lassen sich folgende zusammenfassende Formulierungen treffen:

1. Rassismus wird hier als *soziale Praxis* verstanden. Dieser Zugriff soll die scharfe Gegenüberstellung von Praxis und Theorie, von „konkreter Ideologie“ und „konkreter Praxis“ überwinden und dem ähneln, was Foucault als „Dispositiv“ bezeichnet hat.

2. In diesem Sinne ist er ein *machtförmiger Verfremdungsapparat*, der Unterschiede systematisch und gezielt produziert. Er konstruiert und organisiert Andersheit, ohne situativ von individuellen Intentionen oder numerischen Mehrheiten abhängig zu sein.

3. Aufgrund der strukturellen Besonderheiten, die nicht nach Entstehungsbedingungen oder Erscheinungsformen, sondern nach der *rassifizierenden Logik* der Naturalisierung von Dominanzverhältnissen fragen, kann Rassismus auch unter Menschen gleicher Hautfarbe auftreten.

4. Rassistische Praxen unterliegen dem Prinzip fehlenden (historischen) Bewusstseins. Die Negation von Rassismus im Sinne individueller Zuweisung (als „falsche“ Einstellung) oder zeitlicher (als Nationalsozialismus) bzw. räumlicher Beschränkung (als „Randphänomen“) verschleiert den Blick auf seine Praxen und schreibt sie fort.

Ausgehend von den vorangegangenen Überlegungen soll nun der Terminus des *interkulturellen Rassismus* entwickelt werden, der, so die These, eine rassistische Praxis repräsentiert. Die ausbleibende historische Reflexion des Rassismus ist demzufolge das Kraftfeld, auf dem sich Strukturen wie der interkulturelle Rassismus entfalten und reproduzieren können. Kraftfeld ist sie in dem Sinne, dass sie Austragungsort sozialer Praxen ist und als solcher wie eine diskursive Formation Diskurse öffnet und zu schließen vermag¹⁴.

Es wird also davon ausgegangen, dass sich die vorangegangenen vier Kriterien rassistischer Praxis auch auf die interkulturelle Form des Rassismus beziehen lassen. Die Begründung hierfür liegt nicht nur in dem hier zugrunde gelegten weiten Begriffsverständnis von Rassismus, das Abwandlungen in begrenztem Maß zulässt, sondern auch und vor allem in der Betonung der *Strukturlogik* des Rassismus, wie ihr eingangs nachgegangen wurde.

Rassismus scheint, wie bereits erläutert, aus Strukturen zu erwachsen, die Merkmalsunterscheidungen systematisch und zweckgebunden konstruieren. Da der hiesige Untersuchungsgegenstand nun der des *interkulturellen Rassismus* ist, muss die Bedeutung der

¹⁴ Sie ist eine der gesellschaftlichen Praxen, die Diskurse zu bändigen versuchen: „[...] Ich setze voraus, daß in jeder Gesellschaft die Produktion des Diskurses zugleich kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert wird - und zwar durch gewisse Prozeduren, deren Aufgabe es ist, die Kräfte und die Gefahren des Diskurses zu bändigen, sein unberechenbar Ereignishaftes zu bannen, seine schwere und bedrohliche Materialität zu umgehen“ (Foucault 1982, S. 7).

Besonderung „interkulturell“ geklärt werden. Im Anschluss an Étienne Balibar wird daher die zentrale These formuliert, dass der interkulturelle Rassismus kulturelle Unterschiede mit den klassischen Attributen des Rassismus ausstattet, sodass „Kultur“ als Surrogat für „Rasse“ fungiert:

„Ideologisch gehört der gegenwärtige Rassismus, der sich bei uns um den Komplex der Immigration herum ausgebildet hat, in den Zusammenhang eines ›Rassismus ohne Rassen‹, wie er sich außerhalb Frankreichs, vor allem in den angelsächsischen Ländern, schon recht weit entwickelt hat: eines Rassismus, dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist; eines Rassismus, der - jedenfalls auf den ersten Blick - nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Gruppen oder Völker über andere postuliert, sondern sich darauf ›beschränkt‹, die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen zu behaupten“ (Balibar 1990, S. 28).

Die Rede ist also von einem „Rassismus ohne Rassen“ (ebd.), ein Rassismus, der strukturell unter dem Deckmantel der Betonung kultureller Differenzen fortbesteht. Hiermit ist sowohl auf die spezifische Form als auch auf historische Einflüsse verwiesen. Der Begriff des interkulturellen Rassismus steht so einerseits für eine rassistische Praxis und dient als Analysekategorie und unterstellt andererseits, dass seine Emergenz tatsächlich historisch nachvollziehbar gemacht werden kann. Er beansprucht daher, übrigens genau wie der Begriff des Rassismus, historisch beobachtbar zu sein (auch wenn dies nicht der Gegenstand der Untersuchung ist) - schließlich ist er soziale Praxis. Kultur ist in diesem Sinne zum „[...] *Sprachversteck für ‚Rasse‘* [...]“ (Leiprecht 2001, S. 29) avanciert, wobei kulturelle Unterschiede betont werden, um das belastete Wort der „Rasse“ nicht mehr verwenden zu müssen: „[...] am Beispiel der wissenschaftlichen und politischen Delegitimierung des Rassebegriffs nach 1945 zeigt sich ein semantischer Wechsel von ‚Rasse‘ zu ‚Kultur‘, der die naturalisierende Funktion des Rassebegriffs auf ‚Kultur‘ übertrug“ (Höhne 2001, S. 200).

„Kultur“ wird in diesem Zusammenhang als statische, unveränderliche Determinante individueller Denk- und Handlungsmöglichkeiten betrachtet. Leiprecht (2001, S. 30 ff.) nennt dieses Kulturverständnis die „Kultur xy“, die als eine Art „*Marionettenmodell*“ (ebd.) eine doppelt selektive Wahrnehmung hat. Einerseits werden alle dieser Kultur zugeordneten Personen als durch sie determiniert aufgefasst, andererseits, oder besser: Umgekehrt wird jede Lebensäußerung ebenjener Personen auf ihre Zugehörigkeit zur Kultur xy zurückgeführt. Jede Uneindeutigkeit, jede Bewegung, jede Überlagerung wird zugunsten der Homogenität ignoriert (vgl. ebd.).

„Mit diesem Rassismusbegriff werden die folgenden Sachverhalte angesprochen:
- Die soziale Konstruktion von ‘Rassen’ (Rassialisierung) bzw. ‘Kulturen’ (Kulturalisierung), wobei die Begriffe ‘Rasse’ und ‘Kultur’ jeweils mit bestimmten Vorstellungen verbunden sind. So werden hier ‘Kulturen’ als statische und homogene Gegebenheiten dargestellt und es wird bei der Konstruktion von ‘Rassen’ zusätzlich die angebliche naturgegebene Dimension hinter diesem Konzept hervorgehoben, wobei Natur als unveränderliche Größe gesetzt wird [...]“ (ebd., S. 26).

Die an dieser Stelle wichtige Differenz zu Leiprechts Konzept basiert auf der Option, dass keine Konstruktion von „Rasseunterschieden“, wohl aber eine der „Rassialisierung“ (vgl. ebd.) von Kultur vollzogen werden muss. Die Unterscheidung ist daher inhaltlicher und nicht struktureller Art. Der interkulturelle Rassismus ist folglich von der Logik der Substanzialisierung von Unterscheidungen weiterhin durchzogen, hat seine *Gestalt* jedoch gegenüber den biologisch-genetischen, also historisch nachzuvollziehenden Formen des Rassismus stark modifiziert:

„Der Umstand, daß die Rassen keine isolierbaren biologischen Einheiten darstellen, daß es in der Tat keine ›menschlichen Rassen‹ gibt, wird hier sofort zugegeben. Auch die Tatsache, daß sich das Verhalten der Individuen und deren ›Eignung‹ nicht aus dem Blut und nicht einmal aus den Genen erklären läßt, sondern allein aus ihrer Zugehörigkeit zu historischen ›Kulturen‹, kann hier ebenfalls zugegeben werden“ (Balibar 1990, S. 29).

Balibar bezeichnet diesen Rassismus als *differentialistischen Rassismus*, als einen „Rassismus zweiter Linie“ (ebd., S. 30), der vorgibt, seine geschichtlichen Lehren gezogen zu haben, ohne dass dies den Tatsachen entspräche. Stattdessen würde dieses rassistische Denken sich legitimieren wollen, indem es sich in alltagsweltlicher Manier als ein natürliches Verhalten darzustellen versuche und werde gerade durch diese verharmlosende Normalisierung selbst zu einer politisch anschlussfähigen Theorie für die Ursachen gesellschaftlicher Aggression (vgl. ebd.). Hier findet sich das *fehlender Reflexion historischer Bedingungen* als zentrales Merkmal modernen Rassismus wieder: die Negation dieser Bedingungen *ist* rassistische Praxis.

Nachdem die Eigenschaften des interkulturellen Rassismus grob skizziert wurden, stellt sich nun die Frage nach seiner Emergenz. Diejenige Praxis, die in einem vorangehenden Schritt mit der Verweisung des Rassismus in eine abgeschlossene Episode umschrieben wurde, stellt historisch eine Auswirkung der Diskreditierung des Rassebegriffs dar und ist folglich eng verknüpft mit der Fortschreibung rassistischer Praxen. Das Kraftfeld des Umgangs mit historischen Bedingungen hat jedoch nicht nur Auswirkungen darauf, dass rassistische Praxen sich beständig reproduzieren, sondern auch darauf, wie dies

geschieht. Im Ergebnis haben sich daher die rassistischen Praxen verändert. Sie sind latenter geworden, müssen den Begriff der „Rasse“ vermeiden, um ihren Fortbestand zu sichern (das Bestreben nach seinem Bestehen liegt im Rassismus selbst begründet), und verdinglichen daher die gleichermaßen undifferenzierte wie scheinbar unschuldige Kultursemantik.

„Kultur ersetzte die durch den diskreditierten Rassebegriff entstandene ‚Leerstelle‘, wodurch die Funktionsmerkmale wie ‚homogen‘, ‚eindeutig‘, ‚unveränderlich‘, ‚übertragbar‘, ‚natürlich‘ usw., die vormals dem Rassediskurs zugrunde lagen, auf den Kulturdiskurs übergingen“ (Höhne 2001, S. 202).

Dieser Prozess hat sich schleichend vollzogen. Sein Erfolg lässt sich möglicherweise über die Tabuisierung des Rassebegriffs als Verhinderung des Sprechens über Rassismus erklären. So konnten auch die „[...] dem Rassediskurs eigenen Eindeutigkeits- und Überlegenheitsbeanspruchungen [...] auf den Kulturbegriff über[gehen, S. T.], ohne dass dieser Mechanismus sichtbar werden musste“ (Messerschmidt 2008, S. 9). Dennoch ist dieser Erklärungsversuch geschichtlicher Ereignisse nicht mehr als *ein* analytischer Erklärungsversuch, der interkulturellen Rassismus im deutschsprachigen Raum und insbesondere in Deutschland darzustellen vermag. Dies bedeutet umgekehrt auch, dass interkultureller Rassismus überall vorkommen kann, wo es ihm diskursiv erlaubt wird. Er ist Analysekatégorie und daher geeignet, Phänomene des Rassismus auch außerhalb der deutschen Geschichte nach 1945 zu beschreiben.

Doch worauf bezieht er sich eigentlich? Der interkulturelle Rassismus proklamiert zwar beständig kulturelle Unterschiede, erweist sich jedoch in der inhaltlichen Füllung von „Kultur“ als äußerst flexibel. Der Bezugspunkt dieses Rassismus bleibt also abgesehen von dem Rekurs auf kulturelle Differenzen *an sich*, deren Existenz unhinterfragt scheint, weitestgehend amorph. Kultur erscheint hier als undifferenzierte Homogenisierung und liegt entweder in ethnisch-religiöser (z. B. „die Muslime“, „die europäische Kultur“, „die Asiaten“) oder in nationaler („die Franzosen“, „die Deutschen“ usw.) Gestalt vor¹⁵. Der interkulturelle Rassismus bedient sich dieser Möglichkeiten und profitiert dabei von der Vielschichtigkeit des Begriffs. Ob religiöse Bezugnahme („der Islam“) oder die Subsumierung von Bevölkerungen ganzer Kontinente („die Amerika-

¹⁵ In Bezug auf Konzepte interkultureller Kompetenz bemerken Kalpaka und Mecheril: „Wenngleich in den einführenden Worten zu Konzepten interkultureller Kompetenz häufig davon die Rede ist, dass Kultur nicht umstandslos mit Nation und Ethnizität assoziiert werden darf, findet sich in den meisten Konzepten ausnahmslos eine Auseinandersetzung mit *internationalen* und *interethnischen* Situationen [...] Je handlungsrelevanter die Ausführungen werden, desto eher wird der Kulturbegriff in einer unmittelbaren Verknüpfung mit Nationalität und Ethnizität gebraucht“ (Kalpaka und Mecheril 2010, S. 87).

ner“), Kultur dient als Erklärungsmuster für Aussehen und Verhalten, ohne dabei des Rassismus bezichtigt zu werden. Seine unscharfe Verwendung lässt also zu, dass Kultur auf weitere fragwürdige Begriffe wie den der Nation zurückzugreifen kann. „Wir können es also nicht unterlassen die Frage zu stellen: *Was wäre, wenn der Begriff der kulturellen Identität heute nichts anderes als die Metapher für nationale Identität wäre?*“ (Balibar 2002, S. 141). Das Fremd-Machen (oder Othering) von Migrant*innen im Prozess interkultureller Rassifizierung kann dabei also Ausdruck „[...] nationalstaatliche[r, S. T.] Identitätsordnung [...]“ (Messerschmidt 2008, S. 5) sein, auch ohne Auskunft darüber zu geben, was denn unter „Nation“ zu verstehen sei¹⁶.

Bis hierhin lässt sich festhalten: Interkultureller Rassismus ist eine Form von Rassismus, die sich der gleichen systematischen Mittel bedient - aus diesem Grund darf er als Form von Rassismus gelten. Als *machtförmiger Verfremdungsapparat* funktioniert er daher als soziale Praxis der Differenzierung. Anstatt biologische/ genetische Kategorien zu bilden, verwendet er gezielt den Begriff der Kultur, um als Praxis weiterhin Bestand zu haben. Dass er sich charakteristischerweise die Möglichkeit schafft, Kulturen voneinander zu unterscheiden, bedeutet jedoch nicht, dass er einen widerspruchsfreien und klar umrissenen Kulturbegriff verwendet.

An diesem Punkt könnte man die berechtigte Frage stellen, warum bis hierher von „interkulturellem“ und nicht schlichtweg von „kulturellem“ oder „kulturalisierendem“ Rassismus gesprochen wurde. Der Zusatz der Vorsilbe *inter* soll jedoch zweierlei suggerieren: Erstens wird auf ein „Wer“ Bezug genommen. Die Formulierung des kulturellen Rassismus berücksichtigt zwar, dass Kultur als Surrogat für „Rasse“ funktioniert, gibt jedoch keinen Aufschluss über den Bestimmungsort: Von wo aus wird gesprochen? Die Behauptung einer Differenz zu anderen Kulturen benötigt, wie jede andere Differenzierung auch, einen Bezugspunkt. Differenz entsteht erst in der Differenz *von* etwas, ansonsten ist sie gestaltlos. In diesem Fall besteht dieser Bezugspunkt im Ort des Eigenen, von dem aus die Differenzierung vorgenommen wird. Dieser Ort ist unweigerlich die eigene Kultur, denn sie „[...] kommt als historische Differenzierungs- und Beschreibungsform immer dann ins Spiel, wenn es um die ‚andere Kultur‘ geht, erst in der Abgrenzung kommt der Kulturdiskurs so richtig in Schwung“ (ebd., S. 9). Interkultureller Rassismus perturbiert die Differenz *zwischen* Kulturen, das Eigene konstituiert sich erst über das Fremde. Die Positionierung des „Wer?“ wird daher aus dem Verständnis her-

¹⁶ Auch hier modifizieren rassistische Praxen gelegentlich die Logik und bemühen anstatt der Kategorie von „Nation“ diejenigen des „Christentums“, der „westlichen Welt“, des „europäischen Standards“ u.v.m.

aus vorgenommen, selbst Mitglied einer wie auch immer definierten Kultur zu sein. Diese Position muss nicht auf eine Person oder Personengruppe zurückführbar sein, sondern bezieht sich vielmehr auf den Ort, von dem die jeweilige interkulturell-rassistische Praxis ausgeht.

Zweitens lässt *inter* offen, wo rassistische Praxis stattfinden kann. In Terkessidis „Programm“ der *Interkultur* heißt es: „Nicht die Unterschiedlichkeit der Kulturen oder der gegenseitige Respekt stehen im Vordergrund - es heißt nicht *Interkulturen*, sondern *Interkultur*, also Kultur-im-Zwischen“ (Terkessidis 2010, S. 10). Ohne die positive Konnotation übernehmen zu wollen, die Terkessidis seinem Programm selbst verleiht, soll hiermit auf die Antinomie hingewiesen werden, die durch den interkulturellen Rassismus entsteht: In ständiger Bemühung, Subjekten kulturelle Identitäten auf den Leib zu schneiden (die oft das Konstrukt nationaler Identität symbolisieren), spielt er sich selbstverständlich nicht im voraussetzungsfreien Raum ab. Er ist eingebettet in Prozesse von Migrationsbewegungen und kultureller Hybridität und strukturell von Machtmechanismen durchzogen. Die Praxen interkulturellen Rassismus befinden sich also selbst immer „im Zwischen“, ohne sich selbst beobachten zu können. Der interkulturelle Rassismus spielt sich in Kultur ab, ohne jemals die Dynamik des Kulturellen erkennen zu können. Er erschafft sich Bilder kultureller (Nicht-) Zugehörigkeit, deren blinder Fleck die „Kultur-im-Zwischen“ ist.

Interkultureller Rassismus ist daher streng genommen nicht nur eine Form des Rassismus, sondern eine weitere Abwandlung des kulturellen bzw. kulturalistischen Rassismus, die ihre eigene kulturelle Involviertheit permanent ignoriert. Er „spricht“ über Differenzen vom Topos des Eigenen aus über das Fremde, ohne den blinden Fleck ebenjenes Eigenen zu bemerken.

2.1.3 Subjektivierung(-spraxen)

Die Schwierigkeit dieses Kapitels liegt zweifelsohne in seiner inhaltlichen Setzung.

Mit dem „Subjekt“ zu beginnen, kann die Bürde mit sich tragen, bei der langen philosophischen Tradition der Semantik zu verweilen, um schließlich zu gegenwärtigen Verwendungen zu gelangen. „Subjektivierung“ wiederum zum Ausgangspunkt zu machen, kann nicht unter der Ignoranz der Gesamtwerke von Michel Foucault als prägende Gestalt des Diskurses vollzogen werden. Doch allein der „späte Foucault“, seine semantischen Neuorientierungen in Bezug auf Regierungsformen und Machtmechanismen also, wurden zum Anlass für die Begründung einer gesamten Forschungsrichtung (die *gouvernementality studies*) genommen. Um den zur Verfügung stehenden Rahmen nicht vollends zu sprengen, wird daher - in dem Wissen, dass vielfältige, auch gegenläufige, Entwicklungen zu diesen Perspektiven geführt haben - kein diachroner, sondern vielmehr ein, wenn man so will, synchroner Blickwinkel eingenommen, der „Subjektivierung(-spraxen)“ gegenwartsbezogen zu bestimmen versucht. Der Fokus liegt demnach eher auf einer Kreuzung von Zugangswegen als auf der Verfolgung dieser zum Teil sehr langen Wege, die das Subjekt und sein Werden zum Ziel haben. Einer dieser Wege zeichnet die begrifflichen Neubestimmungen nach, die durch den „späten Foucault“ vorgenommen wurden. Denn erst hier betrachtet Foucault „[...] Subjektivierung als spezifisches Verhältnis aus Selbstkontrolle und Fremdkontrolle [...]“ (Klingovsky 2009, S. 101). Untersucht werden in dieser neuen Ausrichtung „Unterwerfungs- und Selbstpraktiken“ (ebd.).

„Anstatt nun diese Frage der zentralen Seele zu stellen meine ich, daß man versuchen müßte, die peripheren und vielfältigen Körper zu analysieren, d. h. die Körper, die von den Machtwirkungen als Subjekte konstituiert werden“ (Foucault op. 1978, S. 82).

Wenn im Folgenden das Subjekt thematisiert wird, dann unter ständiger Berücksichtigung der immensen Anzahl von Verbindungen, Interdependenzen und Querverweisen zu *Praktiken* und *Subjektivierung*. Eine analytische Entität wie die des Subjekts ist nicht zusammenhangslos, ja sie ist gerade erst durch ihre Eingebundenheit zu denken. Das Subjekt kann nicht ohne entsprechende Praktiken verstanden werden, die das Subjekt erst zu einem solchen machen. War der Subjektbegriff in Foucaults früheren Arbeiten zunächst recht unbestimmt und, wenn expliziert, dann mit der Fokussierung der Unterwerfung gedacht, stellt es sich nun, so Rieger-Ladich in Rekurs auf Butler (2004, S. 204), „[...] als ein ungleich komplexeres und widersprüchlicheres Phänomen [dar, S.

T.]“. Wenig überraschend erscheint auch Wranas (2006, S. 19) Bemerkung: „Man kommt in dem Versuch zu bestimmen und zu begreifen, was ein/ das Subjekt sei, nie zum Ende, weil das Subjekt im modernen Diskurs ein notwendig vielbestimmter Begriff ist“.

Trotz oder gerade wegen seiner Komplexität ist das „Subjekt“ en vogue: Einst und im Folgenden immer aufs Neue für tot erklärt, erscheint das Konzept nun als attraktiv für die Erklärung gesellschaftlicher Zusammenhänge (vgl. Ricken 2013, S. 69). Es setzt sich durch, bestimmt Diskurse sämtlicher Disziplinen und doch ist bis hierhin nur deutlich geworden, dass es sich um eine komplexe und zugleich diffuse Einheit handeln muss. Worauf gründet also nun die Euphorie um das Subjekt?

„[...] Der Mensch wird zum Subjekt, weil er sich zu dem erst machen muss, was er schon ist, weil er das Leben führen muss, welches er lebt. Dieses Subjekt zeichnet sich dadurch aus, dass es sich erkennt, sich formt und als eigenständiges Ich agiert; es bezieht seine Handlungsfähigkeit aber von ebenjenen Instanzen, gegen die es seine Autonomie behauptet. Seine Hervorbringung und seine Unterwerfung fallen zusammen“ (Bröckling 2007, S. 19).

Das Subjekt ist nicht einfach „Person“ oder „Individuum“, es ist keine mit diesen Begriffen austauschbare Kategorie, bei denen es sich zumeist um objektivierende Positionierungsversuche von Menschen in gesellschaftlich-sozialen Kontexten handelt (vgl. Alkemeyer 2013, S. 35). Dies ist einer der Gründe dafür, warum es sich nicht als völlig eigenständige Kategorie begreifen lässt. Ein Subjekt *ist* man nicht, man *wird* es. Dennoch wird man nicht einfach zum Subjekt gemacht, sondern muss sich *selbst* hervorbringen - dies ist der entscheidende Gedankengang, den Foucault in seinem Spätwerk entwickelt. Es ist nicht Resultat des objektivierenden Blicks, der es einzig als Subjekt *von etwas* bestimmt. Es ist in diesem Sinne die Antwort auf den Genitiv: nicht Subjekt *der* Gesellschaft, sondern *darüber hinaus* Subjekt aus sich heraus. Das Subjekt wird also nicht einfach unterworfen und zum Objekt fremdbestimmter Intentionen instrumentalisiert; es ist vielmehr aktiver Gestalter in seinem eigenen und daher keineswegs automatisierten Werden. Das Subjekt setzt sich dabei zum Ziel seiner Bestrebungen. Es muss sein, was es noch nicht ist. Erinnernd an die Logik von Erziehung, die ihre eigene Aufhebung zum Ziel hat (sie war dann erfolgreich, wenn sie den zu Erziehenden nicht mehr erziehen muss), wird das Subjekt erst im Modus der Unterwerfung zu dem, was es sein soll. Freiheit und Unterwerfung stehen sich nicht gegenüber, sondern sind notwendig ineinander verschränkt. Das Subjekt muss hierfür Möglichkeiten der Begehrung

dessen finden, von dem es sich distanzieren will. Es befindet sich im Widerstreit, in permanenter Auseinandersetzung mit dem Selbst:

„Wenn das Subjekt durch einen Ausschluß hervorgebracht wird, dann entsteht es durch eine Bedingung, von der es *per definitionem* getrennt und unterschieden ist. Das Begehren zielt auf die Auflösung des Subjekts, wird aber von ebendem Subjekt durchkreuzt, in dessen Namen es wirkt. Ein Durchkreuzen des Begehrens, das sich für die Subjektivation als entscheidend erweist: Will das Subjekt weiterleben, muß es sein eigenes Begehren durchkreuzen. Und damit das Begehren triumphieren kann, muß das Subjekt von Auflösung bedroht sein. Ein gegen sich selbst (sein Begehren) gewendetes Subjekt erscheint nach diesem Modell als Voraussetzung des Fortbestehens des Subjekts. Um als man selbst zu bestehen, muß man also die Bedingungen seiner eigenen Unterordnung begehren“ (Butler 2001, S. 14).

Die Bedingungen, unter denen das Subjekt entstehen und Bestand haben kann, erweisen sich also als viel komplexer, als es anthropologische Annahmen, wie die des durch die Gesellschaft verdorbenen Menschen, jemals formulieren könnten. Sie stellen bestenfalls eine Seite der Medaille dar. Die Dialektik zwischen Hervorbringung und Fremdbestimmung ist die des freien und vernunftbegabten Menschen, dessen Freisein erst durch den, so Dzierzbicka (vgl. 2006, S. 19) im Anschluss an Foucault, Akt der Unterwerfung im Kontext von Normalisierungsmechanismen ermöglicht wird. Als aktiver Part dieses Geschehens „[...] nimmt [das Subjekt, S. T.] die Kräfte auf, denen es ausgesetzt ist, und modifiziert ihre Ansatzpunkte, Richtungen und Intensitäten“ (Bröckling 2007, S. 20). Freiheit und Unterwerfung in Begriffen von Gut und Böse zu denken, stellt sich aus dieser Sicht als pädagogisch-idealisierte Verklärung dar. Sie verkennt, dass Freiheit immer den Gegenspieler der Macht benötigt; ohne Macht wäre Freiheit identitätslos¹⁷.

Deutlicher wird dieser Zusammenhang vor dem Hintergrund des Prozesscharakters von Subjektivierung. Das Subjekt wird erst zu dem, was es sein soll, in *permanenter* Auseinandersetzung mit dem, von dem es sich befreien soll. Ohne dieses Andere wird der Begriff der Freiheit obsolet. „Die *freie Macht* ist kein Oxymoron. Sie besagt: *Alter* folgt *Ego* in Freiheit“ (Han 2005, S. 14). Dieser Prozess kennt kein „Happy-End“, er ist nicht die Befreiung des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit, er ist eben Prozess, nicht Ergebnis, oder mit Bröckling (2007, S. 22): „[...] soziales Problem und eine individuelle Aufgabe; kein Produkt, sondern Produktionsverhältnis“. Subjektivie-

¹⁷ Das französische „pouvoir“ steht sowohl in Verbform für „können, dürfen“ als auch für die Substantive „Fähigkeit“ und „Macht“ (vgl. pons.eu Wörterbuch online). Etymologisch zeigt der Bezug zum Französischen, dass das Können eines Subjekts neue Möglichkeiten eröffnet und andere wieder schließt, denn das Können kommt erst durch Normalisierungspraktiken usw. zustande. Freiheit wiederum entsteht hier etymologisch erst durch Macht und Können. Sie ist die Freiheit davon etwas nicht können zu müssen.

rung schlägt auf das Subjekt zurück, es ist der Überschuss eines nicht endenden Prozesses - nicht endend so lange, wie eine Dialektik von Fremd- und Selbstbestimmung den Menschen trägt (dies ist im Übrigen auch die Initiation des Subjektbegriffs überhaupt). Insofern ist der latente Imperativ der Subjektwerdung „[...] etwas, dem niemand entgeht und das zugleich niemandem gelingt“ (ebd., S. 30).

Ist von Freiheit die Rede, scheint die Frage nach Macht nicht weit entfernt. Die Praxis der Subjektivierung als dialektischer Prozess geschieht nur durch und im Kontext von Macht, sie ist, in Butlers (2001, S. 20) Worten „[...] dem Subjekt äußerlich, und sie ist zugleich der Ort des Subjekts selbst“. Macht ist omnipräsent, sie strukturiert das Subjekt im Prozess der Subjektwerdung, funktioniert über Praktiken und „[...] hört nicht auf, uns zu fragen, hört nicht auf, zu forschen, zu registrieren [...]“ (Foucault op. 1978, S. 76).

Auf *Macht* als einem zentralen Terminus bei Foucault soll kurz eingegangen werden, da er als das strukturierende Element für die strukturierten Praktiken (der Subjektivierung) dient. Foucault (1978, S. 82) äußert sich hier wie folgt zur Machtsemantik:

„Sie ist niemals hier oder dort lokalisiert, niemals in den Händen einiger weniger, sie wird niemals wie ein Gut oder wie ein Reichtum angeeignet. Die Macht funktioniert und wird ausgeübt über eine netzförmige Organisation. Und die Individuen zirkulieren nicht nur in ihren Maschen, sondern sind auch stets in einer Position, in der sie diese Macht zugleich erfahren und ausüben; sie sind niemals die unbewegliche und bewußte Zielscheibe dieser Macht, sie sind stets ihre Verbindungselemente. Mit anderen Worten: die Macht wird nicht auf die Individuen angewandt, sie geht durch sie hindurch“.

Macht ist nicht, wie ein weitverbreitetes Alltagsverständnis proklamiert, der Boshaftigkeit einer „mächtigen“ Person verhaftet, sie lässt sich nicht durch Kategorien von „Gut“ und „Böse“ determinieren. Sie ist im Gegenteil die strukturelle Basis mikroskopisch kleiner Verästelungen, auf der Subjektivierung gründet. Macht und Subjekt verhalten sich interdependent. Die Macht ist *produktiv*, ohne sie kann es kein Subjekt geben und das Subjekt wäre nicht ohne sie. Sie funktioniert erst durch die Menschen und durch sie hindurch über den *Willen zum Wissen*¹⁸. Es ist evident, dass diese Macht nicht im Sinne eines Zwangs von „oben herab“, sondern umso effizienter durch die Subjekte „nach oben“ verläuft. Dies bedeutet keineswegs, dass klassische Formen von Herrschaft und Zwangsmechanismen keinen Bestand mehr haben (im Gegenteil, sie werden in Gesetzen verbrieft), und doch entstehen auch sie durch die Mächtigkeiten der Macht. Alltagsverständnisse von „Macht“ negieren auch hier leichtfertig, dass

¹⁸ In Bezug auf rassistische Praxen hierzu mehr bei Balibar 1990, S. 25 ff.

Akte der Machtdemonstration nicht mit diesem Grad an Produktivität konkurrieren können: „Je mächtiger die Macht ist, desto *stiller* wirkt sie. Wo sie eigens auf sich hinweisen muß, ist sie bereits geschwächt“ (Han 2005, S. 9).

Das entstehende Paradox wurde bereits mit Butler angesprochen: Erst durch die Bejahung dessen, was in zum Teil repressiver Weise auf mich einwirkt, werde ich zum Subjekt. Diese innere Dialektik ist ein Kampf zwischen Zustimmung und Ablehnung, durch den aus einem Menschen das werden kann, was hier Subjekt genannt wird. Macht, Subjekt und Subjektivierung sind untrennbar miteinander verwoben. Ergo ist das Selbst sicherlich Vieles, aber nicht das „[...] Andere der Macht“ (2006, S. 25). Die Macht ist präsent, ohne als solche wahrgenommen werden zu müssen.

„Die Macht wirkt auf mindestens zweierlei Weise auf das Subjekt ein: erstens als das, was das Subjekt ermöglicht, als Bedingung seiner Möglichkeit und Gelegenheit seiner Formung, und zweitens als das, was vom Subjekt aufgenommen und im ›eigenen‹ Handeln des Subjekts wiederholt wird. Als Subjekt *der* Macht (wobei der Genitiv sowohl das ›Zugehören‹ zur Macht wie die ›Ausübung‹ der Macht bezeichnet) verdunkelt das Subjekt seine eigenen Entstehungsbedingungen; es verschleiert Macht mit Macht“ (Butler 2001, S. 18).

Macht fungiert als „blinder Fleck“ des Subjekts. Dieser ist Resultat der Negation der inneren Dialektik, des im Innern verlaufenden Widerstreits zwischen Befreiung und Unterwerfung. Die eigene *Machtausübung* macht das *Zugehören* zur Macht erträglich, sie ist Moment der Aktivität, Moment der Hervorbringung des Subjekts¹⁹. Das Subjekt lässt sich nicht als Determinante von Macht denken, umgekehrt wird es nicht vollends von ebendieser determiniert. In dieser Betrachtung also „[...] geht das Subjekt über die Logik der Widerspruchsfreiheit hinaus, es ist gleichsam ein Auswuchs, ein Überschuß der Logik“ (Butler 2001, S. 22).

„Mit anderen Worten: anstatt sich zu fragen, wie der Souverän an der Spitze erscheint, sollte man herauszufinden versuchen, wie sich allmählich, schrittweise, tatsächlich, materiell, ausgehend von der Vielfältigkeit der Körper, Kräfte, Energien, Materien, Wünsche, Gedanken usw. die Subjekte konstituiert haben. Man muss die materielle Instanz der Unterwerfung in ihrer subjektkonstituierenden Funktion erfassen“ (Foucault op. 1978, S. 81).

¹⁹ Mit der Permeabilität des Subjekts bei gleichzeitiger Ausübung von Macht ist allerdings keine Aussage über diesen Prozess als (Un-) Bewusstseinsakt getroffen. Die Produktivität der Macht wiederum erhöht sich, je weniger sichtbar sie ist, denn Sichtbarkeit ist Anzeichen für die Notwendigkeit der Machtdemonstration als verzweifelter Akt der Machterhaltung.

Wie nun das bedacht werden kann, was eingangs mit „Subjektivierungspraxen“ umschrieben wurde, ist also durch den Hintergrund bisheriger Feststellungen ermöglicht: 1. Macht ist das Netz, in dem sich das Subjekt selbst spinnt; dieser Prozess wird 2. mit „Subjektivierung“ umschrieben; 3. Das Subjekt *ist* nicht einfach, sondern es *ist im Werden*, und es muss werden; 4. Es wäre stark verkürzt, Macht als „gut“, „schlecht“ oder gar „böse“ einzustufen. Sie ist in erster Linie produktiv; 5. Die Produktivität der Macht wird umso größer, je besser sie durch die Subjekte fließen kann; sie zeigt sich umso mehr, je weniger sichtbar sie ist; 6. Freiheit und Unterwerfung stehen sich nicht gegenüber, sie werden durch das Subjekt stets neu definiert.

Davon ausgehend, dass Subjektivierung einen komplexen Prozess der Subjektkonstitution meint, drängt sich die Frage danach auf, wie diese abstrakten Abläufe konkret greifbar gemacht werden können. Diese begriffstheoretische Vermittlungsinstanz ist die der Praxis. Macht geht in Praktiken auf, sie ist der analytische Zugang zur Subjektkonstitution. „Es ging vielmehr darum, die Macht dort zu analysieren, wo ihre Intention - wenn es eine Intention gibt - völlig im Innern realer und konkreter Praktiken aufgeht [...]“ (ebd., S. 80 f.).

Auch an dieser Stelle ist keine antagonistische Sichtweise von „Praxis“ und „Theorie“ in alltagsweltlicher Manier gemeint, so als stünden sich zwei disparate Welten gegenüber: die des abgeschotteten Denkens im Elfenbeinturm auf der einen und die der „wahren Welt“ als Wirklichkeit auf der anderen Seite. Nein, hier sind vielmehr Handlungen und ihre Resultate gemeint, die aus dem Denken resultieren und sich umgekehrt im (individuellen) Denken wiederfinden. Subjekte werden zu Subjekten, „[...] weil und indem sie Praktiken ausüben und dadurch die in diesen Praktiken enthaltenen bzw. implizierten spezifischen Subjektformen erlernen und praktisch ausfüllen“ (Ricken 2013, S. 83). Diese Praktiken sind im Hinblick auf den erarbeiteten Machtbegriff besonders effizient, wenn sie im Individuum verankert sind und „didaktisch-methodisch Handelnde“ insofern Instrumente benötigen, die „[...] nicht nur an die Individuen *heran*, sondern in sie *hinein* reichen“ (Klingovsky 2009, S. 176). Dieser Prozess verweist auf ein Weiteres:

„Als Subjekte werden Menschen, so die hier von mir verfolgte These, nicht allein nur deshalb konstituiert, weil sie und indem sie an Praktiken teilhaben, sondern auch deshalb, weil sie in den - sich in (interaktiven) Praktiken vollziehenden - ›doings‹ und ›sayings‹ von anderen (als spezifische) anerkannt und adressiert werden. Subjektivation vollzieht sich daher (immer auch) als ein Anerkennungsgeschehen“ (Ricken 2013, S. 84).

Mit dieser Weiterführung von Reckwitz bestimmt Ricken Anerkennung als Primat von Subjektivierungsprozessen. Erst die Anerkennung spezifischer Praxen des Individuums verleiht ihm auf dem Weg, ein Subjekt zu werden, die nötige Sicherheit darüber, dass es *ist*, denn Handlungen können dem Individuum nun zugerechnet werden. Zentral ist dabei die Frage nach der Adressierung:

„Adressierungen und Re-Adressierungen bilden ein öffentliches Geflecht kommunikativer Akte, in deren Vollzug ein ›irgendjemand‹ vor Dritten zu ›jemandem‹ gemacht wird und sich selbst dazu macht. In diesem Geflecht können bestehende Machtverhältnisse bestätigt aber auch in Frage gestellt werden“ (Alkemeyer 2013, S. 64).

Diese Aussage verweist auf das konstituierende Moment von Subjektivierung. Im Gegensatz zum Postulat der reinen Positionszuweisung, oder auch soziologisch: dem gesellschaftlichen Status eines Individuums, wird *irgendjemand* zu *jemandem* unter den Möglichkeitsbedingungen der Auseinandersetzung von Subjekt und Machtverhältnissen. Macht wirkt auf das Subjekt ein und gleichermaßen ist sie Gegenstand „subjektiver“ Denk- und Handlungsweisen. Sie geht hier, mit Foucault gesprochen, durch das Subjekt hindurch. Adressat zu sein bedeutet also, *gemeint* zu sein²⁰ und zugleich mit diesem Anspruch der Ansprache umzugehen.

„Vor diesem Hintergrund lassen sich nun mit Adressierung *zunächst* sowohl alle Formen der direkten Adressierung als auch der indirekten Adressierung - d.h. der Adressiertheit von Akten - verstehen; in beiden Formen der kommunikativen Ansprache eines anderen (als einem kooperativen Akt) setzt sich der Ansprechende in ein Verhältnis zum anderen und diesen in ein spezifisches Verhältnis zu sich selbst“ (Ricken 2013, S. 93).

Adressierungen funktionieren folglich nicht nur über die Auswahl des Adressaten durch Erregung seiner Aufmerksamkeit als Selektionsprozess, sondern sind immer auch zugleich Aufgabenzuweisung, Positionierungsaufgabe und Rollenerwartung (vgl. ebd., S. 94). Sie sind maßgeblich beteiligt an der Abgrenzung von *Alter* und *Ego* und werfen daher unentwegt die Frage nach der eigenen Verortung im Kontext von Macht und Unterwerfung auf. Sie sind Praktiken.

²⁰ Hier wird deutlich, was mit dem Konzept der *Anrufung* intendiert ist. Ein bekanntes Beispiel hierzu findet sich bei Althusser (1977, S. 142 f.): „Man kann sich diese Anrufung nach dem Muster der einfachen und alltäglichen Anrufung durch einen Polizisten vorstellen: ›He, Sie da!‹ Wenn wir einmal annehmen, daß die vorgestellte theoretische Szene sich auf der Straße abspielt, so wendet sich das angerufene Individuum um. Durch diese einfach physische Wendung um 180 Grad wird es zum *Subjekt*. Warum? Weil es damit anerkennt, daß der Anruf ›genau‹ ihm galt und daß es ›gerade es war, das angerufen wurde‹ (und niemand anderes)“.

„Unter Praktiken sind dabei Handlungsweisen zu verstehen, die nicht isoliert und auf den Willen eines Subjekts bezogen, sondern als gesellschaftlich verteilte und geteilte Praxen betrachtet werden. Sie haben ihre Verbreitungsräume ebenso wie ihre Geschichte. Es handelt sich also um Kulturen, aber nicht verstanden als Systeme von Normen und Werten, sondern als Systeme von Handlungsweisen und Behandlungsweisen“ (Wrana 2006, S. 3 f.).

Praktiken sind singular und doch systematisch, individuell und doch allgemein verbreitet, nur situativ mikroskopisch zu beobachten und doch immer aufs Neue in gleicher oder ähnlicher Ausprägung. Doch wie kann die Analyse ganz bestimmter Praxen, wie hier die von interkultureller Kompetenzaneignung, vor sich gehen?

Zunächst einmal bleibt das Subjekt der Subjektivierung im Sinne einer Analysekatgorie ein Gerundivum - es ist pädagogisch gefördert und wissenschaftlich zu erkunden (vgl. Bröckling 2007, S. 22). Um nun für den jeweiligen Fall erschließen zu können, wie das Subjekt gedacht wird, wird nur verständlich „[...] über die historischen Semantiken und Wissenskomplexe, Selbst- und Sozialtechnologien, die zu seiner theoretischen Bestimmung und praktischen Formung aufgerufen wurden und werden“ (ebd., S. 22 f.). In diesem Sinne besteht das hiesige und gegenüber Bröcklings Ausführungen stark komprimierte Ziel darin, die Formen von Selbst- und Sozialtechnologien als Formen der Anrufung zu verstehen und diese plastisch zu machen. Denn „[...] Sie [die Genealogie der Subjektivierung, S. T.] fragt nicht, was das Subjekt *ist*, sondern welches Wissen zur Beantwortung dieser Frage mobilisiert und welche Verfahren in Anschlag gebracht wurden, um es entsprechend zu modellieren“ (Bröckling 2007, S. 23).

Nun mag bis hierhin aufgefallen sein, dass zwei verschiedene Termini zur Beschreibung der Subjektwerdung als dialektischer Prozess herangezogen wurden. Im Gegensatz zum hier verwendeten Terminus der Subjektivierung spricht Butler von *Subjektivation*. Die Übersetzung des von Foucault eingeführten *asujettissement* (vgl. Butler 2001, S. 16) in „Subjektivierung“ hat Butlers Neubestimmung ausgelöst (ebd., S. 8): „Subjektivation« bezeichnet den Prozeß des Unterworfen-Werdens durch Macht und zugleich den Prozeß der Subjektwerdung“. Grund für Kritik am Begriff der Subjektivierung ist seine Verwendung in anderen Diskurszusammenhängen (vgl. Ricken 2013, S. 71 f.), sodass er immer diffuser wird. „Das“ Subjekt „der“ Arbeit beispielsweise sei, so Ricken, eine solche Objektivierung, die hinter das zurückgeht, was bis hierhin bereits entwickelt wurde, denn es sei nichts als eine weitere Objektivierung. Entgegen der Annahme, dass ein Subjekt nur „werden“ muss, also bereits existiert und immer Subjekt *von* etwas ist, berücksichtige „Subjektivation“ das zentrale Paradox, zu etwas gemacht zu werden, das

man nicht werden kann (vgl. ebd.). Oder mit Butler (2001, S. 10) paraphrasiert: „Das Paradox der Unterwerfung impliziert ein Paradox der Referentialität: daß wir uns nämlich auf etwas beziehen müssen, was noch gar nicht existiert“. In Begegnung mit diesem Paradox bestimmt Butler (ebd., S. 19) das Subjekt als aktiven Part seiner Subjektivation:

„[...] Als gewollte Wirkung des Subjekts ist die Subjektivation eine Unterordnung, die das Subjekt über sich selbst verhängt; wenn jedoch die Subjektivation ein Subjekt hervorbringt und ein Subjekt Vorbedingung der Handlungsfähigkeit ist, dann ist die Subjektivation die Begründung dafür, daß das Subjekt Garant seines Widerstands und seiner Opposition wird“.

Diese Bedenken Butlers sollen für das hier zugrunde liegende Begriffsverständnis mitgedacht werden, jedoch ohne „Subjektivierung“ aufzugeben. Zum einen schließt eine ganze Reihe wissenschaftlicher Auseinandersetzungen inhaltlich an *Subjektivation* an, während *Subjektivierung* der tatsächlich verwendete Ausdruck ist²¹, zum anderen muss hier ein methodisches Eingeständnis gemacht werden:

In diesem Rahmen kann nur eine sehr unvollständige *Genealogie der Subjektivierung* vorgenommen werden. Die methodologische Grenze wird hier sehr schnell dadurch gesetzt, dass das Subjekt als Adressat von Seminaren zu interkultureller Kompetenz und *nur* als Adressat betrachtet werden kann. Es ist nicht Untersuchungsgegenstand, die Reaktionen der Adressierten abzubilden, sondern tatsächlich nur die „eine Seite der Medaille“, von der soeben die Rede war, plastisch zu machen. Ergo ist dieses semantisch verkürzte Verständnis derjenige Anteil am Subjektivierungs- (oder Subjektivations-) Prozess, der hier in den Fokus rückt. Nicht die Praktiken *der* Subjekte, die adressiert werden, nicht ihre *Antwort auf den Anspruch*, sondern die objektivierende Betrachtung des interkulturell kompetenten Subjekts als soziale Praxis ist hiesige Analysekategorie. Es ist das Subjekt *der* Seminaranbieter*innen, das sich im Material abbildet. Insofern ist die Umschreibung von Subjektivierung(-spraxen) ein wenig irreführend, denn sie kann hier nicht mehr leisten, als die Differenz des semantischen Verständnisses von Subjektivierung und ihren empirischen Barrieren aufzuzeigen²².

²¹ z. B. Wrana (2006) oder Rieger-Ladich (2004)

²² Diese empirische Grenze zu überwinden, erscheint aufgrund der Interdependenz von Subjekt und Subjektivierung nicht ganz leicht einlösbar, denn die Verwobenheit muss durch das Forschungsdesign abgebildet werden. Wrana (2006) hat hierfür die konkreten (Schreib-) Praktiken des Subjekts analysiert, in denen sich die Dialektik von Unterwerfung und Überschreitung sicherlich besser widerspiegelt als in diesem Zusammenhang, der eher die Adressierung in den Blick nimmt.

Es soll hier also nicht die Frage beantwortet werden, was denn das Subjekt ist - es ist wohl ersichtlich, dass dies weder sinnvoll noch möglich ist - sondern vielmehr, wie das interkulturell kompetente Subjekt konstituiert wird. Die durch die Macht gewobenen Maschen reproduzieren sich fortwährend in den Praxen, die der Subjektkonstitution dienen - oder sie auch konterkarieren können. Praktiken in ihrer Reinform und Gleichgerichtetheit sind eine Illusion. Bestenfalls weisen unterschiedliche Praktiken gleiche Tendenzen auf. Dieser Punkt ist deshalb wichtig, weil er die Zugangsweise von Deduktion und Induktion hinterfragt.

„Man muß [...] eine aufsteigende Analyse der Macht machen, d.h. von den unendlich kleinen Mechanismen ausgehen, die ihre Geschichte, ihren Ablauf, ihre Technik und Taktik haben und dann ergründen, wie diese Machtmechanismen von immer allgemeineren Machtmechanismen und von Formen globaler Herrschaft besetzt, kolonisiert, umgebogen, transformiert, verlagert, ausgedehnt usw. wurden und werden“ (Foucault op. 1978, S. 83).

Im Gegensatz zu dem deduktiven Gegenstück der absteigenden Analyse (ebd.) ist der Prozess der aufsteigenden Analyse von Praktiken ergebnisoffen. Sie verleitet eben nicht zur Einordnung in bestehende Zeitdiagnosen, sondern behält sich die Möglichkeit vor, das Material „für sich“ sprechen zu lassen.

2.2 Rekurs auf die Fragestellungen

Nun gilt es, die Zusammenhänge zwischen interkultureller Kompetenz, interkulturellem Rassismus und Subjektivierung(-spraxen) zu erkunden, die den Weg zurück zu den Fragestellungen der Arbeit ebnen.

Die Ausführungen zu interkultureller Kompetenz haben gezeigt, dass zugehörige Verständnisse zum Teil diametral gegeneinander laufen. Dies scheint in der differentiellen Erwartungshaltung begründet, wozu interkulturelle Kompetenz eigentlich dienen soll. Mit der moralischen Ermahnung weltoffener Haltung bekleidet, dient diese Kompetenz einerseits der positiven Bewertung interkultureller Begegnung. Auch in wirtschaftlichen Zusammenhängen wird sie als produktiv und nützlich dargestellt, wenn Geschäftsabschlüsse unter anderem durch etwas ermöglicht werden sollen, was hier „interkulturelle Kompetenz“ genannt wird. Auf der anderen Seite ist sie, und dies ist der Beitrag der *Cultural Studies*, immer eingebunden in Machtverhältnisse und allzu leicht instrumentalisierbar, wenn ein nicht definiertes *wir* mit einem ebenso wenig bestimmten *sie* umgehen soll. Dass interkulturelle Kompetenz als Zweig des Kompetenzdiskurses im Gesamten erwächst, bewirkt wiederum den gouvernementalitätstheoretischen Einspruch, neoliberale Vorstellungen würden individuelle Anrufungen zur Leistungssteigerung produzieren - so auch die der interkulturellen Kompetenz.

Interkultureller Rassismus absorbiert die Gefahren des rassistischen Kulturalismus, der durch die Polysemie des Interkulturellen entsteht. Kultur bleibt entweder diffuse Entität oder sie wird deterministisch als Nation, Ethnie etc. verstanden. Menschen, denen entsprechende kulturelle Zugehörigkeiten unterstellt werden, geraten so in den Fokus von Zuschreibungen - die Grenze zum interkulturell Rassistischen ist hier pulsierend und flexibel. Die Praxis des interkulturellen Rassismus bringt sich durch die Gleichzeitigkeit von Abwehr und Negation hervor. Er ist analytisches Konstrukt, das allerdings nicht ohne historische Ereignisse auskommt. Er ist kultureller Rassismus, zumeist ohne „Rasse“, dafür mit umso mehr „Kultur“. Der interkulturelle Rassismus knüpft direkt an die Schwächen des Interkulturellen und in der Folge auch an die der interkulturellen Kompetenz an. Da beides im foucaultschen Sinne als (soziale) Praxis gedacht wird, kann eine direkte Verbindung beider Begriffe in der Verschränkung von interkulturellen Seminaren zur Beförderung ebenjener Kompetenz und interkulturell rassistischen Annahmen gedacht werden. Ohne dass hiermit ein Ursache-Wirkungs-Schema ermöglicht werden könnte, bleibt die einfache These im Hintergrund, dass interkultureller Rassis-

mus sich als soziale Praxis auf Ebenen widerspiegeln *kann*, die das Interkulturelle thematisieren - entsprechende Seminarkonzepte gehören hierzu.

Subjektivierung ist, ihre Praxen sind auf einer analytisch anderen Ebene angesiedelt als die anderen beiden eingeführten Begrifflichkeiten. Der Zugang vom *Subjekt* über *Subjektivierung* bis hin zu entsprechenden *Praxen* hat gezeigt, dass mit der Semantik Verschiedenes angesprochen ist. Zunächst wird das Subjekt als Gegenstand der Untersuchung eingeführt, womit der Adressat interkultureller Kompetenz als Analysesegment ausgemacht ist. Es ist Ziel von Anrufung und zugleich sein eigener aktiver Konstrukteur im Prozess von Unterwerfung und Freiheit. Darüber hinaus problematisiert der Prozess von Subjektivierung die Dialektik von Besonderem und Allgemeinen, die sich in der Auseinandersetzung von Subjekt und Gesellschaft und des Subjekts mit sich selbst wiederfindet. Der Bezug auf *Macht* als produktive Maschinerie ermöglicht es, diesen Prozess der negativen (oder auch der positiven) Bewertung zu entziehen, ohne den Blick für fremdbestimmte Instrumentalisierungen zu verlieren. Die Untersuchung von Subjektivierungspraxen geht der Frage nach, wie das Subjekt sich im Konkreten an seiner Werdung beteiligt, wie es sich verwehrt, wie es überhaupt adressiert wird. Die auf den ersten Blick recht unterschiedlichen Expressionen lassen sich in konkreter Bezugnahme auf die zu analysierenden Fragestellungen in einen sinnvollen Zusammenhang bringen.

(1) Wie wird das *interkulturell kompetente Subjekt* konstituiert?

Interkulturelle Kompetenz ist eine Anforderung. Interkulturell kompetent zu werden ist eine Anrufung, die an verschiedene Adressaten gerichtet sein kann. Sie kann Verschiedenes bezwecken, unterschiedliche Zielgruppen ansprechen und überhaupt inhaltlich völlig unterschiedlich gefüllt werden. Dennoch sucht sie einen Gegenpart, an den sie sich haften kann. Dieser Gegenpart ist das Subjekt. Die Schwierigkeit, ob und wann tatsächlich von einem Subjekt gesprochen werden kann, wurde bereits erläutert. Dennoch wird aus genannten Gründen das Subjekt als eben dieser Adressat der interkulturellen Kompetenz bestimmt. Auf welche Weise dies geschieht, bleibt Forschungsfrage. Dieser Frage nachzukommen, wird über die Bestimmung der unterschiedlichen Subjektivierungspraxen geschehen.

(2) Wird *Kultur* als strukturelles Surrogat für *Rasse* verwendet?

Würde sich diese Frage bejahen lassen, erscheint das wichtigste Kriterium für das Vorliegen von interkulturellem Rassismus erfüllt. Diese Frage kann nur analytisch, nicht aber logisch getrennt von der ersten Fragestellung betrachtet werden. Schließlich ist die

Rede von der Art und Weise der Subjektadressierung, die als solche aus einer bestimmten Logik heraus entstanden ist. Das interkulturell kompetente Subjekt kann daher durchaus als ein interkulturell rassistisches Subjekt vorkommen - das eine schließt das andere nicht aus. Wie letztendlich der zentrale Gegenstand des interkulturell kompetenten Subjekts bestimmt wird, ist also nur durch den Analyseraum des Geflechts von *Subjekt - Praxen - interkulturelle Kompetenz und interkultureller Rassismus als Subjektivierungspraxen* denkbar.

3. Methodologische Zugänge

Eine der entscheidenden Fragen eines jeden empirischen Forschungsvorhabens besteht wohl darin, wie die Annäherung an die Fragestellungen möglichst genau durch geeignete Methoden vollzogen werden kann. Die hier behandelten Fragestellungen „Wie wird das *interkulturell kompetente Subjekt* konstituiert?“ und „Wird *Kultur* als strukturelles Surrogat für *Rasse* verwendet?“ haben keine „quantitative“ Perspektive im klassischen Sinne vor Augen. Nicht Menge, Anzahl oder Durchschnitt, sondern das Eruiieren von Begrifflichkeiten steht im Vordergrund²³. Der Blick wendet sich hier auf das *Wie*, also wie das *Sprechen-Über* sich gestaltet (inhaltliche Repräsentativität), und nicht darauf, in welchem Ausmaß (statistische Repräsentativität) Aussagen getroffen werden können. Die zweite Fragestellung impliziert diese Perspektive nicht unmittelbar, und doch zeigt der Zusatz des *Strukturellen* an, dass die Bemühungen anderer Art sind als beispielsweise inhaltsanalytische Versuche, die zunächst Häufigkeitsauszählungen der Wörter „Kultur“ oder „Rasse“ durchführen (wie bei Wrana 2006 angedeutet). Nicht die reale Substitution des letzten Wortes durch Ersteres, sondern die *strukturelle* Logik einer „Quasi-Ersatzfunktion“ als eine implizite (wie in Kapitel 2.1.2 erläutert) ist von Interesse.

Die Begründung des vorliegenden Forschungsdesigns ergibt sich daher einzig aus den Fragestellungen, die verschiedene Möglichkeiten²⁴ eröffnen und andere als ungeeignet erscheinen lassen. Doch auch wenn die Fragestellungen getrennt voneinander aufgeführt werden, befinden sie sich auf der gleichen analytischen Ebene. Die jeweils eingenommene Sichtweise auf die Kultursemantik beeinflusst maßgeblich die Konstitution des *interkulturell kompetenten Subjekts*, ja sie könnte sogar das Subjekt als durch und durch inkompetent gestalten. Das Subjekt wird adressiert als ein Jemand, der mit kultureller

²³ Diese groben Zuschreibungen zeigen natürlich nicht mehr als ein quantitatives Paradigma an, das durchaus Abweichungen in seiner Definition zulässt.

²⁴ So wären diskursanalytische Zugänge in einem ersten Schritt auch durchaus denkbar gewesen.

Begegnung umgehen soll. Diese Adressierung verläuft ununterbrochen an der Grenze zum interkulturellen Rassismus. Die relevante Frage ist die, ob diese Grenze durchbrochen wird, ob sich überhaupt *spezifische* Formen der Adressierungen finden lassen oder die Kategorie von Kultur problematisiert wird.

Im Folgenden wird daher schrittweise begründet, warum und auf welche Weise der Versuch der empirischen Bestimmung des *sujet* unternommen wurde. Daher werden eingangs Recherche und Umgang mit dem Material beschrieben und im Anschluss konkrete „Handgriffe“ der Analyse und die *objektive Hermeneutik* als grundlegende Methodologie der Feinanalyse aufgegriffen. Zuletzt soll noch einmal auf das Sample²⁵ selbst eingegangen und eine Bestandsaufnahme vorgenommen werden, die dessen Charakter zusammenfassend darstellt.

3.1 Erhebungsmethoden: Online-Suche und der „Weg zum Sample“

Zunächst einmal muss das Eingeständnis gemacht werden, dass sich die zugrunde liegende Form der Internet-Recherche der strengen methodischen Kontrolle entzieht.

Als Gründe sind an dieser Stelle vorrangig zu nennen: 1. Die verwendete Suchmaschine *Google* sortiert die angegebenen Ergebnisse in einer bestimmten Reihenfolge, die von den Seitenbetreiber*innen selbst festgelegt wird. Die Häufung einzelner Tags und die Art der Darstellung der angezeigten Links sind daher nicht in einem wertfreien Raum entstanden, sondern selbst Ergebnisse von Machtpositionen; 2. Die Menge der angezeigten Links ist bereits jetzt immens und steigert sich aufgrund der Dynamik des „Marktes“, den Seminare zu interkultureller Kompetenz offerieren, unaufhörlich weiter. Die Begrenztheit der „Momentaufnahme“ als notwendiges Übel jeder Forschung ist aufgrund dieser Dynamik der Grundgesamtheit als besonders schwerwiegend einzustufen. Diese zweite Begründung muss wohl als potenzieller „Messfehler“ akzeptiert werden. Um aber dem ersten Einwand Abhilfe zu verschaffen, wurden *alle* zum Zeitpunkt der Suche angezeigten Ergebnisse berücksichtigt²⁶.

²⁵ Wenn in diesem Zusammenhang vom „Sample“ gesprochen wird, ist sowohl die Stichprobe der vier Seminarbeschreibungen gemeint als auch unter Umständen die nach einer ersten Sortierung erreichten 25 Seminarbeschreibungen - denn beides sind Stichproben der Grundgesamtheit, die als alle möglichen verfügbaren Beschreibungen verstanden werden. Der Feldbegriff wird in diesem Sinne als Möglichkeitsraum verstanden, in den alle dem Sample zugehörigen Dokumente eingelassen sind.

²⁶ Im Gegenteil könnte die mehrfache Anzeige einiger Links auch als Chance aufgefasst werden, auch bereits an dieser Stelle nach Machtpositionen und Disparitäten zu fragen. Dies würde allerdings eher einer diskursanalytischen Vorgehensweise entsprechen.

Unter diesen Voraussetzungen wurde nun auf das Internet als Zugangsform zurückgegriffen. Die internetbasierte Suche wurde deshalb angewandt, weil davon ausgegangen wird, dass sich hier die größte Bandbreite an Informationen in Form von zentralen Thematiken, Adressierungsarten, Seminarformen, Zielgruppen und Seminaranbieter*innen finden lässt. In einem ersten Schritt wurde daher das Stichwort „Interkulturelle Kompetenz“ bei der Suchmaschine *Google* eingegeben. Die Resultate ergaben sämtliche mit dem Suchbegriff assoziierten Inhalte wie wissenschaftliche Artikel, Pressemitteilungen, politische Forderungen und andere denkbare Textsorten. Diese Einträge wurden nicht berücksichtigt. Ausgewählt wurden hingegen Beschreibungen zu Seminaren und „Trainings“²⁷, die sich in jedweder Form mit interkultureller Kompetenz auseinandersetzen, sie also im Titel aufführen, oder die Erreichung von interkultureller Kompetenz ganz konkret oder implizit formulieren (zum Beispiel, indem sie auf der jeweiligen Seite der Rubrik „interkulturelle Kompetenz“ zugeordnet wurden).

Nach einer Durchschau der Suchergebnisse wurde schnell ersichtlich, a) welche Zielgruppen b) mit welcher Wortwahl c) von wem adressiert werden. In diesem Sinne erwies sich die Suchmaschine als sehr hilfreich, um diese grundlegenden Informationen zu erhalten. Um zu gewährleisten, dass die Seminarbeschreibungen möglichst erschöpfend gesichtet werden, wurde die Suche erneut mit den Ergänzungen „Training“ und „Seminar“ durchgeführt. Auf diese Weise entstand ein Korpus aus Seminarbeschreibungen mit verschiedenen Seminarzeiträumen, unterschiedlichen Anbieter*innen und Zielgruppen.²⁸

Da nicht jede Beschreibung vollständig im Internet aufgeführt wurde, sondern unter Umständen erst auf Nachfrage zur Verfügung stand, wurden Seminaranbieter*innen mit der Bitte um Zusendung weiterer Informationen zum entsprechenden Seminar angeschrieben. Die Online-Dokumente wurden auf diese Weise durch postalisch zugestellte Katalogseiten und Angebote ergänzt. In einem strengen Sinn ist das Sample *in Bezug auf die Textsorte* daher nicht in sich homogen; schließlich liegt ein „Mix“ aus bereits bestehenden Seminarbeschreibungen und gesondert erstellten Angeboten vor. Dieser Fakt wird jedoch als marginal betrachtet, da mit dem Anliegen der Informationsbereit-

²⁷ Der Begriff des „Seminars“ grenzt sich im Gebrauch vom „Training“ insofern ab, als er ein dem universitären Kontext entlehnter Ausdruck des gemeinsamen Erarbeitens einer Thematik ist, welches sich zwischen wissenschaftlicher Leitung und Teilnehmer*innen ereignet (vgl. Duden online: „Seminar“). Das Training hingegen verkörpert eine dekontextualisierte Bestimmung, nach der ein vorab bestimmtes Programm der Stärkung und Ausbildung von Können und Leistungsfähigkeit dient (vgl. Duden online: „Training“).

²⁸ Ausgelassen werden hingegen spezifische didaktische Arrangements wie Coaching oder Beratung, für die aufgrund ihrer stark individuellen und situativen Ausrichtung vermutlich weitere sozialwissenschaftliche Methoden wie Beobachtungen zum Einsatz kommen müssten.

stellung keine Spezifizierung (zum Beispiel im Sinne einer inhaltlichen Schwerpunktsetzung) einherging. Auch das zugesandte Angebot enthält daher nicht mehr als die „üblichen“ Informationen, von denen auch das restliche Material durchzogen ist (Inhalt, Dauer, Preis, Methodik etc.). Diese im Printformat vorliegenden Dokumente wurden folglich in einer nächsten Phase eingescannt und auf diese Weise digitalisiert, sodass alle Seminarbeschreibungen nach den nötigen Konvertierungen im „PDF“-Format vorlagen.

Das Resultat der Suche setzt sich folglich aus Seminarbeschreibungen zusammen, die entweder von den Seminaranbieter*innen selbst zur Verfügung gestellt wurden (wie postalisch auf Anfrage aus Katalogen oder Flyern) oder ohnehin öffentlich zugänglich waren (z. B. Seminarbeschreibungen im Internet als *HTML* oder *PDF*-Datei).

Der Weg zum „eigentlichen“ Sample ist mit der Online-Suche daher beschritten, aber nicht abgeschlossen, im Gegenteil: Nach Sortierung der Suchergebnisse bestand der Gesamtkorpus, wie eine Überblickstabelle verriet, aus einer Anzahl von 200 Seminarbeschreibungen.

Im Hinblick auf die Fragestellung nach der Anrufung von Subjekten bzw. der Konstruktion von Subjektpositionen wurde eine Kategorisierung der Seminare nach Zielgruppen vorgenommen. Zielgruppen als Ausgangspunkt für die Kategorienbildung zu wählen erschien als die zweckmäßigste Variante, da sie sich auf eine angemessene Kategorienanzahl reduzieren lassen konnten. Eine Zusammenfassung in diesem Maße wäre nicht bei der Sortierung nach Seminartitel oder Namen der Anbieter möglich gewesen. Die Anzahl der Kategorien hätte im Fall der Wahl von Seminartitel oder Anbietername das für das Vorhaben sinnvolle Maß überschritten - eine Kategorisierung nach diesen Kriterien hätte ihr Ziel verfehlt. Zudem wird der Inhalt eines Seminars maßgeblich durch die Zielgruppe bestimmt. Wenn keine Zielgruppe benannt wurde oder die Überschneidungen durch Mehrfachnennungen von Zielgruppen zu groß waren, wurde dem Seminar gar keine Zielgruppe bzw. der Vermerk „unbestimmt“ zugewiesen (auch diese Kategorie wurde mitberücksichtigt). Auf diese Weise wurde das „Feld“ in seiner größtmöglichen Breite abgesteckt. Zuletzt wurden aus 19 gebildeten Zielgruppen-Kategorien²⁹ insge-

²⁹ Die Kategorien lauten Ärztinnen und Ärzte, Auszubildende, Arbeitnehmer*innen von Behörden, Betriebsräte, Teilnehmer*innen am Bildungsurlaub, Bundeswehr-Angehörige, Ehrenamtliche, Erzieher*innen, Trainer*innen für interkulturelle Seminare, Manager*innen und andere Führungskräfte, Arbeitnehmer*innen in der Pflege, Politiker*innen, Schuldnerberater*innen, Schüler*innen, Sekretär*innen, Sozialarbeiter*innen, Sporttrainer*innen, Studierende, unbestimmte Zielgruppen. Die entsprechenden Seminarbeschreibungen wurden in digitalen Ordnern gespeichert.

samt 25 Seminarbeschreibungen zufällig³⁰ ausgewählt. So wurde die Tatsache übertragen, dass allein ein Drittel der in der Überblickstabelle aufgeführten Seminare als Angebote für Führungskräfte und andere Arbeitnehmer*innen weltweit agierender Unternehmen anzusehen sind.

Eben gerade aufgrund der Zielsetzung, *inhaltliche* Repräsentativität zu gewährleisten, erschien es als wichtig, den Akteuren Raum zu geben, die sich als machtvolle Sprecher*innen erwiesen haben. Der Inhalt, der mit der hier verstandenen Repräsentativität angesprochen ist, ist eben nicht nur der des jeweiligen Dokumentes oder des letztlich gewählten Samples, sondern ebenso der des *Feldes*. Quantitativ stärker repräsentierten Zielgruppen mehr Raum zu verschaffen als weniger stark repräsentierten Kategorien wird daher als sinnvoller Schritt der Unterscheidung zwischen dem *Was* (Vielfalt der Zielgruppen) und dem *Wie viel* (Richtungen und Schwerpunkte innerhalb des Feldes) angesehen, die wiederum wichtig für die inhaltliche Bestimmung des Gesamtsamples ist. Diese Bestimmung ist Basis für die Zusammensetzung des zugrunde liegenden Samples. Bei der Auswahl der 25 Beschreibungen wurden folglich einige Kategorien besonders gewichtet, indem die Führungskräfte-seminare mit vier Beschreibungen, die Seminare für Arbeitnehmer*innen von Behörden mit drei Beschreibungen und diejenigen für Studierende mit zwei Seminarbeschreibungen einbezogen wurden. Im Anschluss daran wurden diese 25 Seminarbeschreibungen, wie im Folgenden näher beschrieben, mit Mitteln der *Grounded Theory* gesichtet.

3.2 Wege der Auswertung

An dieser Stelle gilt es zum einen, den Weg zum Sample weiter zu spezifizieren und zum anderen, die verwendeten Methoden näher zu erläutern. Die Überschriften „Kodieren und Kontrastierungen“ bzw. „Feinanalyse - die *objektive Hermeneutik*“ wurden so gewählt, dass sie jeweils alle die erfolgten Schritte wiedergeben sowie den Einstieg in hier verwendete Methoden offerieren. Daher wird in diesem Rahmen die Auswahl des Samples weiter verfolgt und auf die methodischen Ansätze der Feinanalyse Bezug genommen. Die Arbeit mit den entstandenen Protokollen wird Gegenstand des vierten Kapitels dieser Ausführungen sein.

³⁰ „Zufällig“ meint hier keine Form der Randomisierung im strengen Sinn, sondern die willkürliche Auswahl einer entsprechenden Anzahl von Dokumenten aus dem jeweiligen digitalen Ordner.

3.2.1 Kodieren und Kontrastierungen

Wie eingangs beschrieben, wurden Mittel der *Grounded Theory* verwendet, um die prägnanten inhaltlichen und stilistischen Elemente des Samples herauszufiltern.

„*Grounded Theory* ist kein technisches Verfahren, in dem man bestimmte Methoden instrumentell anwendet, sondern [...] eine Art Forschungsstil. *Grounded Theory* bedeutet ‚empirisch fundierte Theoriebildung‘“ (Alheit 1999, S. 1). Unter der Überschrift der *Grounded Theory* wurden hier Elemente verwendet, die weniger unmittelbar zur Theoriebildung als vielmehr zu einer ersten Theoretisierung des Feldes führen sollten. Das Feld wurde gewissermaßen „abgesteckt“, die *äußeren Grenzen* also bestimmt, nachdem die *inneren Grenzen* in Form von inhaltlichen Zentren und Peripherien durch Betrachtung der quantitativen Anzahl von Zielgruppenorientierungen bereits gesteckt waren. Zunächst wurden daher zentrale Begrifflichkeiten der 25 Dokumente markiert, kommentiert und gesammelt. In diesem Sinne wurde eine Methodik zum Einsatz gebracht, die Alheit im Anschluss an Glaser/ Strauß als „Kodieren“ (oder hier genauer: *offenes Kodieren* (ebd., S. 15)) betitelt:

„Für gewöhnlich bezeichnet ‚Kodieren‘ einen Vorgang, bei dem ein ‚ex ante‘ formuliertes Kategorienschema über die Daten gelegt wird, damit hypothetisch erwartete Merkmale leichter identifiziert werden können. Dabei entsteht das Problem, dass unerwartete Strukturen im Datenmaterial U.U. gar nicht erkannt und begriffen werden. Die *Grounded Theory* wählt deshalb ein abweichendes Vorgehen [...]. D. h. ‚Kategorien‘ stehen nicht bereits am Anfang des Analyseprozesses. Sie werden durch das Zusammentreffen des ‚sensibilisierenden Konzepts‘ mit den erhobenen Daten allmählich herausgearbeitet“ (ebd., S. 14).

Die Kategorisierung wurde durch *axiales Kodieren* (vgl. ebd., S. 15) ergänzt bzw. spezifiziert³¹. Es entstand eine theoretische Darstellung des Feldes in Form einer *axialen Brechung*, die zentrale thematische Stränge wiedergibt.

Die thematische Streuung innerhalb des Feldes ließ sich optisch darstellen, indem die 25 Dokumente anhand ihrer Begrifflichkeiten (als Ergebnisse des offenen Kodierens) in entsprechende Felder verwiesen wurden. Das abgesteckte „Feld“, von dem soeben die Rede war, impliziert daher alle 19 Kategorien³².

³¹ Hier wird deutlich, dass lediglich Elemente der *Grounded Theory* verwendet wurden. Der letzte Schritt der Abstraktionssteigerung durch *selektives Kodieren* (Alheit 1999, S. 16) als Schritt zur Theoriebildung war in diesem Zusammenhang nicht von Interesse.

³² Statistisch gesprochen wird im Sinne der inhaltlichen Repräsentativität, die auf einer bereits beschriebenen zweiten Ebene neben der individuellen Repräsentativität der einzelnen Dokumente angedacht ist,

In einem letzten Schritt wurden diejenigen Beschreibungen für eine Feinanalyse ausgewählt, die sich an den jeweils äußersten Punkten, also an den *äußeren Grenzen* des Vier-Felder-Schemas befanden (siehe Abbildung 1). In diesem Sinne wurde das Prinzip *maximaler Kontrastierung* angewendet, d. h. die inhaltlich am stärksten voneinander abweichenden Elemente wurden gefiltert und für die weitere Analyse verwendet. Nichts Anderes ist mit der Ermittlung der *äußeren Grenzen* des Feldes gemeint, denn die „[...] maximale Kontrastierung dient dazu, einen Überblick über den durch das Untersuchungssample abgesteckten Möglichkeitsraum zu schaffen“ (Hummrich 2002, S. 221).

hier deduktiv davon ausgegangen, dass auch die Grundgesamtheit, die zu diesem Zeitpunkt aus rund 175 weiteren Seminarbeschreibungen bestand, repräsentiert ist.

Ergebnis ist folgendes axiales Koordinatenkreuz:

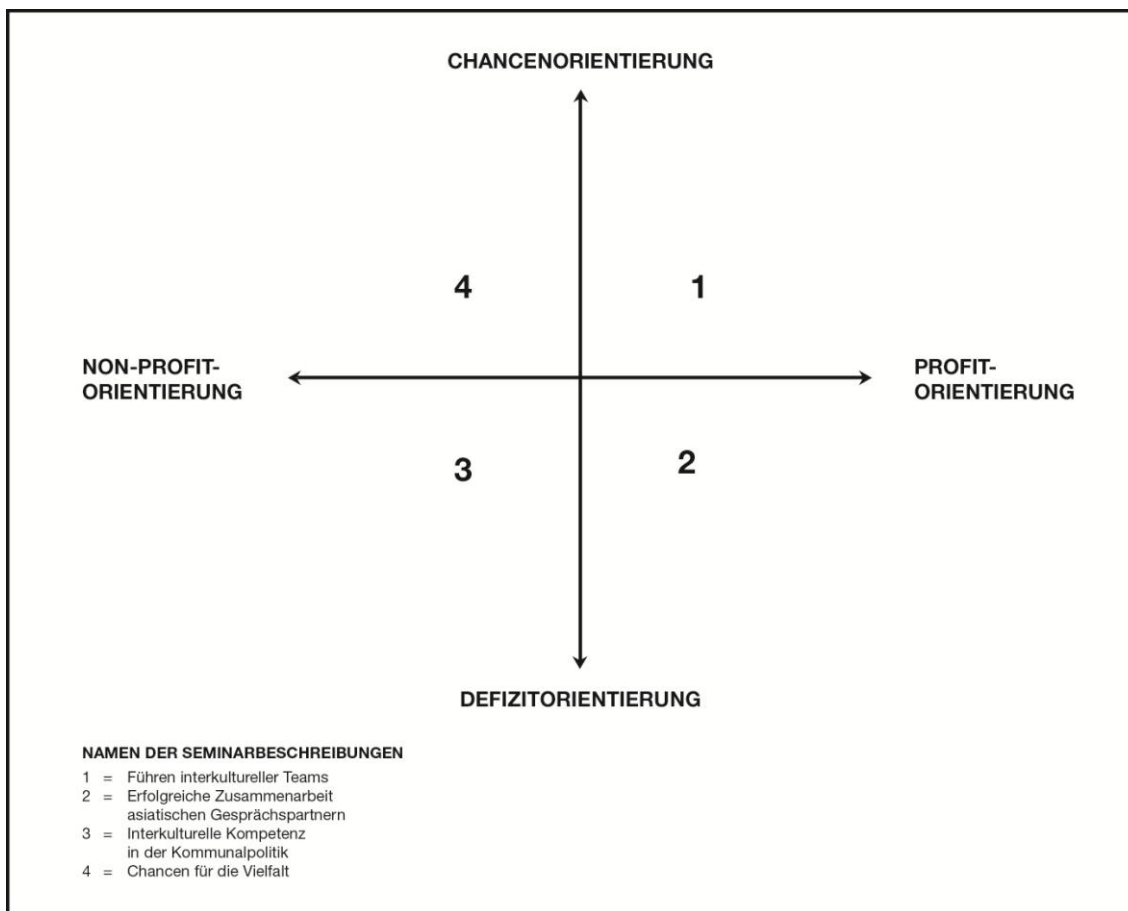


Abbildung 1: theoretische Darstellung des Feldes nach axialer Codierung

3.2.2 Das Sample

Nach der „handwerklichen“ Beschreibung des *Wie* der Vorgehensweise ist die Frage des *Warum* noch nicht hinreichend beantwortet. Zunächst sollen daher vor allem die bei der Online-Suche verwendeten inhaltlichen Zusätze thematisiert werden: die des „Seminars“ bzw. „Trainings“. *Interkulturelle Kompetenz* ist schließlich Gegenstand von wissenschaftlichen Auseinandersetzungen und Unternehmensphilosophien. Darüber hinaus ist sie möglicherweise auch in Lehrkonzepten von Schulen zu finden. Die Subjektpositionen müssen also notwendigerweise eingegrenzt werden. Alle genannten Kontexte hätten sich in Bezug auf die Fragestellungen als geeignet erwiesen, und dennoch ist die Materialwahl auf Seminarbeschreibungen gefallen.

Denn gegenüber anderen Textsorten erfüllen sie neben der zentralen Thematisierung von interkultureller Kompetenz und der Subjektadressierung als solcher zwei weitere Kriterien: Erstens geschieht ebendiese Adressierung durch Anwerbung. Es kann davon

ausgegangen werden, dass allen Dokumenten eine Art Überzeugungsarbeit gemeinsam ist, die an den Adressaten abgeleistet werden soll. Diese Besonderheit ist insofern für den Zusammenhang interessant, als sie mit Wertungen operiert, die nicht zwangsweise die eigene Meinung wiedergeben, sondern im Gegenteil versuchen eine Metaphorik zu verwenden, die von dem Subjekt selbst ausgehen wollen. Die Seminarbeschreibungen sind *imaginiertes Wunschenken*, sie sind die Vorstellung davon, welches Verständnis von Kultur und der ihr zugeordneten Kompetenzen gesellschaftlich akzeptiert wird. Die Analyse dieser Beschreibungen kratzt an der Oberfläche dieser Strukturen. Ergo besteht die zentrale Eigenschaft des Samples in der Besonderung des verankerten Werbeelements, das Subjekte gezielt nach dem Prinzip der Überzeugungsarbeit positioniert. Die Texte sind unter der Maxime imaginierter Ästhetik verfasst, alles Gesagte wird von diesem An-Spruch überlagert.

Zweitens ist das zugrunde liegende Sample ein Ausschnitt des riesigen Pools von Angeboten, die interkulturelle Kompetenz zum Thema haben. Über sämtliche Zielgruppen verteilt, ist ein Markt entstanden, der sich zudem als extrem dynamisch und präsent erwiesen hat. Mit der Auswahl von Seminarbeschreibungen wird daher auf die Anforderung reagiert, einen gesellschaftlich relevanten Bereich zu berühren - es ist gewissermaßen das Argument der Quantität, aber im Sinne einer *Reaktion auf* quantitativ relevante Ausmaße.

Folglich wird davon ausgegangen, dass diese Textform folgende Eigenschaften hat: Zunächst richtet sie sich an potenzielle Seminarteilnehmer*innen - es ist also bereits in seiner Genese in das Dokument eingeschrieben, dass es in erster Linie für ein Gegenüber mit mehr oder weniger spezifischen Eigenschaften verfasst worden ist. Der Inhalt des Dokuments ist folglich eine Form des *An-Spruchs*, auf den dieses imaginäre Gegenüber reagieren soll. Aufgrund der thematischen Ausrichtung lässt sich weiterhin auf der inhaltlichen Ebene davon ausgehen, dass sich Aussagen zu interkultureller Kompetenz (welcher Art auch immer) auffinden lassen. Neben den grundsätzlichen Eigenschaften des Samples sind - in Erinnerung an die Dialektik von Besonderheit und Allgemeinheit - noch spezifische hinzugetreten: die des jeweiligen Falls.

Ein Dokument ist die digitalisierte Form eines postalisch zugestellten Angebotes (Nr. 1: „Führen interkultureller Teams“), ein weiteres ist digitalisiertes Element eines Seminar-kataloges für Führungskräfte (Nr. 2: „Erfolgreiche Zusammenarbeit mit asiatischen Geschäftspartnern“); der dritte ausgewählte Text ist eine auf einer Homepage veröffentlichte Seminarbeschreibung (Nr. 3: „Interkulturelle Kompetenz in der Kommunalpoli-

tik“) und das letzte Dokument (Nr. 4: „Chancen für die Vielfalt“) ein Flyer, der digital verfügbar und zugleich für den Druck angedacht ist.

Diese zuletzt ausgewählten vier Fälle wurden zur Interpretation bzw. zur anschließenden Theoretisierung herangezogen. Alle vier Fälle erfüllen die in Bezugnahme auf die Fragestellungen formulierten Voraussetzungen. Das Sample ist in diesem Sinne Ergebnis der maximalen Kontrastierung und besetzt die Peripherien des Feldes (siehe Abbildung 1), an dem sich die Fragestellungen abgearbeitet haben. Wie und in welcher Form diese Feinanalyse methodologisch und methodisch inauguriert wurde, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

3.2.3 Feinanalyse - die *objektive Hermeneutik*

„[...] (1) Als immer schon sich alltäglich vollziehender (und daher wissenschaftlich auch rekonstruierbarer und methodisierbarer), deutender menschlicher Zugriff auf Welt und die menschliche Existenz in ihr ist die Hermeneutik ihrem Anspruch nach *universal*; (2) wegen der Abhängigkeit des Deutenden, der Deutung und der Deutungsobjekte von ihrer jeweiligen Einbettung in Milieus, Geschichte, Geschichten und Deutungsgemeinschaften sind die jeweiligen <Resultate> hermeneutischer Auslegung jedoch *relativ*“ (Soeffner 2008, S. 171).

Für die Feinanalyse der Textdokumente wurden methodische Ansätze der objektiven Hermeneutik verwendet. Sie eignet sich in erster Linie deshalb besonders gut, weil sie den Text *für sich sprechen lässt*, indem sie die vorliegenden *latenten Sinnstrukturen* zu erfassen versucht. Die Gefahr einer deduktiven Überlagerung durch bestehende Annahmen wird so minimiert, auch wenn sie, wie Soeffner bemerkt, in ihrer Auslegung nur relativ sein kann. Die konkrete Methodik wiederum beschäftigt sich mit dem bereits mehrfach angesprochenen *Fall*.

„Strukturen als Resultate von Bildungs- und Individuierungsprozessen sind selbstverständlich selbst ‘historische Individuen’, die zugleich immer einen allgemeinen Strukturtyp konstituieren, oder exemplifizieren. Ich schlage vor, soziale Gebilde, die als Träger solcher Strukturen gelten können, als Fälle zu bezeichnen. Entsprechend bezeichne ich den Gegenstand von Fallrekonstruktionen als Fallstrukturen. Unter einem Fall können wir dann einzelne Personen, Familien, historische Institutionen, Lebenswelten, Organisationen eines bestimmten Typs, Kulturkreise, konkrete Gesellschaften oder auch Gesellschaften eines bestimmten Typs verstehen“ (Oevermann 1981, S. 40).

Der Fall verhält sich zum Sample wie das Sample zum gesamten Feld. Die Dialektik von Besonderheit und Allgemeinheit findet sich im Fall selbst gewissermaßen gedop-

pelt wieder. Die Legitimation der Methode in Bezug auf die angesprochene *inhaltliche Repräsentativität* (im Sinne ihrer ersten Bedeutung) besteht nun darin, dass Besonderes und Allgemeines untrennbar ineinander verschränkt sind: „Denn in jedem Protokoll sozialer Wirklichkeit ist das Allgemeine ebenso mit protokolliert wie das Besondere im Sinne der Besonderheit des Falls“ (Wernet 2009, S.19).

Wenn der „Fall“ in seiner Struktur durch eine geeignete Analyse *rekonstruiert* werden soll, stellt sich die Frage nach der konkreten Durchführung dieser Rekonstruktion und in der Folge auch danach, welche Rolle die eingangs erwähnten latenten Sinnstrukturen bei der Entschlüsselung spielen.

„Latente Sinnstrukturen und objektive Bedeutungsstrukturen sind [...] jene abstrakten, d.h. selbst sinnlich nicht wahrnehmbaren Konfigurationen und Zusammenhänge, die wir alle mehr oder weniger gut und genau ‘verstehen’ und ‚lesen‘, wenn wir uns verständigen, Texte lesen, Bilder und Handlungsabläufe sehen, Ton- und Klangsequenzen hören und alle denkbaren Begleitumstände menschlicher Praxis wahrnehmen, die in ihrem objektiven Sinn durch bedeutungsgenerierende Regeln erzeugt werden und unabhängig von unserer je subjektiven Interpretation objektiv gelten“ (Oevermann 2002, S. 2).

Der Text gilt insofern als Forschungsgegenstand. Messinstrument ist dabei der Text als Protokoll, das sich als Protokoll der Wirklichkeit darstellt - es ermöglicht den methodischen Zugang zur Welt. Die Überprüfung eines guten Textes, also eines guten Protokolls, wird daher nur möglich, indem man ein besseres Protokoll findet, das die Sinnstruktur der sozialen Wirklichkeit besser erfasst (vgl. Wernet 2009, S. 12 f.).

Die Objektivität wiederum, die dieser Hermeneutik den Namen gibt, ist also genau genommen eine Form der intersubjektiven Überprüfbarkeit (vgl. Oevermann 2002, S. 2), das Ergebnis *gemeinsamer* Interpretationsleistung. Die Besonderheit der Methodologie besteht laut ihrem Namensgeber Oevermann in der Sequenzanalyse (vgl. ebd., S. 6 ff.) mit der Voraussetzung der Sequenzialität als konstitutives Element des menschlichen Handelns. Jede Sequenz ist dabei Ergebnis einer individuell getroffenen Entscheidung. Der Gesamtraum an Entscheidungsmöglichkeiten wird als *Parameter I* bezeichnet - er gibt alle theoretischen Handlungsausgänge vor (vgl. ebd., S. 7 f.). Die tatsächlich getroffene Entscheidung, deren Resultat im Text erkenntlich wird, besteht in *Parameter II*, der folglich in Parameter I eingelassen ist (vgl. ebd.). Mit der Sequenzanalyse wird es möglich, die Fallstruktur zu erschließen, indem die Krise als „Normalfall“ und die Routine als „Grenzfall“ betrachtet wird: Die Routine schließt prinzipiell offene Krisensituationen. Auf diese Weise grenzt sich die Sequenzanalyse von der zur Routine neigenden Alltagspraxis ab (vgl. ebd., S. 10). Mit der Sequenzanalyse ist eines der fünf Grundprin-

zipien der *objektiven Hermeneutik* angesprochen, die Wernet (2009, S. 21) in Rückgriff auf Oevermann formuliert hat: „Die objektiv-hermeneutische Textinterpretation folgt den 5 Prinzipien: (1) *Kontextfreiheit*, (2) *Wörtlichkeit*, (3) *Sequenzialität*, (4) *Extensivität* und (5) *Sparsamkeit*“.

„Informationen über den ‘äußeren Kontext’ sind zunächst auszublenden, damit der im Verlauf der Interaktion real sich vollziehende Prozeß des Ausschließens von Optionen deutlich wird“ (Oevermann 1981, S. 9). Bei der *Kontextfreiheit* geht es nicht darum, den Kontext einer Handlung vollständig auszulassen, sondern der zunächst kontextfreien Interpretation *nachgelagert* zuzuführen. So entsteht eine analytische Unabhängigkeit, die eine Textanalyse statt einer reinen Kontextanalyse ermöglicht. Die Bedeutungsrekonstruktion erfolgt dann durch Kontexte, die in Gedankenexperimenten erfunden werden (vgl. Wernet 2009, S. 22 f.).

Das Prinzip der *Wörtlichkeit* erinnert an die Tatsache, den Text *für sich* sprechen zu lassen. „Auf den Chef aufstoßen“ würde als Versuch der Formulierung des „Anstoßens“ interpretiert und in der Alltagspraxis mit einem Lachen ignoriert werden. Die objektive Hermeneutik will aber eben nicht nur die manifesten, sondern auch und gerade die latenten Sinnstrukturen ermitteln. Der Text gibt von sich aus preis, dass er *eigentlich* „Anstoßen“ meint. Mit diesem Prinzip können sowohl das offen Gesagte als auch die Abweichung hiervon und, noch viel wichtiger, die Stellen verfolgt werden, an denen die alltagspraktische Wahrnehmung nur der einen Alternative Aufmerksamkeit schenkt. Bei der Interpretation muss man also in dem Sinne *scharlos* sein, dass eine (kritische) Distanz zum Gegenstand gewahrt bleibt (vgl. ebd., S. 23 ff.).

Extensivität bedeutet, kleine Textstellen möglichst erschöpfend zu interpretieren - gelingt dies, kann diese Textstelle problemlos repräsentativ für den gesamten Textzusammenhang, d. h. seiner latenten Sinnstruktur, verwendet werden (denn die Struktur folgt bekanntlich der Regelmäßigkeit). Je erschöpfender die Lesarten, desto besser die Interpretation, ergo sinkt die Wahrscheinlichkeit einer misslingenden Interpretation (vgl. ebd., S. 32 ff.).

Mit dem fünften Prinzip der *Sparsamkeit* ist die Begrenzung der möglichen Lesarten formuliert. Zulässig sind demnach nur solche Lesarten, die keiner Zusatzannahmen über den Text bedürfen. Textunspezifische Geschichten, die auch zu jeder anderen Textstelle passen würden, sind somit ausgeschlossen. Der Text muss also zwingend auf die Interpretation verweisen. Bei einer Frage zum Beispiel wird die Prämisse der *Fraglichkeit* unterstellt. Es muss also prinzipiell statthaft sein, dass in diesem Zusammenhang eine

Frage gestellt wird. Wenn eine Lesart explizit als inkompatible Variante entsteht, stellt dies nur eine formale Abweichung des Sparsamkeitsprinzips dar (vgl. ebd., S. 35 ff.).

Auch wenn die Ausprägungen der objektiven Hermeneutik vielfältiger sind als häufig angenommen und sich nicht auf ein explizites Verfahren reduzieren lassen können (vgl. Reichertz 2008, S. 516), sind hier die Grundprinzipien benannt, die auch für die hier durchgeführte Analyse grundlegend waren. Die Interpretation der vier vorliegenden Dokumente wurde nach diesen Prinzipien ausgerichtet. Dabei wurden entsprechend der sequenzanalytischen Ausrichtung immer die Anfänge der Dokumente (vgl. Oevermann 1981, S. 9) in der Gruppe interpretiert und möglichst erschöpfend im Sinne einer Reproduktion der Fallstruktur analysiert. Der Mechanismus der permanenten Falsifikation ist in diese Herangehensweise bereits eingeschrieben. Die Konfrontation mit dem realen Kontext wurde hierbei konsequent erst im Zuge der Beendigung der jeweiligen Interpretationen vorgenommen, um den Möglichkeitsraum maximal zu öffnen.

„Das Ergebnis des Interpretationsprozesses wird in der Fallstrukturhypothese oder Strukturhypothese gefasst. Durch die Entwicklung kontrastierender Lesarten und die Falsifikation unlogischer Lesarten an jeder Sequenzstelle wird die objektive Bedeutungsstruktur rekonstruiert, die eine Aussage über den tatsächlichen Kontext des Textes gibt“ (Hummrich 2002, S. 33).

Entsprechend der genannten Prinzipien und dem „Schritte-Modell“ von Oevermann wurden daher alle vier Dokumente interpretiert und nach Bildung einer Fallstrukturhypothese zu einer anschließenden Theoretisierung herangezogen. Zusammenfassend lässt sich die durchgeführte Methodik mit einem erneuten Rekurs auf Oevermann (1983, S. 236 f.) beschreiben:

„Die Rekonstruktion der objektiven Bedeutungsstruktur einer konkreten Äußerung beginnen wir im Rahmen der objektiven Hermeneutik damit, daß wir zunächst Geschichten über möglichst vielfältige, kontrastierende Situationen erzählen, die konsistent zu einer Äußerung passen, ihre Geltungsbedingungen pragmatisch erfüllen. Im nächsten Schritt werden diese erzählten Geschichten, die implizite gedankenexperimentelle Konstruktionen darstellen, explizit auf ihre gemeinsamen Struktureigenschaften hin verallgemeinert, die in ihnen zum Ausdruck kommen, und im dritten Schritt werden diese allgemeinen Struktureigenschaften mit den konkreten Kontextbedingungen verglichen, in denen die analysierte Äußerung gefallen ist“.

Ein wichtiger legitimationstheoretischer Einschub sei zuletzt gemacht: Die Methode versteht sich als „Fallrekonstruktion“ im Sinne der Nachzeichnung des Kontextes und der konkreten Handlungsabläufe „[...]“, und dieses Vorgehen [steht, S. T.] in scharfem Gegensatz zur üblichen subsumtionslogischen Kategorisierung und Klassifikation von

primärem Datenmaterial unter vorgefaßte theoretische Kategorien [...]“ (ders. 1981, S. 4). Es ist evident, dass der hiesige Zusammenhang dieses Versprechen nicht auf den ersten Blick einlöst. Die Kategorien der Fragestellung sind formuliert; hinter das Verständnis von Subjektivierung(-spraxen), interkultureller Kompetenz und interkulturellem Rassismus lässt es sich nicht mehr zurücktreten. An dieser Stelle muss eine Spezifizierung vorgenommen werden: Dieser Einwand bezieht sich bei genauerer Betrachtung einzig auf den *interkulturellen Rassismus*, der sich im Sample findet *oder auch nicht*. Hier ist trotz des weit geführten Verständnisses tatsächlich eine Möglichkeit der *Falsifikation* gegeben, über die einzig das Sample bestimmt. Die methodische Legitimation für dieses Vorgehen besteht allerdings weiterhin, betrachtet man die Vorgehensweise: Die Interpretation der Texte wird augenscheinlich zunächst völlig unabhängig von dem Terminus des interkulturellen Rassismus durchgeführt - „nur“ *augenscheinlich* deshalb, weil die Auswahl der Dokumente selbst den Weg beschritten hat, der durch genau diesen Topos geebnet wurde. Letzteres beansprucht zweifellos auch für die anderen beiden Begriffe seine Geltung. Im Unterschied zum *interkulturellen Rassismus* bedeutet dieser Punkt jedoch, dass Subjektadressierungen und interkulturelle Kompetenz quasi definitiv im Sample vorhanden sind - nicht als explizite Nennung, sondern durchaus auch in impliziter Form. Sie sind schließlich der Grund dafür, dass die Dokumente überhaupt gewählt wurden. Oevermanns Hinweis ist also an dieser Stelle als ein Scheinwiderspruch zum hier durchgeführten Forschungsdesign anzusehen.

Was bereits angedeutet wurde, wird hier wiederholt deutlich: Das vorliegende Design geht eben nicht den „reinen“ Weg der Methodologie der objektiven Hermeneutik (zumindest in ihren Ansätzen) und ist aus verschiedenen Gründen im weitesten Sinne als *Triangulation*³³ zu verstehen - insbesondere unter der Berücksichtigung, dass eine erste Annäherung an das Sample mit „der“ *Grounded Theory* vorgenommen wurde. Es sollte daher deutlich geworden sein, dass in der Methodologie bereits am Ansatz Modifizierungen vorgenommen wurden, die sich allerdings nicht in der konkreten methodischen Durchführung niederschlagen.

³³ weiterführende Literatur hierzu z. B. bei Flick, Uwe (2008): *Triangulation in der qualitativen Forschung*. In: Ernst von Kardorff, Ines Steinke und Uwe Flick (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6., durchges. und aktualisierte Aufl., Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl. (Rororo, 55628 : Rowohlts Enzyklopädie), S. 309–318.

4. Fallstudien

4.1 „Die vier Fälle“

Die Fallstudien wurden auf der Grundlage der in Kapitel 3 vorgenommenen Kategorisierung der Fälle in ein Vier-Felder-Schema durchgeführt. Es handelt sich folglich bei den vier Dokumenten um diejenigen Seminarbeschreibungen, die den bereits beschriebenen äußeren Rändern des Feldes zugeordnet wurden. Die jeweiligen Anfänge dieser vier beschriebenen „Fälle“ wurden in der Gruppe ausführlich interpretiert und die Einzelergebnisse in Fallstrukturhypothesen zusammengeführt.

Diese Interpretationsprotokolle sind die Basis der folgenden Ausführungen. Auf ihrer Grundlage wurden die Fallstrukturhypothesen formuliert, die den Anfang der hiesigen Fallbeschreibungen bilden. Aus Gründen der Lesbarkeit wurde darauf verzichtet, die vollständigen Interpretationsprotokolle sowie die abgedruckten Seminarbeschreibungen in den Fließtext zu integrieren. Um die Nachvollziehbarkeit der Fallstrukturhypothesen dennoch zu gewährleisten, befindet sich am Anfang jeder Fallbeschreibung der in der Gruppe mit *objektiver Hermeneutik* interpretierte Text in Reinform. Hier schließen die hieraus entstandenen Fallstrukturhypothesen jeweils an - sie sind durch Einrücken gekennzeichnet. Nach Durchsicht der restlichen Textsegmente³⁴ jeder Seminarbeschreibung konnten Aussagen über die Reproduktion der Sinnstruktur getroffen und die Fallstrukturhypothesen ggf. spezifiziert werden³⁵. Dieser Prozess ist ebenfalls in den vorliegenden Fallbeschreibungen dokumentiert. In einer vernetzenden Vorgehensweise wurde die Theoretisierung der Ergebnisse fortgeführt.

³⁴ Aus Datenschutzgründen liegen diese Segmente im Folgenden nur ausschnitthaft vor (in Form von Zitaten im Textverlauf), werden jedoch nicht vollständig abgedruckt.

³⁵ Alle aus den Texten zitierten Fragmente sind durch die jeweilige Abkürzung des Dokumentennamens gekennzeichnet, aus dem sie stammen: „FiT“ steht für „Führen interkultureller Teams“, „EzA“ für „Erfolgreiche Zusammenarbeit mit asiatischen Geschäftspartnern“, „IKKo“ für „Interkulturelle Kompetenz in der Kommunalpolitik“ und „CfV“ für „Chancen für die Vielfalt“.

4.1.1 Führen interkultureller Teams

Interpretierter Text in Reinform

ANBIETER A³⁶

Führen interkultureller Teams

Dauer: 2 Tage

Preis: 1.080,00 EUR (zzgl. MwSt)

1285,20 EUR (inkl. MwSt)

Ansprechpartner: ...

Name:...

Telefon:...

Fax: ...

E/Mail: ...

Unterrichtszeiten:

9.00 - 16.00 Uhr

Kurzbeschreibung

Kulturell heterogene Teams gehören zum Alltag unserer Wirtschaftswelt.

³⁶ Alle in den Dokumenten analysierten Daten (Namen, Orte, Datumsangaben) wurden zum Zwecke des Datenschutzes anonymisiert bzw. entfernt.

Führen interkultureller Teams

Die kulturelle Maske - Hautfarbe als Differenzmarkierung

In Kontrastierung zu dem tatsächlichen Kontext, der in der Beschreibung eines Seminars zu interkultureller Kompetenz in Form eines erstellten Angebotes besteht, fällt im Sinne einer *Strukturhypothese* auf, dass der werbende Charakter eines Angebotes klar reproduziert wird. Das Dokument will ein Produkt verkaufen, das es „interkulturelle Kompetenz“ nennt. Es richtet sich an Führungskräfte und will insofern den formalen und inhaltlichen Anforderungen der Professionalität genügen. Dieser Versuch scheitert jedoch, wie das Logo als Symbol eines *misslungenen Professionalisierungsaktes* zeigt.

Es werden metaphorisch bestimmte programmatische Begriffe wie „Team“ und „Training“ bemüht, die dem Sportbereich entlehnt sind. Es geht hier um die Modifikation von körperlicher in geistige Fitness und um das Führen von Arbeitsteams, die als „interkulturell“ bezeichnet werden. Da hier jemand durch jemand anderen geführt werden soll, wird von beiden *körperliches und mentales Engagement* erwartet. Die Struktur des Falls ist eine, die über Anregung und *Aktivierung* die Zielerreichung der Ästhetik und der Ansprache realisieren soll. Inhaltlich wird diese aktivierende Logik kurz unterbrochen, wenn von „Unterricht“ die Rede ist. Hier wird die Lernsituation als eine unterweisende, passiv Zuhörende konstruiert.

Das Team suggeriert immer Einheitlichkeit im Sinne gemeinsamer Zielerreichung, das Interkulturelle hingegen zielt immer auf Differenz, wodurch eine Grundantinomie gegeben ist. Kulturelle Heterogenität wird hier klar durch die optische Kombination von Hautfarbe und Kleidungsstil repräsentiert, sodass die Doppelung der Sichtbarkeit von Merkmalen zugleich der Bewertung von „adrett, légère vs. streng, seriös“ unterliegt. Diese Differenz wird positiv gedeutet, indem die Aufmerksamkeit klar auf die zweifach als „anders“ erkennbare Person zentralisiert wird.

Dass diese Art von Heterogenität zum Alltag gehört, untermauert die im Protokoll erweckte *Exklusivität*, die durch die Zielgruppe der Führungskräfte gegeben ist. Alltag meint Normalität, und dennoch werden hier keine Barrieren abgebaut, wie der Begriff nahelegt, sondern die Normalität einer exklusiven Zielgruppe angesprochen, wie durch den Preis und die „Wirtschaftswelt“ als „unsere“ zusätzlich deutlich wird. Diese Welt ist eine, in der Zugehörigkeiten bereits verteilt sind. Sie folgt einer eigenen Logik, die denjenigen bekannt sein sollte, an die sich das Angebot richtet.

Eine der sich zentral aus der Strukturhypothese ergebende Sinnstruktur ist die der *misslungenen Professionalisierung*. Die Gestaltung des Logos steht symbolisch für dieses Scheitern, das die akribische Rahmensetzung des gesamten Dokuments logisch und

inhaltlich durchbricht. Die formalen Professionalisierungsansätze zeigen sich nicht nur in der Farbgebung und der Rahmensetzung, sondern ebenso in der Fußzeile des Dokuments, in der ein Copyright-Zeichen mit dem Namen des Seminaranbieters (FiT) kombiniert wurde. Hier reproduziert sich die Sinnstruktur misslungener Professionalisierung allerdings mit Blick auf die Gesamtansicht, die die wenigen auf Seite 2 befindlichen Informationen nicht auf der ersten Seite unterbringen konnte. Die kompakte Darstellung von Informationen ist nicht gelungen und insofern insgesamt Kennzeichen *gescheiterter Professionalisierung*.

Zudem wird der Fachterminus der *interkulturellen Kompetenz* bemüht, um das Thema zu setzen. Seine Notwendigkeit wird als gegeben vorausgesetzt und als Legitimationsgrundlage einzig auf Heterogenität, auf „kulturell gemischte[n, S. T.]“ (ebd.) und „kulturell heterogene“ (ebd.) Teams verwiesen. Die Feststellung von Differenz ist Anlass des geforderten Kompetenzerwerbs. Insofern *vereinnahmt* die Seminarbeschreibung die *Definitionsmacht* über „richtig“ und „falsch“, über Aktuelles und Antiquiertes. Sie behält sich vor, Realitäten wiederzugeben und auf aktuelle Problemlagen der „Wirtschaftswelt“ (ebd.) zu reagieren. Sie technologisiert die komplexen Zusammenhänge und versucht, sie schematisch nutzbar zu machen - z. B. bei „Nutzen und Risiken von Stereotypen und Vorurteilen“ (ebd.), die praktisch nur verstanden und zum rechten Zeitpunkt eingesetzt werden müssen.

Dies hat Konsequenzen für die subjektive Ansprache und die imaginierte subjektive Reaktion.

Denn die Exklusivität „unserer Wirtschaftswelt“ (ebd.) bestimmt sich aus dieser Perspektive vor allem auch darüber, ob die eigene Zugehörigkeit beansprucht werden kann und ob die proklamierten Themen auch die eigenen sind. Die *Exklusivität* des vorliegenden Angebotes wird zwar über die Explikation der Zielgruppe („Fach- und Führungskräfte, die in kulturell gemischten Teams arbeiten und diese leiten“ (ebd.)) final festgelegt: „Sie analysieren ihre eigene Rolle als Führungskraft im kulturell gemischten Team [...]“ (ebd.). Über diese Zuweisung hinaus besteht jedoch in der *Einführung fachlicher Termini* eine weitere Setzung, die tatsächlich nur vor dem Hintergrund eines gewissen Grades an theoretischem Vorwissen verstanden werden kann. Dass interkulturelle Kompetenz mit „Teamführung“ (vgl. ebd.) verknüpft wird, bedeutet eine inhaltliche Schließung, hinter die nicht mehr zurückgetreten wird, d. h. die Ansprache richtet sich an Personen, die sich als Teamführende definieren und davon überzeugt werden müssen, interkulturelle Kompetenz im Rahmen des Seminars aufzubauen.

„Empathie“, „Teamentwicklung“ und insbesondere „Dissens-Bewusstsein“ (ebd.) sind fürwahr Semantiken, die Ausschlüsse produzieren, und zwar auf zwei qualitativ differierten Ebenen: Erstens ist ihr Verständnis an Vorwissen gebunden, sodass sie sich nur für einen begrenzten Personenkreis öffnen. Insofern ist die explizite Erwähnung der Zielgruppe vielmehr eine Absicherung, die richtigen Personen anzusprechen, denn eine Notwendigkeit.

Zweitens werden Erwartungen an jedes Subjekt gerichtet, das aufgrund seiner persönlichen, selbststimmten und/ oder fremdbestimmten Zuweisung in die Kategorie „Fachkraft“ bzw. „Führungskraft“ (ebd.) als solche anerkannt wird und auch die sonstigen hiermit assoziierten Attribute erfüllt. Dies erzeugt aufseiten des Subjekts *imaginären Handlungsdruck*: Wer mit den operierten Begriffen keine persönlichen Erfahrungen verbindet oder möglicherweise nicht einmal eine Vorstellung von dem Inhalt dieser Vokabeln hat, muss sich die Frage stellen, ob die eigene Positionierung als „Fach- oder Führungskraft“ die richtige ist.

Vor diesem Hintergrund muss die Strukturhypothese weiter ausformuliert werden. Die *werbende Ansprache* an das Subjekt funktioniert einerseits, wie bereits festgestellt, über das Verständnis, interkulturelle Kompetenz als Normalität der eigenen Welt zu begreifen („[...] gehören zum Alltag unserer Wirtschaftswelt“ (ebd.)). Zum anderen versetzt die Struktur, und dies ist mit dem *Handlungsdruck* bereits umschrieben, das Subjekt in eine Position der *Aktivierungsnotwendigkeit*, die durch die Diagnose der Situation zustande kommt.

Das Prinzip der Aktivierung folgt der Maxime des „[...] zwanglosen Zwang[s, S. T.] zur Selbstoptimierung“ (Kocyba 2004, S. 19), bei dem die „[...] Zielparameter [...] dieser partizipativen Einbindung fest [liegen, S.T.], ausgehandelt wird lediglich die Art und Weise ihrer Umsetzung“ (ebd.). Der zentrale Zielparameter ist in diesem Zusammenhang der von interkultureller Kompetenz. Der implizite Imperativ, aktiv zu werden, setzt bereits (im Übrigen wie bei der Kompetenz auch) die Disposition zur Aktivität voraus. Aktivierung ist immer das *In-Gang-Setzen* von etwas Präpariertem, der Prozess der Überführung von latentem Potenzial in manifestes (vgl. ebd.).

„Aktivierung erweist sich als ein paradoxes Projekt. Sie muss ihren Adressaten zunächst die Passivität unterstellen, die sie dann zu überwinden verspricht. Zugleich appelliert sie dabei an ein immer schon vorausgesetztes Potenzial der Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung. Sie besteht nicht einfach darin, jemanden aus seiner Lethargie zu reißen. Nur wer im Kern bereits aktiv ist, kann aktiviert werden“ (ebd., S. 21).

Die Konstruktion der „interkulturell sensible[n, S. T.] Führungskraft“ (FiT) als interkulturell kompetentes Subjekt bestimmt sich hier maßgeblich über die Unterstellung seiner aktivierungsfähigen Dispositionen. Die Frage danach, auf welche Weise diese Potenziale aktiviert werden können, beantwortet die latente Sinnstruktur des Textes selbst: „[...] gehören zum Alltag [...]“ bzw. „Von Führungskräften wird erwartet [...]“ (ebd.) sind Normalitätskonstruktionen von Situationen. Diese Normalität ist die zielgruppengebundene Normalität der „kulturell heterogenen Teams“ (ebd.) und beansprucht veränderte Erwartungen an diese Zielgruppe. Wer seinen Alltag bewältigen möchte, muss interkulturell kompetent werden - so die Botschaft. Infolgedessen haftet den vermeintlich Barriere-abbauenden Formulierungen von „Alltag“ (ebd.) und Normalität etwas *Latent-Bedrohliches* an. Der Seminarbesuch bietet den Lernanlass der „frühzeitig[en]“ und „wertschätzend[en]“ Thematisierung und Klärung von „Konflikte[n, S. T.]“ (ebd.) an. Die Äußerung der Erwartung an die Führungskräfte „[...] interkulturell sensibel zu agieren sowie ein hohes Maß an Empathie und Dissens-Bewusstsein zu entwickeln“ (ebd.), provoziert die Angst, diesen Erwartungen nicht gerecht werden zu können. Denn wer „[...] Erfolg hat, beweist damit ›mentale fitness‹; wer scheitert, muss sich das auch noch als persönliches Versagen anrechnen lassen“ (Bröckling 2000, S. 156). Der Text stellt die Lösung jedoch unmittelbar im Anschluss bereit:

„In diesem Seminar reflektieren die Teilnehmer/innen ihre eigenen kulturellen Wurzeln und entwickeln mehr Empathie für den Umgang mit Mitarbeitern verschiedener kultureller Hintergründe“ (FiT).

Die Aktivierung des Subjekts resultiert aus der Ambivalenz von Werbung, die wiederum zwischen *rhetorischer Ansprache und dem Spiel mit Ängsten* oszilliert. Wer soeben ein persönliches Defizit bezüglich seiner Fähigkeit zur Empathie festgestellt hat, wird hier nun besänftigt: Ein Seminarbesuch wird Abhilfe schaffen.

Der Zweck der implizit vorliegenden Drohung erklärt sich erst, sobald die Zielsetzungen des Seminars als über den beworbenen persönlichen und beruflichen Mehrwert, den die Führungskraft für sich beanspruchen kann, hinausgehend bestimmt werden. Diese verbergen sich in der folgenden Bestimmung: „Sie analysieren Ihre eigene Rolle als Führungskraft im kulturell gemischten Team und lernen die Potenziale interkultureller Teams effizienter zu nutzen“ (ebd.).

Über Effektivität geht Effizienz in dem Sinne hinaus, als die Zielerreichung nicht nur realisiert, sondern unter der Bedingung des verhältnismäßig geringen Mitteleinsatzes (z. B. in kurzer Zeit, mit wenig finanziellen Mitteln) auf besondere Weise realisiert werden

kann. Effizienz ist die Herausforderung des Handelns unter Bedingungen der Knappheit, und dies wiederum ist eine klassische Assoziation mit wirtschaftlichem Handeln. An dieser Stelle ist deutlich, worin die eigentliche Legitimation des Erwerbs interkultureller Kompetenz liegt: die Steigerung von Effizienz durch Optimierung des Potenzialeinsatzes der *geführten* Mitarbeiter*innen. *Der finanzielle Mehrwert ist das primäre Ziel*, das nur diskursiv hinter die Bewerbung persönlicher Weiterentwicklung der Führungskraft („Empathie“, „Dissens-Bewusstsein“ (ebd.) etc.) zurücktritt. Er ist latente Sinnstruktur. Vor diesem Hintergrund avanciert die proklamierte Selbstbestimmung im Sinne des persönlichen Mehrwerts zum Zwang, interkulturell kompetent werden zu müssen. Erst dann kann das Subjekt sich selbst in „unserer Wirtschaftswelt“ (ebd.) zu rechtfinden und dafür sorgen, dass dies auch anderen gelingt. Auf diese Weise wird effizient gewirtschaftet und interkulturelle Kompetenz zum Erfolgsgarant.

Doch die Frage des „Wie“ der Aktivierung mit dem Ziel der Effizienz bestimmt sich nicht nur über die latente Ebene der Bedrohlichkeit, sondern ebenso über das primär Wahrgenommene. Die *körperlich-mentale Kolonialisierung* als subjektive Anforderung und gleichzeitige Anwerbung ist ein weiteres anhand der Strukturhypothese aufgeworfenes Konstrukt. Die Anglizismen „Team“ und „Training“ verweisen auf Dynamik und Aktivierung des angesprochenen Subjekts. Mit Blick auf den weiteren Verlauf des Textes wird deutlich, dass die Strukturhypothese in zwei Richtungen spezifiziert werden kann:

1. Die Aktivierung der „Fach- und Führungskräfte“ besteht insbesondere in der *Initiierung eines Verstehensprozesses über sich selbst* und über die als kulturell anders Konstruierten. „Selbstbild und Fremdbild [...]“ und „[...] Erwartungen hinterfragen“ (ebd.) suggerieren das Verstehen von Unterschiedlichkeit *einzig* auf der Basis kultureller Differenz. Von den eigenen Normalitätsvorstellungen abweichendes Verhalten ist Ergebnis „verschiedener kultureller Hintergründe“. So wie das Verhalten der Anderen als von Kultur determiniert bestimmt wird, ist auch das der angesprochenen Zielgruppe von ihr durchzogen. In diesem Sinne hält das Seminar zur Selbst- und Fremdrelexion an, die Individualität nicht über Persönlichkeit, sondern über kulturelle Differenzierungen denkt.

2. Die an das Subjekt gerichteten Erwartungen münden in der Proklamation der „[...] interkulturell sensible[n] Führungskraft“ (ebd.). Diese soll die angesprochenen Differenzen mit Hilfe des Wissenserwerbs über „[...] Phasen der Teamentwicklung“, „Kommunikationsstile[n]“ und „Metakommunikation“ (ebd.) verstehen und überbrücken.

Wertschätzung, „Empathie“ und „Dissens-Bewusstsein“ (ebd.) als formulierte Zielerreichungsmöglichkeiten konstituieren die Teilnehmenden des Seminars als selbstreflektierte, verstehende, konstruktive Subjekte, deren Bewusstsein nicht nur sich selbst, sondern die Beziehungen innerhalb des interkulturellen Teams vollständig durchdrungen hat. Sind die Ziele des Seminars erreicht und ist die Führungskraft zur interkulturell sensiblen Führungskraft avanciert, kann sie auch die eigenen „Mitarbeiter motivieren“ und ihnen „Feedback“ (ebd.) geben - sie ist Spiegel des Verhaltens anderer und zugleich in der Lage, dieses Verhalten zu bewerten. „Sich selbst so zu sehen, wie andere einen sehen, wird zur Voraussetzung dafür, das aus sich zu machen, was man sein will, aber noch nicht ist“ (Bröckling 2000, S. 154). Die Thematisierung von Fremd- und Selbstbildern bietet diese Gelegenheit zur Selbstreflexion und ist Voraussetzung dafür, einen Subjektanspruch zu formulieren.

Das interkulturell kompetente Subjekt behandelt Andere „wertschätzend“³⁷ (FiT), ist sich seiner Selbst und anderen bewusst (in dem Sinne, dass es Kulturdifferenzen kennt) und setzt Differenz produktiv in Effizienz um. Kulturelle Heterogenität ist hier ein positiv konnotiertes Gut, das zugleich in seiner Gänze verstanden werden muss, um Konflikten vorzubeugen. Das Subjekt der Führungskraft ist Resultat der Verkörperung von interkultureller Kompetenz. Mit ihr werden Feingefühl, Souveränität, Wissen und Konfliktfähigkeit assoziiert. Zum Kompetenzerwerb angehalten wird das Subjekt nicht, wie die positiven Expressionen nahelegen, über die Vorzüge der persönlichen Weiterentwicklung, sondern über die latente Bedrohung, den formulierten Erwartungen nicht oder nicht mehr gerecht werden zu können.

Aktivierung avanciert so nicht nur zum leitenden Imperativ; sie wird zur *Subjektivierungspraxis*. „Praktiken ›rekrutieren‹, involvieren und engagieren Körper“ (Alkemeyer 2013, S. 65). Die Praxis der *interkulturellen Aktivierung* ist originär eine der körperlich-mentalenen Kolonialisierung, die das Subjekt einbezieht und Versprechen gibt, es zugleich aber auch fordert. Sie fordert die Fähigkeit ein, das Gesagte nachvollziehen zu können, und aufgrund des errichteten Verständnishorizontes tätig zu werden. Das Seminar beansprucht dabei für sich nur eine Station auf dem Weg zur interkulturell kompetenten Führungskraft, und gerade hier wird die Systematik der Praxis deutlich. In Rückgriff auf Kapitel 2 soll hier an Wrana (2006, S. 4) erinnert werden, der Praktiken als

³⁷ An dieser Stelle sei auf die Doppelbedeutung des Wortes verwiesen: Die positive Konnotation des Wortes täuscht über die Bedeutung hinweg, dass der „Wert“ eines Menschen „geschätzt“ wird. Das Schätzen setzt allerdings bestimmte Parameter der Einstufung voraus, wodurch sich der Wert des Menschen eben nicht aus seiner Menschlichkeit selbst ergibt, sondern über andere Variablen (hier: ökonomische) bestimmt.

„[...] Systeme von Handlungsweisen und Behandlungsweisen“ bestimmt. Die Aktivierung mit dem Ziel der dauerhaften, alternativlosen Verhaltensänderung als *systematischer* Universalanspruch ist hier Subjektivierungspraxis.

Die *Praxis interkultureller Aktivierung* lenkt das Subjekt normativ, während es die implizite Drohung des Scheiterns parat hält. Das Führen eines interkulturellen Teams ist die systematische Aktivierung des Selbst mit dem darüber hinaus gehenden Ziel, auch Andere zu aktivieren. Der Text verweist angesichts der Kombination der Teammetaphorik mit dem Stichwort „Mitarbeiter motivieren“ (FiT) von sich aus auf diese Struktur, die Bröckling (2000, S. 140) wie folgt bilanziert:

„Führen heißt hier nicht kommandieren, sondern mobilisieren. Das Idealbild des Chefs ist der ›aktive Mannschaftskapitän‹, der selbst Spitzenleistungen bringt, in einem engen Kontakt zu seinen Mitspielern steht und sie mitreißen kann“.

Die Konstruktion des Subjekts als aktive, sensible und - in Bezug auf Denk- und Verhaltensweisen seiner Teammitglieder - gewissermaßen „allwissende“ Führungspersönlichkeit ist hierbei von einem determinierenden Kulturbegriff durchdrungen.

Die Grundantinomie des Zusammenspiels von „Team“ als Einheit und „interkulturell“ als Ausdruck von Differenz wird im Dokument fortwährend bemüht. Das Team als positiv bewertete Einheit ist Fragment der Subjektkonstruktion im Sinne eines Mannschaftskapitäns mit verschiedenen Attributen, der sich erst über sein Team definiert. Die hier zugrunde liegende Subjektivierungspraxis funktioniert über diesen symbolischen Unterbau. Die Differenz im Team wiederum ist der *Anlass der Aktivierung*. Sie ist notwendige Legitimationsgrundlage und umso effektiver, je unüberwindlicher sie sich darstellt. Diese Unüberwindbarkeit kultureller Differenz wird durch eine Metaphorik der Pflanzenwelt bewirkt.

„Aus den unterschiedlichen kulturellen *Prägungen* und Hintergründen *erwachsen* verschiedene Vorstellungen [...]“

„[...] reflektieren die Teilnehmer ihre eigenen *kulturellen Wurzeln* [...]“ (FiT, Hervorhebungen d. Verfasserin)

Kulturelle Zugehörigkeit wird als naturwüchsige Determinante betrachtet. Eine *Prägung* gibt etwas wieder, das nicht verschwindet, wenn es einmal eine Struktur besetzt hat. Die *kulturelle Prägung* ist in diesem Sinne eine nicht verwischbare Spur, die sich in die Charaktereigenschaften eines Menschen eingeschrieben hat. An dieser Stelle ist eine originäre Möglichkeit des Fremdwerdens impliziert, wie sie Waldenfels umschrieben

hat. Fremdheit wird zu einer nicht ablegbaren Eigenschaft, die plötzlich ortsunabhängig gültig ist. Sie okkupiert den Fremden, sie ist ein „Brandmal“ (Waldenfels 1997, S. 38). Diese Eigenschaft wird als Ausgangspunkt naturalisiert, aus dem verschiedene Vorstellungen *erwachsen*, wodurch Veränderungen persönlicher Charakterzüge im Prozess ihres Entstehens ausgeschlossen sind. Die kulturelle Zugehörigkeit schlägt unaufhaltsam ihre Wurzeln und ist in diesem Sinne metaphorisch so tief im Menschen verankert, dass ihre Entfernung den Akt der gewaltsamen Tötung der menschlichen Eigenschaften symbolisieren würde. *Kulturelle Zugehörigkeit wird zur Anthropologie*. Sie bestimmt, wie der Mensch „von Natur aus“ gedacht wird. Die Naturalisierung von Kultur wird hier insofern wortwörtlich umgesetzt. Das, was wächst, kann in seinem Wachstumsprozess unterstützt, aber nicht auf eine Weise transformiert werden, die bewirkt, *dass am Ende etwas Anderes wächst*. Die Kultur ist Determinante für das eigene Denken und Handeln. Sie hat objektiven Charakter und wirkt auf den Menschen ein, ohne dass es ihm bewusst sein muss. Will ein Mensch die Entstehung seiner Ansichten selbst verstehen, muss er sich das Know-How zu seiner kulturellen Zugehörigkeit aneignen.

Die Subjektconstitution der „interkulturell sensiblen Führungskraft“ (FiT) ist vor diesem Hintergrund hochgradig ambivalent. Einerseits steht die Aktivierung des Subjekts im Vordergrund, wodurch die für den Subjektbegriff notwendige Bedingung der Verschränkung von Freiheit und Macht, von *Unterwerfung und Überschreitung* (vgl. Rieger-Ladich 2004), überaus deutlich wird. Andererseits ist die Ohnmacht des Subjekts hinsichtlich seiner kulturellen Determination so groß, dass ihm einzig die Chance eines Residuums bleibt, das die Unterwerfung objektiver Gegebenheiten nicht zu überschreiten vermag. Das Paradox der *freien Macht* (vgl. Han 2005, S. 14) wird zugunsten des zweiten Pols aufgelöst. Dennoch spiegelt die diskursive Paraphrasierung des Dokumentes ein anderes Bild wider: Die Anpassung an institutionelle Gegebenheiten und Ansammlung von Wissen über die Anderen führt, so die implizite These, zur Selbstanalyse und Potenzialnutzung des Teams³⁸. Die hiesige Subjektvorstellung ist folglich eine, die eine Dialektik von Unterwerfung und Überschreitung proklamiert, dieses Versprechen jedoch nicht einlöst.

Die Verknüpfung zwischen kultureller Zugehörigkeit, Hautfarbe und Kleidungsstil pointiert die hier zugrunde liegende Naturalisierungspraxis mit einem Hang zur Exotisierung („chic“ vs. „sportlich-elegant“). Die Naturalisierung wurde hier durch das Gefüge von „Wurzel“ (FiT), Wachstum und „Prägung“ (ebd.) wortwörtlich umgesetzt.

³⁸ „Sie analysieren Ihre eigene Rolle als Führungskraft im kulturell gemischten Team und lernen die Potenziale interkultureller Teams effizienter zu nutzen“ (FiT)

Vor diesem Hintergrund kann hier in Rückgriff auf die Bestimmungen in Kapitel 2.1.2 von einer Form des *interkulturellen Rassismus* gesprochen werden. In diesem Fall wird ein positives Urteil über kulturelle Differenz versucht, indem die gelingende Kommunikation zwischen Menschen verschiedener Hautfarbe auf einem Bild (siehe Anlage 1) präsentiert wird. Dieses Urteil bleibt allerdings sehr oberflächlich, wenn die Problemdiagnose von Konfliktgefahr und divergenten Vorstellungen zu „Hierarchie“ und „Rollenverständnis[en, S. T:]“ (ebd.) die eigentliche Bewertung untermauert.

Es ist allerdings für die Existenz interkulturell-rassistischer Praxen unerheblich, *welche* Bewertung der Unterschiedlichkeit „der“ Kulturen beigemessen wird. Ihre Irreversibilität, die kulturelle Determination im Sinne einer Erklärung von Denk- und Verhaltensmustern unterschiedlicher Gruppen macht die Konstruktion zu einer *interkulturell-rassistischen*. Die zusätzliche Verleihung der *Sichtbarkeit durch Hautfarbe* stellt eine Übersteigerung dieser Logik dar.

„Die Hautfarbe als der für das Stereotyp entscheidende Signifikant kultureller und ethnischer Differenz ist der sichtbarste aller Fetische, wird in einer ganzen Skala kultureller, politischer und historischer Diskurse als ‚allgemeines Wissen‘ anerkannt und spielt in dem ethnischen Drama, das täglich in den kolonialen Gesellschaften inszeniert wird, eine höchst öffentliche Rolle“ (Bhabha 2011, S. 116).

Bhabhas Ausführungen beziehen sich nicht nur auf die „klassisch“ rassistischen Diskriminierungen im Kontext kolonialer Eroberungen, sondern auch auf die *postkolonialen* Auswirkungen. Eben gerade dadurch, dass Wissensaggregate über kulturelle Differenz dem allgemeinen Wissensbestand zugeordnet werden, geben sie sich als harmlos aus. Um hier in Rekurs auf Han zu antworten: „Oft hat das *Abwesende* mehr Macht als das Anwesende“ (Han 2005, S. 29). Die Unsichtbarkeit der Macht ist Quelle der Perpetuierung interkulturell-rassistischer Praxen bzw. von Praxen allgemein, denn wir „[...] sind der Produktion der Wahrheit durch die Macht unterworfen und können die Macht nur über die Produktion der Wahrheit ausüben“ (Foucault op. 1978, S. 76). Die hier zugrunde liegende Praxis fasst „[...] Stereotype[n] und Vorurteile[n, S. T.] [...]“ (FiT) als Haltung auf, die nutzbar gemacht werden kann - auch wenn sie mit Risiken behaftet ist. Die Systematik wird verkannt und bildet insofern den Prozess der *Negation* nach. Der interkulturelle Rassismus sucht seine Verstecke und schreibt sich hierüber fort. Die positive Bewertung von Differenz besteht einzig in der Ansprache an das Subjekt, mit der es rhetorisch angeworben wird. Die Differenz, die ein Individuum vom anderen unterscheidet, wird jedoch über kulturelle Zugehörigkeit bestimmt. Insofern wird der Begriff des Individuums obsolet: Individuelles kann nur über Gruppen gedacht werden,

denn jedes Individuum ist Ausdruck seiner Kultur - es wird zum Kulturträger eines als homogen konstruierten Kollektivs (vgl. Eppenstein 2007, S. 32) .

Das Ziel wirtschaftlicher Effizienz wird realisiert, indem die *Führung der Anderen* zur „Totale[n, S. T.] Mobilmachung“ (Bröckling 2000) wird, die die Verantwortung für wirtschaftlichen Erfolg in die Hände der Subjekte legt (vgl. ebd., S. 143). Der *Aktivierungsimperativ* weitet sich zur Subjektivierungspraxis aus, die das Subjekt durchläuft und selbst zu seiner Handlungsmaxime wird.

Die Ausführungen zeigen, dass sich die in der Strukturhypothese aufgeführte *Exklusivität* weitreichende Konsequenzen für den Subjektbegriff hat. Die Aktivierung des Subjekts folgt den Prämissen latenter Bedrohlichkeit und dem *Spiel mit der Angst des persönlichen Versagens*. Das interkulturell kompetente Subjekt ist das interkulturell *sensible* Subjekt. Es hat die Denk- und Verhaltensmuster seiner Teammitglieder gedanklich durchdrungen und agiert als strukturierende Entität. Gebildete Wissensaggregate über kulturbedingt notwendig unterschiedliche Rollenvorstellungen und Kommunikationsformen bieten die erleichternde Komplexitätsreduktion. Diese Aggregate kreisen um die Vorstellung, dass sich kulturelle Differenzen hier in der Regel als sichtbar gestalten (Hautfarbe, Kleidungsstil), spätestens aber in der Thematisierung von Ansichten zu Hierarchieverständnissen und generellen Verhaltensweisen zum Vorschein kommen.

Durch Empathie, Feingefühl und Wertschätzung erkennt das Subjekt *kulturbedingte* Konfliktsituationen bereits in ihrer Entstehung und leitet Präventivmaßnahmen zur Verständigung ein. Mit diesen Mitteln trägt es dafür Sorge, dass auch andere Subjekte aktiviert werden. Das interkulturell kompetente Subjekt ist ein Konglomerat von Wissen und *soft skills*, denn diese „[...] haben etwas Schutzengel- und Schaumgummihaftiges, etwas Fürsorglich-Behütendes, sie sind weich, angenehm und drücken Verständnis für menschliche Schwächen aus“ (Reichenbach 2007, S. 65). Das Subjekt ist dabei in Praktiken des interkulturellen Rassismus eingebunden und wird selbst zu ihrem (Re-) Produzenten.

„Kultur“ ist die objektiv prägende Determinante eines jeden Subjekts, das mit diesem Zugeständnis seine Individualität verliert. Sie erklärt sein Denken und Verhalten. Der Dualismus von Kultur und Natur wird aufgehoben, indem Kultur naturalisiert wird. Alles Denken gilt als Kultur, die dem Primat der Natur unterworfen ist. Dieser Entwurf des interkulturell kompetenten Subjekts denkt es nicht als *genuines Subjekt*. Es findet keinen Weg der Überschreitung, des Überschusses der Logik (vgl. Butler 2001, S. 22).

4.1.2 Erfolgreiche Zusammenarbeit mit asiatischen Geschäftspartnern

Interpretierter Text in Reinform

Erfolgreiche Zusammenarbeit mit
asiatischen Geschäftspartnern
Interkulturelle Kompetenz: Asien

Die zunehmende Internationalisierung erfordert von vielen Unternehmen eine verstärkte Zusammenarbeit mit asiatischen Geschäftspartnern und Kollegen. Stärken Sie Ihre interkulturelle Kompetenz für Asien, um in Ihren Geschäftsbeziehungen überzeugend und sicher aufzutreten.

Training: 2 Tage, Teilnehmerzahl begrenzt

Termine und Orte:

X-Stadt

Y-Stadt

Z-Stadt

1./2. Tag: 09:00 Uhr - ca. 17:00 Uhr

Auch firmenintern buchbar

Trainer

Dr. (Name)

Infos zu den Trainern im Web

Teilnahmegebühr

€ 1290,- zzgl. MwSt.

€ 1535,10 inkl. MwSt.

Dieses Training ist auch als Bestandteil des Lehrgangs Geprüfte/r Internationale/r Management-Assistent/in buchbar.

Weitere Infos:

Erfolgreiche Zusammenarbeit mit asiatischen Geschäftspartnern

Kulturelle Scripts und die Bühne der Verhandlung

Der Kontext, in dem das Dokument steht, ist der einer Seminarbeschreibung, die wiederum einem Katalog für Führungskräfte-seminare entnommen wurde. Hier lässt sich zusammenfassend die *Fallstrukturhypothese* formulieren, dass interkulturelle Kompetenz vor dem Hintergrund der Profitorientierung rein instrumentell verstanden wird. Interkulturelle Kompetenz wird als modularisierte Fähigkeit aufgefasst, die sich nach einer „Zielkultur“ richtet und deren einzelne Fragmente durch den Besuch einer Veranstaltungsreihe zusammengesetzt werden können.

Zwar wird die Zusammenarbeit betont, jedoch steht diese in unmittelbarem Verhältnis zum Erfolg, der als eine an Leistung geknüpfte Beurteilungsgrundlage für den Geldwert dient.

Der werbende Ton wird hier überdeutlich. Die Seminarbeschreibung leitet wie ein Ratgeber zu richtigem Handeln und Denken an. Gerade die Benennung des Ziels, überzeugend aufzutreten, steht für den Versuch, selbst die angesprochene Zielgruppe von dem Besuch des Seminars zu überzeugen.

Implizite Doppelungen wie „erfolgreiche Zusammenarbeit“ und die Metaphorik der Bühne, auf der man durch schauspielerische Leistung überzeugen soll, werden nur gesteigert in dem Imperativ, die eigene Kompetenz zu stärken. Die „partnerschaftliche“ Zusammenarbeit wird überlagert von dem dahinter liegenden Interesse, dem Gegenüber, über das Wissen akkumuliert wird, die eigene, die „richtige“ Sichtweise nahezulegen. Suggestierte gleichberechtigte Arbeit auf Augenhöhe wandelt sich so vom Wert zum reinen Mittel, um „erfolgreich“ zu sein.

Das Gegenüber, der „asiatische Geschäftspartner“, wird so zum Objekt, dessen Eigenschaften sich über die (zugeschriebene) Zugehörigkeit zu Asien bestimmen lassen. Die kulturelle Differenz ist die Entscheidende, wobei der Kulturbezug diffus bleibt. Den Anderen in seinem Denken zu durchdringen, kann bewältigt werden durch die Aneignung der entsprechenden Wissensbestände über das „Asiatische“, auf das der „asiatische Geschäftspartner“ reduziert wird.

Während die Textgröße schwindet, steigert sich hingegen die inhaltliche Bezugnahme. „Internationalisierung“ wird durch diese Bezugnahme zu etwas Banalem, das kaum erklärungs-würdig, sondern vielmehr bekannt ist.

Diese Strukturhypothese muss in vielerlei Hinsicht präzisiert werden.

Das *instrumentelle Verständnis von interkultureller Kompetenz* zeigt sich in verschiedenen Formulierungen. So soll „[...] das notwendige Know-how“ (EZA) vermittelt werden. Was *notwendig* wird, begründet sich immer durch einen Handlungszwang. Wodurch diese Notwendigkeit interkultureller Kompetenz gegeben wird, ist bereits im Vorfeld deutlich geworden. Es ist die „[...] zunehmende Internationalisierung [...]“ (ebd.), durch die vermehrt Geschäftsbeziehungen zu Asien entstanden sind. Als Folge des globalen Wettbewerbs sei es eine notwendige Handlung für Unternehmen, diese Beziehungen zu knüpfen und zu erhalten („erfordert von Unternehmen eine verstärkte Zusammenarbeit“ (ebd.)). Implizit wird bereits hier evident, was im späteren Verlauf selbstverständlich unter „Konflikte erkennen, entschärfen und meiden“ (ebd.) formuliert wird: Internationalisierungsprozesse haben zur Knüpfung neuer Geschäftsbeziehungen zu Asien geführt und diese Beziehungen sind *per se* konfliktbeladen. Wodurch dieses Gefahrpotenzial entsteht, bedarf offenbar keiner Erklärung. Fest steht nur: Interkulturelle Kompetenz soll Abhilfe schaffen.

Latent besteht die *Begründungsfigur* also in der Defizitdiagnose einer potenziell gefährdeten Zusammenarbeit mit „Asiaten“ (ebd.) (und dies würde finanzielle Verluste bedeuten). Die angerufenen Subjekte werden dabei eindeutig als „Fach- und Führungskräfte mit asiatischen Geschäftspartnern und Kollegen“ (ebd.) adressiert. Wenn das Ziel die „Erfolgreiche Zusammenarbeit“ (ebd.) unter der Bedingung des gegenseitigen Nutzens, des beidseitigen Mehrwerts ist, sollte davon ausgegangen werden, dass hier Geschäftsbeziehungen im Vordergrund stehen. Die Differenz zwischen unterschiedlichen Geschäftsbereichen wird jedoch gar nicht erst angesprochen. Sie erscheint als nicht relevant. Nicht nur die Vermittlung möglichst guter Wege der Kosten-Nutzen Bestimmung wird thematisiert - der Bereich wirtschaftlicher Effizienz also. Neben „Zahlungsbedingungen und Cashflow“, „Risikobewertung und Absicherung“ (ebd.) wird vor allem der Anspruch erhoben, „die“ asiatische Kultur in all ihrem Facettenreichtum (denn nichts anderes suggeriert der „Überblick“ (ebd.)) zu verstehen.

Die Aufzählung der größten gesellschaftlichen (Sub-) Systeme und Institutionen wie „Familie“, „Schule“ und „Arbeit“ (ebd.) versucht das gesamtgesellschaftliche Leben „der“ Asiaten zusammenzuführen und auf vermittelbare Inhalte zu komprimieren. Dieses Verständnis von Kultur ist zwangsweise ein statisches: Über die benannte Komplexitätsreduktion hinaus wird ein Wissen weitergegeben, das lediglich eine Momentaufnahme „asiatischer“ (ebd.) Kultur repräsentiert. „Eine Kultur [aber, S. T.] ist immer im Werden, immer im Prozess“ (Datta 2005, S. 71). Das statische Kulturverständnis speist sich daher aus der Doppelung von *räumlicher und zeitlicher Komplexitätsreduktion*.

Räumlich werden Systeme und Topoi als beobachtbar gekennzeichnet und von ihren konkreten Wirkungsgefügen abgekoppelt; zeitlich sind die gebildeten Wissensbestände bestenfalls Ergebnisse einer Reihe von Beobachtungen, die in ihrer Situationsgebundenheit logisch nicht verallgemeinerbar sind.

Das implizit formulierte Ziel des Kompetenzerwerbs, die „Geschäfte“ (EZA) mit „Asiaten“ bzw. „Asien“ erfolgreich zu führen und hierdurch den eigenen Gewinn zu maximieren, soll über diese Komplexitätsreduktion erreicht werden. In Ratgeber-ähnlicher Manier wird Rezeptwissen formuliert, um die „Chancen und Risiken im Business“ (ebd.) - hier wurde tatsächlich die dem Hinweis auf die Lektüre eines Beipackzettels ähnliche Formulierung gewählt - ausreichend zu beleuchten. Bröckling verweist für den Fall der Managementratgeber bzw. -Seminare in Rückgriff auf Foucault auf neue Formen des Regierens, die das Sich-Selbst-Regieren (vgl. Foucault 2000) befördern (vgl. Bröckling 2000, S. 134 f.) - dies wurde in Kapitel 2.1.3 besonders in Rekurs auf Klingovsky bereits angesprochen. Auf der *Begründungsebene des Erwerbs interkultureller Kompetenz* erklärt sich daher die explizite Ausrichtung, in „Geschäftsbeziehungen überzeugend und sicher aufzutreten“ (ebd.). Offensichtlich reicht es für die erfolgreiche Zusammenarbeit nicht aus, die „Business-Etikette“ (ebd.) zu kennen. „Der asiatische Geschäftspartner“ (ebd.) wird weniger über das „Business“ als vielmehr über seine kulturelle Zugehörigkeit bestimmt, die Einfluss auf sein Handeln hat. Interkulturelle Kompetenz wird daher als Zusammensetzung von Wissensaggregaten über den Anderen und der Entwicklung von Handlungstechniken formuliert.

Auch die Vermittlung interkultureller Kompetenz steht weiterhin in der *Logik der Technologisierung*. Zunächst einmal ist festzustellen, dass die Trainingsmetapher bemüht wird. Nicht nur der Rahmen der Veranstaltung ist als „Training“ umschrieben, auch die durchführende Person wird als „Trainer“ (ebd.) bezeichnet. Im Standardwörterbuch Duden (Duden online) wird diese Metaphorik auch als „planmäßige Durchführung eines Programms von vielfältigen Übungen zur Ausbildung von Können, Stärkung der Kondition und Steigerung der Leistungsfähigkeit“ definiert. Das interkulturell kompetente Subjekt stellt somit Durchhaltevermögen und Leistungsfähigkeit unter Beweis. „[...] Beispiele und realistische[r, S. T.] Übungen“ (ebd.) werden erprobt, um Verhaltenssicherheit zu garantieren. Dem aus dem Sportbereich stammenden Begriff „Training“ liegt folglich der Anspruch zugrunde, die Realität im Sinne der „Wirklichkeit“ (ebd.) angemessen abzubilden. Die „Momentaufnahme“, von der soeben die Rede war, wird hier wortwörtlich bemüht, um kulturelle Identitäten beispielhaft zu illustrieren.

Die Kompetenz soll ferner „gestärkt“ (vgl. ebd.) werden. Um überhaupt gestärkt werden zu können, muss jedoch bereits ein Ausgangspunkt vorhanden sein - das zu Stärkende muss existieren. Die Kompetenz setzt sich selbst voraus, wie an anderer Stelle bereits bemerkt wurde. Diese definitorische Reproduktion zeigt sich daher anhand des Begriffs der *Stärkung*. Das hier zugrunde liegende Aktivierungsimperativ kann, mutatis mutandis, ebenso auf die Kompetenz übertragen werden, denn „Aktivierung ist keine Hervorbringung, keine Produktion, sondern nutzt bereits bestehende Wenn-dann-Verkettungen“ (Kocyba 2004, S. 18). In diesem Sinne wird das interkulturell kompetente Subjekt als bereits minimal kompetent adressiert, und nicht nur als *potenziell kompetent*. Die Modularisierung von Kompetenz wird hier auf mehreren Ebenen vorgenommen: Erstens suggeriert „[...] : Asien“, dass „interkulturell“ hier einzig eine Aufzählung verschiedener Kulturen/ Kulturkreise u. v. m. anspricht und keine „Kultur-Im-Zwischen“, wie in Rückgriff auf Terkessidis (2010, S. 10) formuliert werden könnte. Zweitens setzt sich die interkulturelle Kompetenz aus Wissen über „Asien“, wirtschaftliche Faktoren und Kommunikations- bzw. Verhandlungs-„Theorie“ zusammen. Interkulturelle Kompetenz wird dann zum Erfolgsfaktor, wenn „Nutzen und Risiken“ (EZA) abgewogen wurden.

Die Adressierung, die Anrede an das interkulturell kompetente Subjekt als eine *werbende*, wird nicht nur über die personifizierende direkte Ansprache („Stärken Sie [...]“ (ebd.)) realisiert. „Ihr Nutzen“ (ebd.) suggeriert, dass ein Mehrwert für das Subjekt erwartet werden kann. Diese Vorteile werden im Anschluss direkt aufgeführt. Die Erhöhung der Handlungssicherheit aufseiten des Subjekts als persönlichen Nutzen zu offerieren, ist hier im Sinne der *Erzeugung persönlichen Betroffen-Seins* ein Mittel der rhetorischen Anwerbung. Das Subjekt wird hier, insbesondere auch vor dem Hintergrund der „rationalen“ Argumentation von Kosten-Nutzen-Verhältnissen, als *Homo Oeconomicus* angesprochen.

„Man fasst das Subjekt nur insofern auf, als es ein *Homo oeconomicus* ist, was nicht bedeutet, daß das ganze Subjekt als *Homo oeconomicus* betrachtet wird. Mit anderen Worten, die Berücksichtigung des *Homo oeconomicus* impliziert keine anthropologische Assimilierung jedes beliebigen Verhaltens an ein ökonomisches Verhalten. Das bedeutet einfach, daß das Erklärungsraster, unter dem man das Verhalten eines neuen Individuums betrachtet, ebenjenes ist. Es bedeutet auch, daß das, wodurch das Individuum gouvernementalisierbar wird, das, wodurch man einen Einfluß auf es nehmen können wird, nur insofern der Fall ist, als es ein *Homo oeconomicus* ist“ (Foucault 2004, S. 349).

Die Erzeugung von Betroffen-Sein geschieht folglich nicht nur darüber, dass der eigene Nutzen aufgeführt wird, sondern vor allem auch darüber, *dass die Interessen des interkulturell kompetenten Subjekts mit denen seines Unternehmens gleichgeschaltet werden*. Es wird selbst zum Unternehmer und ist als Unternehmer seiner Selbst angesprochen - eine Entwicklung, wie man sie unter der Perspektive der Analyse von Regierungsformen als ein Kennzeichen des Neoliberalismus verstehen kann: „Im Neoliberalismus [...] findet man [...] eine Theorie des *Homo oeconomicus*, aber der *Homo oeconomicus* erscheint hier überhaupt nicht als Tauschpartner. Der *Homo oeconomicus* ist ein Unternehmer, und zwar ein Unternehmer seiner selbst“ (Foucault 2004, S. 314). Die im ersten Satz angesprochene „verstärkte Zusammenarbeit mit asiatischen Geschäftspartnern“ (EZA), die, so das Dokument, vielen Unternehmen abverlangt werde, wird in der Folge als individuelle Zusammenarbeit des interkulturell kompetenten Subjekts mit entsprechenden Geschäftspartnern (die aus dieser Perspektive auch unternehmerische Selbste sind) verstanden. Subjekt und Unternehmen sind eins; sie sind ineinander verschränkt, d. h. die *Interessen des Subjekts sind unternehmerisch* und sie sind es, die es als *homo oeconomicus* strukturieren.

Als Unternehmer seiner Selbst ist das Subjekt aber auch „unternehmerisches Selbst“ (Bröckling 2007). Als Leitbild, das als eine Form der Regierung des Selbst anzusehen ist, wird die Subjektadressierung als eine permanente Aufforderung zur Selbstoptimierung gedacht. Es ist die Logik der Effizienz, die gefragt ist, die Logik der Leistungssteigerung, der Optimierung, die durch die Aktivierung von Selbststeuerungspotenzialen (vgl. ebd., S. 61) in Gang gesetzt wird. Betriebswirtschaftliche Kalküle werden auf das eigene Leben angewandt und immer wieder aufs Neue „Höchstleistungen“ angestrebt, während das unternehmerische Selbst „[...] unablässig ein Feuerwerk an Ideen abbrennt“ (ebd., S. 71). Man „ist“ nicht unternehmerisches Selbst, aber mit Bezug auf die Subjektivierungspraxis lässt sich formulieren: „[...] man soll es werden. Und man kann es nur werden, weil man immer schon als solches angesprochen ist“ (ebd., S. 47). Das interkulturell kompetente Subjekt ist insofern ein unternehmerisch denkendes und ein unternehmerisches Selbst - allerdings niemals unternehmerisch genug.

Dem *Trainer* kommt an dieser Stelle eine besondere Rolle zu: Seine bildliche Darstellung reiht sich in den persönlichkeitsbetonten Gestus der personalisierenden Ansprache ein, die Betroffen-Sein erzeugen soll - von ihr war soeben die Rede. Er hilft dem Subjekt dabei, sich selbst zu regieren, Unternehmer seiner Selbst zu sein. „Um herauszufinden, wer man ist, braucht man offensichtlich jemanden, der es einem sagt; um dazu zu werden, jemanden, der einem dabei hilft“ (ebd., S. 42). Der *Trainer*, der in einer anti-

quiert wirkenden Sprache wohl auch einmal aus einer anderen Erwartungshaltung heraus als „Dozent“ bzw. „Dozentin“ betitelt wurde, erscheint im Training als unverzichtbare Figur auf dem Weg der Selbstoptimierung.

Eine weitere in der Strukturhypothese aufgeworfene Sinnebene befasst sich mit dem Beziehungsgefüge zwischen dem interkulturell kompetenten Subjekt und seinem Gegenüber, dem „asiatischen Geschäftspartner“. Das *diskursive Erzeugnis der Arbeit auf Augenhöhe*, der gleichberechtigten Zusammenarbeit, stellt sich hier kaum als wahrheitsgetreue Aussage dar. Die Definitionsmacht über die Bewertung des Erfolgs der Zusammenarbeit liegt nicht aufseiten des „asiatischen Geschäftspartners“. Das als interkulturell angesprochene Subjekt bildet die Differenz im Diskurs. Es wird nicht als „Asiate“ strukturiert, sondern als - wie auch immer bestimmte - antagonistische Figur. Die Beziehung zwischen beiden ist eine hegemoniale. Das interkulturell kompetente Subjekt soll sein Gegenüber „überzeugen“; wenn dieser auch unternehmerisch denkt, ist dies eine Aufgabe.

Hiermit ist dreierlei gesagt: 1. Die Ansichten von *Alter* (interkulturell kompetentes Subjekt) und *Ego* (objektivierter Anderer) sind unterschiedliche; 2. *Alter* ist imstande und dazu angehalten, die Ansicht von *Ego* zu verändern, weil dieser 3. eine bis dato falsche Einstellung hat. Mit den richtigen „Handlungsstrategien“ wird es *Alter*, der das interkulturell kompetente Subjekt in der Darstellung bildet, möglich, „effektiv“ und „sicher“ (EZa) zu verhandeln. Die hegemoniale Beziehung, die sich durch den vermeintlichen Wissensvorsprung des interkulturell kompetenten Subjekts manifestiert, wird sprachlich durch die *Gleichberechtigungsmetaphorik* überdeckt. Wer verhandelt, scheint sich auf Augenhöhe zu begegnen. Diese Begegnung wird als Bühne strukturiert, auf der *nicht nur das interkulturell kompetente Subjekt in einer Rolle aufzutreten scheint*. „Was denkt mein Gegenüber wirklich?“ (ebd.) ist in diesem Sinne eine Frage, die davon ausgeht, dass das vom Gegenüber Geäußerte nicht dem entspricht, was er tatsächlich denkt, oder kurz: Er lügt. Dieser verwendet ebenfalls die Mittel, die auf der *Bühne des Verhandeln*s legitim sind, um den Anderen zu überzeugen. Ist der „Deutsche“ (ebd.), der hier als der eine Gegenüber definiert wird, jedoch interkulturell kompetent genug und hat ausreichendes Wissen und Taktiken internalisiert, geht er als Sieger aus den Verhandlungen hervor. Die „Zusammenarbeit“ avanciert zum Machtkampf. Da „Macht“ aber niemals etwas ist, das der Eine hat und der Andere nicht, ist dieser Kampf hier bereits im Vorfeld ausgefochten.

„Macht wird nur auf ›freie Subjekte‹ ausgeübt und nur sofern diese ›frei‹ sind. Hierunter wollen wir individuelle oder kollektive Subjekte verstehen, vor denen ein Feld von Möglichkeiten liegt, in dem mehrere ›Führungen‹, mehrere Reaktionen und verschiedene Verhaltensweisen statthaben können“ (Foucault 1987, S. 255).

Die Hegemonie dieser Beziehung ist eine *machtstrukturierte*, keine durch *Herrschaft* bestimmte. Die Beziehung zwischen dem interkulturell kompetenten Subjekt und dem Geschäftspartner als Objekt ist hegemonial, aber nicht deterministisch. Wie sich die Machtstrukturen entfalten, entscheidet sich immer wieder aufs Neue, in der Begegnung unter freien Subjekten, die durch die mikroskopischen Mechanismen der Macht strukturiert werden.

Das Subjektverständnis über den „asiatische[n, S. T.] Geschäftspartner“ (EZA) ist insofern eines, das ihn als Ergebnis kultureller Determination fasst. In der Begegnung ist er unterlegen; er wird im Gespräch geführt, wenn das interkulturell kompetente Subjekt „Situationsgerechte Gesprächsführung“ (ebd.) erlernt. Er denkt etwas Anderes, als er äußert, kann in diesem Denken aber von seinem Gegenüber *hellseherisch* durchdrungen werden. Er bildet das diskursive Gegenstück zum interkulturell kompetenten Subjekt.

„Die Anderen bilden stets das spiegelverkehrte Gegenüber dieser Werte: Wenn Zivilisation in der Gesellschaft als hohes Gut gilt, dann gelten die Anderen als primitiv; wenn Fleiß eine besondere Relevanz hat, dann werden sie als faul betrachtet; wenn Toleranz eine wichtige Verhaltensmaxime darstellt, dann erscheinen sie als intolerant“ (Terkessidis 2004, S. 105).

Vor allem aber, und dies wird final an der Stelle deutlich, an welcher der Teilnehmerkreis definiert wird, *muss der asiatische Kollege bzw. Geschäftspartner nicht zwangsweise in Asien leben*. Es müssen nicht unbedingt interkontinentale Geschäftsbeziehungen angesprochen sein, sondern ebenso Beziehungsgefüge innerhalb Deutschlands, innerhalb eines Unternehmens, innerhalb eines Betriebes. Als „asiatische Kollegen“ (EZA) werden in Alltagsverwendungen durchaus auch Deutsche mit entsprechendem Migrationshintergrund bzw. im Zuge der Zuschreibung eines solchen bezeichnet. Wenn aber, wie hier, das angerufene Subjekt definitorisch bestimmt „Deutsche[r, S. T.]“ (ebd.) ist (was auch immer das heißen mag) und die „Asiaten“ die entsprechende Differenzlinie im Diskurs bilden, so entsteht eine logische Konsequenz: Der asiatische Kollege/ Geschäftspartner kann nicht als Deutscher anerkannt werden. „Als fremd gelten diejenigen, die die Ordnung nationaler Identität durcheinander bringen und durch ihre dauernde Anwesenheit behaupten, dazu zu gehören“ (Messerschmidt 2009b, S. 81). Die Katego-

rien „deutsch“ und „Migrationshintergrund“ gelten als disjunkt. Fremdheit kann nicht überwunden werden, wenn „Deutschsein“ Voraussetzung für Zugehörigkeit ist.

Unabhängig davon, wie Fremd- und Selbstpositionierungen vorgenommen werden, werden die Attribute „deutsch/ asiatisch“ zu Beschreibungskategorien, die selbstverständlich gesetzt und invariant sind. Die Eröffnung eines Gegensatzpaares, das ein *nationales* Kollektiv auf der einen und ein *kontinentales* Kollektiv auf der anderen Seite kolonisiert, ist Kennzeichen von einer Homogenisierung unterschiedlichen Grades. Verglichen mit der Subsumierung *aller Asiaten* unter einen Begriff von Kultur erscheint die Zusammenfassung *aller Deutschen* gar als eine stichhaltige Binnendifferenzierung. Dabei ist es kaum nennenswert, dass auch „Zielländer“ benannt und an einer Stelle „asiatische Kulturen“ (EZA) im Plural benannt werden, wenn innerhalb desselben Satzes wieder zum Singular zurückgekehrt wird („Sie verstehen asiatische Kulturen und das asiatische Denken und Handeln“ (ebd.)). Diese Differenzierungskategorien wiederum als Grundlage für eine Dichotomie zu wählen, bedeutet *pari passu* die Strukturierung von „wir“ und „sie“ bzw. „wir“ und „ihnen“. „Das ‚Wir‘ kreiert sich selbst, ‚Sie‘ werden kreiert“ (Broden 2009, S. 127). Über das „Wir“ wird nicht gesprochen; seine Eigenschaften sind jedem offenkundig, der zum „Wir“ gehört. Man muss dazugehören, es reicht nicht aus, sich selbst dazu zu zählen. Das „Wir“ ist exklusiv, „wir“ heißt die Deutschen, die „[...] gerade Weg[e, S. T.]“ (EZA) gehen; unkompliziert, transparent, effizient, ehrlich. Gemessen an diesem Standard gehen die „Asiaten“ den „verschlungenen[n, S. T.] Weg“ (ebd.), der im Vergleich verworren, kompliziert, intransparent und ineffizient erscheint.

Die Kennzeichen *interkulturellen Rassismus* sind hier unverkennbar. Das interkulturell kompetente Subjekt wird als „deutsch“ spezifiziert, während „der asiatische Geschäftspartner“ diesen Status niemals erreichen können. Der „Andere“ in Form des Asiaten wird auf eine Formel gebracht, analysiert, verstanden und es werden Techniken entwickelt, um mit dem Fremden umzugehen. Der *Wille zum Wissen* als ein „[...] heftige[s, S. T.] *Begehren nach Erkenntnis*“ (Balibar 1990, S. 26) schlägt die Richtung des Naturalisierenden ein. Die Individualität des jeweiligen Geschäftspartners verliert an Relevanz; sie ist sogar nicht mehr existent. Doch auch die Individualität des interkulturell kompetenten Subjekts tritt in den Hintergrund. Es wird in erster Linie als „Deutscher“ adressiert und in diesem Sinne über die Zugehörigkeitszuschreibung der Nation, während im Hintergrund die Bezeichnung als „Fach- bzw. Führungskraft“ als eine Binnendifferenzierung vorliegt.

Während diese *Naturalisierung* eher implizit formiert wird, tritt die *Homogenisierung* umso stärker hervor. Differenz wird jedoch nicht nur auf diese Weise bearbeitet, sondern darüber hinaus mit dem Stigma der *Überlegenheit* besetzt. Das interkulturell kompetente Subjekt als Angehöriger einer Majorität überzeugt sein Gegenüber, überzeugt ihn also von dem „Richtigen“, geht den „geraden Weg“ und auf diese Weise als Gewinner aus Verhandlungen hervor, die ursprünglich einmal sehr positiv mit „Erfolgreicher Zusammenarbeit“ (EZA) betitelt wurden. „Das Kulturelle erscheint offen, bleibt aber dem Selbstbild der Überlegenheit verpflichtet“ (Messerschmidt 2008, S. 8).

Das interkulturell kompetente Subjekt wird als *Homo oeconomicus* angerufen. Es ist an der Bildung eines eigenen Mehrwerts interessiert, der mit dem des Unternehmens und dem des Unternehmers seiner Selbst gleichgesetzt wird: „Das Kosten-Nutzen-Kalkül ist auf alle Bereiche des menschlichen Lebens auszudehnen“ (Messerschmidt 2009a, S. 131). Auch Chancen und Risiken sind bekannt - man hat sich bestens informiert. Das *Rezeptwissen* wird mit einer Auswahl an Handlungsstrategien ergänzt, die anhand exemplarischer „Praxisfälle“ erarbeitet wurden. Bereits ausgestattet mit einem gewissen Grad an Kompetenz, ist das interkulturell kompetente Subjekt bereit für die *aktivierende Subjektivierungspraxis des interkulturellen Trainings*. Das Subjekt wird als selbstbewusst und leistungsorientiert eingestuft - Karriereaspirant*innen werden hier besonders angesprochen. Flexibel und mit genügend schauspielerischer Leistung ausgestattet, setzt das interkulturell kompetente Subjekt sein gesamtes Wissen über Asien und „den Asiaten“ und trainierte psychologische Kniffe ein, um auf der Bühne der Aushandlung „[...] überzeugend und sicher aufzutreten“ (ebd.). Das interkulturell kompetente Subjekt ist *deutsche* Fach- bzw. Führungskraft.

4.1.3 Interkulturelle Kompetenz in der Kommunalpolitik

Interpretierter Text in Reinform

C-STIFTUNG

Bildungswerk Landeshauptstadt C

INTERKULTURELLE KOMPETENZ IN DER KOMMUNALPOLITIK

WIE KOMME ICH MIT DEM MUSLIMEN MEINER STADT ODER GEMEINDE IN
KONTAKT?

MAI

24

SAMSTAG

VERANSTALTUNG FÄLLT AUS

DATUM/ UHRZEIT

ORT

Landeshauptstadt C, Tagungsort n.n.b.

MIT

Dr. (Name)

TYP

Seminar

**Wie komme ich mit dem Migranten und Migrantenorganisationen vor Ort ins Ge-
spräch?**

**Dieses Tagesseminar des Bildungswerks vermittelt das nötige Know-How für eine
bessere Verständigung zwischen den Kulturen.**

Interkulturelle Kompetenz in der Kommunalpolitik

Die radikale Objektivierung des Fremden

„Tatsächlich wird interkulturelle Öffnung oft als eine Art Training für einheimische Mitarbeiter von Einrichtungen verstanden, die mit Personen mit Migrationshintergrund in Kontakt kommen und deshalb angeblich mit Menschen unterschiedlicher ›kultureller Prägung‹ umgehen können müssen“ (Terkessidis 2010, S. 134).

Der Text ist der erste Teil einer im Internet veröffentlichten Seminarbeschreibung zu interkultureller Kompetenz. Das Dokument selbst bezeichnet die Form der Veranstaltung als „Seminar“, „Tagesseminar“ und „Tagung“, sodass die *Bezeichnung zur Willkür wird*.

Dass sich eine Stiftung des Themas annimmt, legt nahe, dass sich etwas moralisch Richtiges, etwas „Gutes“, das nicht falsch sein wird, hinter dem Dokument verbirgt. Es bleibt jedoch bei dieser Absicht und geht nicht darüber hinaus, denn die *Fallstruktur* lässt sich hier hypothetisch als Kontext bestimmen, der die hier als „anders“ Betrachteten in ihrer Individualität völlig verkennt und sich durch *Homogenisierung* und *Naturalisierung* nahe an rassistischen Denkweisen bewegt.

Die Ausdrucksweise versucht sich in „politischer Korrektheit“, verwendet insofern „interkulturelle Kompetenz“ und verleiht „der Muslim“ den Buchstaben „e“, ohne die Aussage grundlegend verändert zu haben. „Wie“ ein Gespräch zustande kommen kann, soll der „Trainer“ zeigen, dessen Bezeichnung als „Dozent“ ebenso willkürlich ist wie die Bezeichnung der Veranstaltungsform. Die Bezeichnungen sind verräterisch, sie sind programmatische Schlagworte, die dem Anspruch, das „Richtige“ zu sagen und das „Gute“ zu tun, eben *dem Anspruch der Professionalisierung*, nicht gerecht werden. Selbst die Information über den Veranstaltungsausfall ist deplatziert.

Der „Muslime“ symbolisiert nicht nur die religiöse Glaubensrichtung des Islam, sondern wird stellvertretend für „Migranten“ im Allgemeinen eingesetzt. Es zählen nicht Religion und/ oder Geschlecht als Differenzierungskategorien, sondern die Zuschreibung der kulturellen Zugehörigkeit. „Der Migrant“ dieser Sinnstruktur hat verschiedene Städte okkupiert und ist im Ergebnis als „Inventar“ anzusehen, mit dem es gilt, „in Kontakt zu kommen“. Hiermit ist sowohl das Bild einer *Parallelgesellschaft* angesprochen als auch die Perspektive auf „den“ *objektivierten „Muslimen“*: „in Kontakt“ kommt man aus sprachlicher Sicht ansonsten nur mit Bakterien (oder Bakterien enthaltenden

Dingen wie verseuchtem Trinkwasser) und mit Aliens, mit denen ein „Erstkontakt“ gut vorbereitet sein will.

In der Kommunalpolitik Tätige als Zielgruppe werden monarchisch als Regierende, als Besitzer*innen („Meiner Stadt“) von Städten und Gemeinden angesprochen und auf ihre jeweilige persönliche Identifikation mit dem Ort gesetzt. Jedenfalls werden hier keine Politiker*innen mit Migrationshintergrund gedacht, es bleibt beim Sprechen-Über. Dieses unmittelbare Betroffen-Sein des Selbst durchläuft auch die personifizierende Ansprache des „Ich“. Der Dozent ist selbst nur Teilnehmer eines Seminars, welches das „nötige“, also das notwendige und dringliche „Know How“ statt „Know What“ vermitteln soll, obwohl das „Wissen um“ im Vordergrund steht.

Die *Fallstrukturhypothese* erscheint an einigen Stellen ergänzungswürdig. Die willkürlichen Bezeichnungen des Veranstaltungsrahmens und des Dozenten bzw. Trainers zeigten bereits, dass hier ein *Versuch der Professionalisierung* unternommen wird, der zum Scheitern verurteilt ist. In diesem Zusammenhang wird ein weiterer Versuch abgeschlossen: der des Erweckens von *Kongruenz durch Transparenz*. Sowohl das Foto des Trainers/ Dozenten als auch das des zuständigen Landesbeauftragten inklusive Kontaktdaten sind abgebildet, wodurch eine Legitimationsgrundlage geschaffen werden soll. Die unterschiedlichen Bildgrößen und das unprofessionell geschossene Foto des Trainers/ Dozenten lassen die Gesamtkomposition jedoch wenig vertrauensvoll erscheinen. Auch der Hinweis, dass das „Seminar [...] mangels einer ausreichenden Mindestteilnehmerzahl aus organisatorischen Gründen abgesagt“ (IKKo) wurde, ist in direktem Zusammenhang mit dem Fließtext positioniert und verfehlt daher seine Wirkung, die wichtigste Information des Dokuments zu stellen. Die Doppelung der Information, dass die Veranstaltung gar nicht stattfindet, ist daher völlig wirkungslos.

„Interkulturelle Kompetenz“ wird hier begrifflich recht eng geführt. Da das interkulturell kompetente Subjekt offensichtlich einzig in einer Rolle, nämlich als Kommunalpolitiker/ Kommunalpolitikerin adressiert wird, ist das hier zugrunde liegende Verständnis ein politisch-instrumentelles. Im Allgemeinen soll das Seminar den „Umgang mit den muslimischen Mitbürgern“ (ebd.) behandeln. Es soll den Grad der Verhaltenssicherheit im „Umgang mit Migranten“ erhöhen, denn das „[...] Seminar ist für alle diejenigen geeignet, die sich im Umgang mit Migranten noch unsicher sind“ (ebd.). Der zeitliche Einschub des „noch“ ist Kennzeichen dafür, dass diese Handlungssicherheit im Rahmen des Seminars gewonnen werden soll. Wer in diesem Sinne interkulturell kompetent ist, kann „Störungen, Mißverständnisse, ja sogar ‚typische Fettnäpfe‘ bei interkulturellen

Begegnungen vermeiden“ (ebd.), da er gelernt hat, „nachhaltig[en]“ und „konstruktiv[en, S. T.]“ (ebd.) zu kooperieren. In einen „Fettnapf“ tritt (die verniedlichende Form des „Näpfchens“ wird hier nicht verwendet, wodurch die Dramatik der Situation gesteigert wird), wer nicht über das offensichtliche Wissen über wohlbekanntes Tatsachen in Bezug auf Verhaltensetiketten verfügt und sich in der Folge nicht entsprechend dieses Wissens verhält. Dieses Verhalten wird dann nicht nur als unkonventioneller Regelverstoß angesehen, sondern bedeutet unter anderem auch, dass andere Menschen sich in ihrer Persönlichkeit angegriffen fühlen. Hier drängt sich die Metaphorik des Elefanten auf, der sich ungeschickt im Porzellanladen der Gefühle bewegt. Wenn das Seminar jedoch verhindern will, dass „typische Fettnäpfe“ (ebd.) vermieden werden, bedeutet dies im Umkehrschluss, dass inhaltlich invariantes Handlungswissen in Form dieser *Etikette* bereitgestellt wird. Da nicht alle „Fettnäpfe“ bearbeitet werden können, ist diesem Handlungswissen eine *Typisierung* vorgeschaltet, die das Wichtigste auf einen Blick zusammenfasst. Das interkulturell kompetente Subjekt verfügt daher über die Fähigkeit, Konfliktsituationen zu erkennen und durch dieses Wissen zu vermeiden, indem die „interkulturelle[n] Begegnung[en]“ (ebd.) auf eine Ebene der nachhaltigen Kooperation gehoben wird. Alles „nötige“, alles Notwendige, das zur „bessere[n] Verständigung zwischen den Kulturen“ (ebd.) führt, ist Teil interkultureller Kompetenz und wird im Seminar thematisiert.

Das „Wie“ der Kompetenzerreichung bestimmt sich methodisch vornehmlich über „Rollenspiele“, durch die die Anforderung der Erkennung von „Störungen“ (ebd.) leichter fallen soll. Das Bild vom „Fremden“ wird folglich spielerisch erschlossen. *Die Rolle des „Migranten“ wird in ein Script geschrieben und verabsolutiert*, sodass im Seminar der Versuch des Perspektivwechsels vorgenommen werden kann. Das Seminar/ Training hat insofern einen technologisierenden Beiklang. Nicht nur die Trainingsmetaphorik wird bemüht, die Leistungssteigerung und Übung in sich vereinheitlicht (vgl. Duden online), sondern auch der „Trainer“ (IKKo) wird als analoge Vokabel hierzu eingeführt. Dieser wird nicht als leitende Person ausgegeben, wie es die Formulierung „von Dr. [...]“ impliziert hätte, sondern ist strukturell selbst Teilnehmer des Seminars/ Trainings („Mit“ (ebd.)). Die dominante Rolle des Trainingsbegriffs wird also an dieser Stelle durch den Seminarbegriff, der die gleichberechtigte Position von Teilnehmer*innen und Seminarleiter*in vorsieht, aufgeweicht.

Die personalisierende Ansprache „Wie komme ich [...]“ ruft das *Selbst* des Subjekts an. Wie an verschiedenen Stellen dieser Ausführungen bereits angeklungen ist (vgl. Höhne 2008; Klingovsky 2009), wird auch hier das Subjekt als selbstrationalisierendes und

sich selbst regierendes Wesen anrufen. Es kann die Rollenübernahme trainieren und „Ängste“ bzw. „Befürchtungen“ (IKKo) auf diese Weise möglicherweise eindämmen. Das pädagogische Arrangement gibt sich dabei sehr offen. „Teilnehmerwünsche“ werden ebenso wie „Optionale Themen“ berücksichtigt, „konkrete Fälle bearbeitet“ (ebd.) und das Seminar in diesem Sinne recht ergebnis- und prozessoffen konstituiert. Die Praktiken des „Sich-Führen-Lassens“ können hier umso raffinierter wirken, je *offener* die pädagogischen Situationen arrangiert sind (vgl. Reichenbach 2007, S. 74). Denn warum „[...] sollte es nötig sein, individuelle Freiheiten und Gestaltungsspielräume einzuschränken, wenn sie politische Ziele wesentlich ›ökonomischer‹ mittels individueller ›Selbstverwirklichung‹ realisieren lassen?“ (Lemke et al. 2000, S. 30)

Dass Offenheit in diesem Fall mit einer Schließung einhergeht („[...] - Wo sind die³⁹ Grenzen?“ (IKKo)), ist allerdings vielmehr inhaltlicher denn struktureller Art. *Die Grenzen inhaltlicher Offenheit im Sinne des Umgangs mit „den Migranten“ sind sehr eng gesetzt, während die strukturelle Offenheit der Methodik weit geführt wird.*

Das „Bildungswerk“ (ebd.) stellt in diesem Zusammenhang interkulturelle Kompetenz her. Das Werk der Bildung wird hier fragmentiert. Die Zweckbestimmung interkultureller Kompetenz ist eine rein instrumentelle. Die Produktionsorientierung, die das „Werk“ ebenso in sich trägt, suggeriert eine serielle Erzeugung des Produktes, das mit Selbsterfahrungsanteilen geschmückt („Bearbeitung von konkreten Fällen (möglichst der Teilnehmer)“ (ebd.)) und im Anschluss „interkulturelle Kompetenz“ genannt wird.

Ab welchem Punkt oder warum es generell für notwendig erachtet wird, interkulturell kompetent zu werden, wird deutlicher, wenn die Assoziationen hinzugenommen werden, die der Text den als „fremd“ Markierten zuspricht. Dass mit „muslimischen Mitbürgern“ (ebd.) der Bürgerstatus angesprochen wird, ist ein deutlicher Hinweis auf die politische Perspektive, aus der heraus das interkulturell kompetente Subjekt die „Muslime“ (ebd.) betrachtet. Die Beziehung zwischen Politiker*innen und Bürger*innen ist in einer Demokratie strukturell gekennzeichnet von dem Vertrauen, dass die Bürger*innen durch die Wahl ihres politischen Vertreters/ ihrer politischen Vertreterin unter Beweis stellen. Diese/r wiederum ist dazu angehalten, die Interessen der Bürgerschaft zu vertreten. Um wiedergewählt zu werden, müssen allerdings Versuche unternommen werden, damit diese Vertrauensbeziehung nachhaltig ausgebaut werden kann. An dieser Stelle setzt die Zweckbestimmung der interkulturellen Kompetenz an. Aller-

³⁹ Auch das „dei“ gibt auf der latenten Sinnesebene zu erkennen, dass ein Professionalisierungsversuch gescheitert ist.

dings wird hier die Anerkennung der Mündigkeit der Muslime, die durch die Zuschreibung als „Mitbürger“ zugestanden wurde, auf diskursive Weise konterkariert. *Das Vertrauen soll nicht erhalten, sondern überhaupt erst aufgebaut werden.* Die „muslimischen Mitbürger“ (ebd.) sollen als Wähler*innen gewonnen werden; *sie sind es noch nicht.*

„Tatsächlich wird oft genug gar nicht mit den betreffenden Personen gesprochen, man adressiert sie vielmehr als Repräsentanten einer Gruppe. In diesem Moment findet eine *Entantwortung* statt: Was eine Person sagt oder tut, gilt nicht mehr als individueller Ausdruck, sondern als Artikulation des ›Russischen‹ oder des ›Südländischen‹ - so wird sie ihrer Verantwortung beraubt“ (Terkessidis 2010, S. 83).

Die mit der Strukturhypothese bereits aufgeworfene Symbolik der Parallelgesellschaft reproduziert sich an dieser Stelle und verbindet sich mit der *Thesis der Entmündigung*. Da mit der Seminarbeschreibung *alle* Kommunalpolitiker*innen angesprochen werden und mit ihnen folglich jeder, der zur Wahl gestanden hat bzw. wieder zur Wahl stehen wird, werden die muslimischen Mitbürger als Nichtwähler konstituiert, denen zwar formal der Bürgerstatus zusteht, *doch gebrauchen sie ihn nicht*. Interkulturelle Kompetenz dient hier der Stimmengewinnung von Menschen, die sich politischen Wirkungskreisen entziehen. Sie sollen integriert werden - auch durch entsprechende Programme.

Die Beziehung zwischen dem interkulturell kompetenten Subjekt und den hier als fremd Definierten wird als per se konfliktbeladen verstanden. Missverständnisse und Störungen werden als selbstverständliche Folgen der Begegnung konstruiert. Sie gelten als gesetzt, ebenso wie die Tatsache, dass das interkulturell kompetente Subjekt gelernt hat, „Fettnäpfe“ zu vermeiden. *Bis zum Erreichen interkultureller Kompetenz ist die Beziehung zwischen Beiden nicht existent.* „Erstkontakt, Vertrauensaufbau und Dialog“ (IKKo) sollen erklären, wie es überhaupt möglich ist, „[...] ins Gespräch“ (ebd.) zu kommen. Wie bereits festgestellt, sollen im Vorfeld erarbeitete Wissensetiketten diese Schrittabfolge absichern. Diese annähernde Attitüde wird abrupt abgebrochen, wenn im Zuge der Warnung „Aber es geht weiter“ folgt, dass „[...] Grenzen des Dialogs [...]“ und „[...] Gefahren beispielsweise der Instrumentalisierung [...]“ (ebd.) aufgeworfen werden. Nach der Öffnung folgt daher auch auf inhaltlicher Ebene die Schließung.

Das interkulturell kompetente Subjekt wird in die *Rolle eines Verhaltensforschers* verwiesen, aus der heraus er das zu erkundende Objekt des Muslimen, oder besser: des Migrant*innen im Allgemeinen, zu erforschen hat. Wie mit einem Virus oder einem anderen Krankheitserreger wird durch „in Kontakt kommen“ (ebd.) die Metaphorik des auswär-

tigen Wesens bemüht, über das Wissen akkumuliert werden muss, damit die von ihm ausgehende Gefahr nicht das Selbst bedroht. Der Prozess dieser „Kontaktaufnahme“ wird als „[...] kommunalpolitisch interessante[s, S. T.] Feld [...]“ (ebd.) ausgewiesen. Die Semantik des Feldes als eine vorwiegend wissenschaftliche reproduziert die Symbolik der Beziehung: interkulturell kompetentes Subjekt = Forscher; Migrant = Forschungsobjekt, das sich in der Stadt/ Gemeinde und damit im „Feld“ (ebd.) bewegt.

Ergo scheint es, als sei Obacht geboten in der Begegnung mit „den muslimischen Mitbürgern“ (ebd.). Das interkulturell kompetente Subjekt in seiner Rolle als Wissenschaftler muss sich zur rechten Zeit zurückziehen, wenn es in seiner Identität bedroht wird. Wenn also die Gefahr der „Instrumentalisierung“ (ebd.) aufgeführt wird, können zwei mögliche Fälle angesprochen sein: 1. die Manipulation der Politiker*innen durch die „muslimischen Mitbürger[n, S. T.]“ (ebd.) oder 2. der umgekehrte Fall. Letzteres ist unwahrscheinlich, denn das noch unerfahrene, kaum interkulturell kompetente Subjekt wird zu diesem Zeitpunkt der Beschreibung nicht imstande sein, den noch unsicheren Umgang mit „Migranten“ (ebd.) in Instrumentalisierungsversuche zu seinen Zwecken umzuwandeln. Hier erscheinen die „Migranten“ bzw. „muslimischen Mitbürger“ daher als Fremde, die Lebenswelten kolonisieren.

„Die postkoloniale Projektion, bei der Minderheiten als unterlegen und rückständig repräsentiert werden, kehrt neuerdings die Vorzeichen um und lässt Migranten als verkappte Kolonialisten erscheinen. So warnte Roland Koch, die Deutschen sollten nicht dasselbe Schicksal erleiden wie die Indianer“ (Messerschmidt 2008, S. 7).

Die Beziehung zwischen dem interkulturell kompetenten Subjekt und den „Muslimen“ ist daher implizit von der Angst geprägt, die eigene Identität könnte bedroht, die eigene Stadt (oder Gemeinde) könnte in Gefahr sein. Dem Ausdruck der „Muslime[n, S. T.] meiner Stadt“ (IKKo) haftet aber an, dass das interkulturell kompetente Subjekt der Stadt eingeschrieben ist. Einwanderung wird als Tatsache akzeptiert. „Integrationsarbeit“ (ebd.) wird nun zur Aufgabe. „Integration“ aber ist bereits „[...] eine negative Diagnose. Es gibt Probleme, und die werden verursacht durch die Defizite von Personen, die wiederum bestimmten Gruppen angehören“ (Terkessidis 2010, S. 9). Überhaupt von *Integration* zu sprechen, impliziert somit bereits den Charakter der Defizitdiagnose, die mit der assimilatorischen⁴⁰ Aufforderung verknüpft wird, die Wertemuster der Mehrheitsgesellschaft als eigene zu übernehmen. „Der Ausgangspunkt ist dabei immer die Gesellschaft, wie sie sein soll, und nicht die Gesellschaft, wie sie ist“ (ebd.). Dabei wer-

⁴⁰ „Wörtlich bedeutet Assimilation ›gleich machen‹“ (Baumann 1998, S. 36).

den die Muslime objektivierend als „verkappte Kolonialisten“ (Messerschmidt 2008, S.7) dargestellt, die das Ziel verfolgen, die jeweilige Stadt zu annektieren. Diese Gefahr wird genau dann als besonders brisant eingestuft, wenn die nötigen interkulturellen Kompetenzbestände aufseiten der Mehrheitsgesellschaft nicht vorhanden sind.

Die Konstruktion dieses Gegenübers, anhand dessen die interkulturelle Kompetenz erlernt werden soll, ist daher konstitutiv für die Konstruktion von Fremdheit, die dem hiesigen Verständnis zugrunde liegt. Auch hier reproduziert sich das Bild *misslungener Professionalisierung*: Die Bezeichnung „Muslime“ wird synonym mit der des „Migranten“ verwendet. Es ist daher, wie die bisherige Fallbeschreibung gezeigt hat, kaum möglich, den „Anderen“, der hier schematisch dargestellt wird, zu bestimmen. Dass der Begriff „Muslime“ überhaupt als eine Bezeichnung verwendet wird, zeigt aber auch, dass diese ein relevantes Unterscheidungskriterium darstellt.

„[...] das Bild von ›dem Ausländer‹ bzw. ›dem Türken‹, wird benötigt, um die erwähnte geringe Definitionstiefe des ›Deutschseins‹ auszugleichen. Spätestens im neuen Jahrtausend ist dann endlich einigen aufgefallen, dass es an Inhalt mangelt. Die Entdeckung ›der Muslime‹ hat dazu geführt, dass sich das wenige Positive, was man in Deutschland mit dem ›Deutschsein‹ in Verbindung bringt, häufig imaginär aus den negativen Eigenschaften ableitet, die dieser Gruppe unterstellt werden“ (Terkessidis 2010, S. 61).

Hier allerdings ist es nicht die Entdeckung „der Muslime“, sondern „des Muslimen“ (IKKo). Diese Unterscheidung von Plural und Singular ist deshalb relevant, weil es das Kriterium der *Homogenisierung* hervorhebt, die dem hiesigen Verständnis zugrunde liegt. „Der Muslime“ bildet ein in sich homogenes Bild ab und ist Ergebnis von Wissensaggregaten, die zur Institutionalisierung des *typisierten Forschungsobjektes* geführt haben, von dem soeben die Rede war. Dieses Sprechen-Über sorgt dafür, dass das interkulturell kompetente Subjekt die logische Differenz im Diskurs bildet. Es wird nicht als Muslim, sondern, mit der Hintergrundinformation der Stiftung als Veranstalter, als der christlichen Religion angehörig oder zumindest mit ihr sympathisierend adressiert. Die Identitätskonstruktion des interkulturell kompetenten Subjekts wird über die Differenz zum Fremden vorgenommen. Das *Sprechen-Über* das *typisierte Forschungsobjekt* wird zur sozialen Praxis. Die *Polarisierung* (vgl. Rommelspacher 2009, S. 29), mit der die Gegenüberstellung von „Migranten“ bzw. „Muslimen“ und den nicht-muslimischen interkulturell kompetenten Subjekten gemacht wird, reproduziert sich über diese Praxis.

„Das Sprechen-Über ist [...] produktiv. Es erzeugt die Anderen, denn es definiert sie, suggeriert ein wohlwollendes Verstehen, gibt Anleitungen zum Umgang und hat zugleich eine legitimierende Funktion für die eigenen Interpretationen und

Umgehensweisen. Mit dieser einschreibenden Konstruktion des und der Anderen werden jene Differenzen, die das ‚Wir‘ vom ‚Sie‘ unterscheiden, festgeschrieben und bestätigen das eigene Wissen über den und die Andere(n)“ (Mecheril 2005, S. 315).

Wer aber sollen die „Muslime“, oder besser: soll der „Muslime“ sein? Und warum ist die Differenz zum „Migranten“ nicht relevant? Der „Muslime“ steht hier symbolisch für Fremdheit im Allgemeinen⁴¹. Die religiöse Verortung wird einzig zum Anlass genommen, um diese Fremdheit zu markieren. Wer migriert ist, gehört hier zu „meiner Stadt“ (IKKo). In dieser Darstellung wird ein Paradox evident, dass den Migranten als jemanden denkt, der migriert ist (die Differenzierung des Migrationshintergrundes wird hier nicht bemüht), zugleich jedoch „meiner Stadt“ schon immer angehörig war.

Die analoge Verwendung zur Semantik des „Migranten“ zeigt darüber hinaus an, dass hiermit eine religiöse Gruppierung angesprochen ist, deren Mitglieder als Migranten gesehen werden. Die Gruppe der Muslime wird problematisiert und durch das Wort des „Migranten“ *gedoppelt generalisiert*. Das Wissensaggregat, das über „den Muslime[n, S. T.]“ (ebd.) hervorgebracht wird, wird auf eine weitere Ebene ausgeweitet, die alle Migranten einbezieht. Diese *gedoppelte Generalisierung* kann sich durchaus als Politikum erweisen, wenn die in Zusammenhang mit Migration und Einwanderung diskutierten Thematiken auf die spezifische empirische Beschreibung „der Muslime“ als große Einwanderergruppe problematisiert wird, während andere im Diskurs ausgeblendet werden.

„In der Art und Weise, wie Muslime in der deutschen Gesellschaft repräsentiert werden, kommen immer mehr Motive zum Ausdruck, die dem Antisemitismus ähneln. Dabei werden Muslime als eine Gruppe repräsentiert, die nicht dazu gehört, deren Fremdheit an äußeren Merkmalen festzumachen ist und die bedrohlich und undurchschaubar in ihren Absichten sind“ (Messerschmidt 2009b, S. 165).

Die Bewertung von Fremdheit ist in diesem Text durchgängig negativ, und die mit Messerschmidt formulierte Erkenntnis der Ähnlichkeit mit antisemitischen Ausgrenzungsmechanismen frappierend. Die Singularisierung des „Muslimen“ vervollständigt die vorgenommene Objektivierung des Fremden. Die Produktivität des Sprechens-Über

⁴¹ Auch empirische Perspektiven wie die Langzeitstudie von Heitmeyer haben sich mit der Zuschreibungskategorie der „Muslime“ auseinandergesetzt und Veränderungen im Begriffsverständnis beobachtet (Heitmeyer und Klein 2012, S. 93): „Die neue Bedeutung der Islamfeindlichkeit hängt auch mit den Ereignissen vom 11. September 2001 zusammen. Es wurde eine Umdeutung von Kategorien eingeleitet: Aus ethnischen Gruppen, etwa türkischstämmigen Zuwanderern, wurden die ›Muslime‹. Ein zentrales Merkmal der rechtspopulistischen Strategie - die *kulturelle* Überfremdung - wurde durch ein neues Feindbild ergänzt: die *kulturell-religiöse* Überfremdung durch einen als homogen dargestellten und in der Bevölkerung als solchen wahrgenommenen Islam“.

äußert sich daher in der Nachzeichnung *des Muslimen* bzw. *des Migranten* generell als generalisierte Fremdgruppe.

Diese *doppelte Generalisierung* stellt in Verbindung mit der *Polarisierung* eine Form des *interkulturellen Rassismus* dar. „Kultur“ wird hier als Surrogat für „Rasse“ verwendet. Hier liegen klassische Motive der Abwertung des Fremden vor, die aus einer hegemonialen Perspektive, aus der Praxis des Sprechens-Über hinaus, vorgenommen wird. „Der Muslime“ ist ebenso präsent wie fremd und auswärtig; man muss sich ihm in der Haltung eines Verhaltensforschers annähern und sehr vorsichtig sein, um nicht angegriffen (Gefahr der „Instrumentalisierung“ (IKKo)) zu werden. Auch die „[...] Einbeziehung von Migrant/innen [...]“ (ebd.) ändert hieran nichts. Insofern ist hier sogar eine beobachtbare Entwicklung angesprochen, die in der theoretischen Betrachtung nicht nur unter interkulturell rassistische Praxen subsumierbar ist, sondern von Rommelspacher (2009, S. 28) als „antiislamistische[r, S. T.] Rassismus“ bezeichnet wird, bei dem „[...] man heute die Entstehung von Rassismus gewissermaßen im statu nascendi beobachten [kann, S. T.]“ (ebd.). Die Religion des Islam sei das zentrale Differenzierungsmerkmal, das als Wesenszug aller Muslime kategorisiert werde und insofern eine biologische Komponente erhalte (vgl. ebd.).

Dass „Integrationsarbeit“ (IKKo) mit dem Telos der Überwindung von Fremdheit dient, ist an dieser Stelle ein nur scheinbares Argument gegen das Vorliegen interkulturell rassistischer Strukturen. Es ist das Argument, das formuliert, Fremdheit werde hier nicht als „Brandmal“ (Waldenfels 1997, S. 38), sondern als durchaus überwindbare Zuschreibung gedacht - schließlich sei eine Integrationsarbeit dann als gelungen zu bezeichnen, wenn die „Fremden“ in die Mehrheitsgesellschaft integriert seien. Der Einschub, der hier vorgenommen werden muss, ist derjenige der Aufgabe von Fremdheit, der durch „Integration“ verlangt wird. In Rückgriff auf Wimmer und Schäfer (2006, S. 20) wird erneut ein Zitat bemüht, das ausschnitthaft bereits in Kapitel 2 referiert wurde:

„Kurz: auch liberale Gesellschaften formulieren eine implizite Identität, die die Varianz der Verschiedenheit begrenzt und definiert, wann eine Differenz zu einem feindlichen Gegensatz wird. Nur wenn Zuwanderer also ihre über das Maß vertrauter Variationen hinausgehende Verschiedenheit, d.h. nur wenn sie sich integrieren, wenn sie auf *ihre* Verschiedenheit verzichten, haben sie ein Recht auf Verschiedenheit. Nur eine Verschiedenheit, die als Variation des Selben erkennbar bleibt, die also die eigene Identität nicht in Frage stellt, scheint akzeptabel“.

Die Akzeptanz von Verschiedenheit wird in diesem Verständnis von Integrationsarbeit zur Farce.

Diese Ausführungen haben Konsequenzen für die Perspektive auf das *interkulturell kompetente Subjekt*. Es verfügt über das Wissen über „den Muslime[n, S. T.]“ (IKKo), das in der Begegnung relevant wird - falls nicht, läuft es Gefahr, durch sein Gegenüber für politische Zwecke instrumentalisiert zu werden. Das interkulturell kompetente Subjekt aktiviert sich nicht nur selbst durch den Kompetenzerwerb, sondern ebenso das als „fremd“ markierte Objekt in Form einer politischen Aktivierung. Hier gilt es nicht nur, die in Rollenspielen erlernte Etikette zu beachten, um die Begegnung nicht abrupt mit einem Tritt in den „Fettnapf“ zu beenden, sondern die *eigenen Ängste zu kontrollieren* und den Dreischritt von „Erstkontakt, Vertrauensaufbau und Dialog [...]“ (ebd.) einzuhalten. Erst über den Beziehungsaufbau zwischen dem interkulturell kompetenten Subjekt als felderkundendem Wissenschaftler und seinem Objekt, dem „Muslime[n, S. T.]“ (ebd.), kann die Bedrohung der eigenen Stadt abgeschätzt und abgewehrt werden. Das konstituierte Subjekt ist folglich in erster Linie souverän. Es kontrolliert seine Gefühle, weiß um die Fallstricke der Begegnung mit dem Fremden und verhält sich so, dass seine Interessen (hier möglicherweise die Gewinnung der Wählerstimme) angehört werden. Es schützt die eigene Stadt, indem es das typisierte Forschungsobjekt im Sinne einer assimilierenden Haltung zur „Kooperation“ (ebd.) bewegt. Dessen prinzipiell undurchschaubaren Absichten wiederum hat das interkulturell kompetente Subjekt durchdrungen, sodass der Abbau von Fremdheit zu seinem zentral formulierten Ziel wird, das durch die Eliminierung der Fremdheit in der Integrationsarbeit erreicht werden soll. Das interkulturell kompetente Subjekt ist seriös, loyal und äußerst selbstkontrolliert - denn jeder Fehler kann ihm zum Verhängnis werden.

4.1.4 Chancen für die Vielfalt

Interpretierter Text in Reinform

CDE⁴²

ANBIETER D

CHANCEN FÜR DIE VIELFALT

INTERKULTURELLE KOMPETENZ ERLERNEN

Ein Trainings-, Schulungs- und Fortbildungsangebot für Schüler und Jugendliche sowie MultiplikatorInnen, Professionelle und Ehrenamtliche.

Anbieter D

Verband E

...

Bistum D-Stadt

gefördert durch: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Wieso ein Interkulturelles Training?

Im⁴³ Einwanderungsland Deutschland leben Menschen neben- und miteinander, die kulturell unterschiedlich geprägt sind.

⁴² An dieser Stelle befindet sich die Abkürzung des Namens des Anbieters D.

⁴³ Im Original fett gedruckt.

Chancen für die Vielfalt

Die Rettung des Miteinander

Eine *Strukturhypothese* lautet mit Blick auf die Kontrastierung mit dem Kontext wie folgt:

Der CDE-Dienst ist Veranstalter der Schulung/ des Trainings/ der Fortbildung. *Die Präsentation oszilliert immer wieder zwischen kindlicher Naivität* (Schriftzug „CDE“, „Wieso...“) *und erwachsener Ernsthaftigkeit* (Teile des Namens in schwarz geschrieben) und steht somit genau für diese Unsicherheit, die mit dem Jugendalter verknüpft ist. Auch wenn viele weitere Zielgruppen bestimmt werden, ist die Repräsentation der Jugend eine dominante Struktur.

Dennoch wird deutlich, dass hier ein Sprechen-Über die Jugend vorliegt. Es ist ein „Dienst“ an der Jugend, der sich selbstlos gibt. Der Dienst ist die *implizite Rettungsmeisterin*, die hier immer wieder aufgegriffen wird. Dass hier einer vermeintlich guten Sache, nämlich der Vielfalt, eine Chance gegeben wird, ist ebenso Zeichen einer Rettungsaktion. Wer die Chance verleihen soll, wer also adressiert wird, bleibt unklar. Allerdings werden hegemoniale Strukturen vorausgesetzt, die zulassen, dass die Ansprache erfolgreich sein kann, d. h. die Adressaten verfügen über die Handlungsmacht, der Vielfalt eine Chance zu geben.

Die Formulierung der sehr unterschiedlichen Zielgruppen ist Anhaltspunkt für die *Willkür*, mit der der Text strukturell und inhaltlich arbeitet. Das „Angebot“ richtet sich zumindest dem Anspruch nach an eine große Menschenmenge und muss daher anschlussfähig sein. Dies geht zu Lasten der Genauigkeit, wenn die Veranstaltung als „Fortbildung“, „Schulung“ und „Training“ betitelt wird und die Ansprache immer wieder zwischen Ansätzen der einfachen Erklärung („Wieso“) und voraussetzungsvollen Fachtermini („Interkulturelle Kompetenz“) wechselt. Auch die Kompetenz soll Er-lernt und zugleich trainiert werden. Durch das Er-lernen abgebaute *Barrieren werden durch den Übungscharakter wieder errichtet*.

Das „Interkulturelle Training“ wird als Eigenname aufgeführt und in diesem Sinne als sinnhafter Begriff eingeführt, dessen Bedeutung einmalig und eindeutig ist. Die Doppelbedeutung des „Interkulturellen Trainings“ im Sinne eines als „interkulturell“ bezeichneten Trainings auf der einen und Einübung des Interkulturellen auf der anderen Seite wird dem Anspruch des Eigennamens nicht gerecht. Das Training setzt sich jedoch als Bezeichnung durch und verwendet insofern eine sehr gängige Bezeichnung, die die *Ziele von Einübung und Leistungssteigerung* impliziert.

Da die Vielfalt eine Chance erhalten soll, wird mit dem Mittel *der Vervielfachung der Legitimationsgrundlage* argumentiert. Erstens ist die Programmatik in ein Türschild (dem Programm wird ein Name verliehen) bzw. in eine Stempelform eingerahmt (eine anerkannte Autorität bewertet das Vorhaben als gut). Zweitens werden Staat (fördert) und Kirche (richtet aus) als stützende Säulen eingelassen. Drittens sichert die Angabe der Adresse des Anbieters die Legitimation über Transparenz und Seriosität ab.

„Vielfalt“ wird zur Programmatik erhoben: Sie ist es, um die es hier geht. Dabei steht „Vielfalt“ im Gegensatz zur „Vielseitigkeit“ für die positive Konnotation *innerer* Heterogenität. Wenn sich diese Heterogenitätsvorstellung auf das „Einwanderungsland Deutschland“ bezieht, ist dieses Prinzip der positiven Betonung jedoch nicht durchgängig. Es wird nicht nur „miteinander“, sondern, und zwar erst im Zuge des „Einwanderungslandes“, auch „nebeneinander“ gelebt. Das Bild der sich von der Gemeinschaft abgrenzenden Migrant*innen ist hier unverkennbar. Die *Bewertung von Einwanderung* nach Deutschland ist somit auf einer manifesten Ebene betont affirmativ, während sie sich auf der latenten Ebene in einem schemenhaften Bereich *zwischen Affirmation und Negation* bewegt.

Kultur „prägt“ und überdauert insofern das Verhalten des Menschen. „Die“ anderen Kulturen können im Rahmen des Trainings eingeübt und verstanden werden. Es wird also eine *Technologisierung von Kultur* vorgenommen. Eine Veränderung des Selbst durch Migration ist in diesem Denken möglich, doch erhöht sich die Heterogenität im „Einwanderungsland Deutschland“ durch die Menschen als Träger*innen der jeweiligen Kultur.

Die sich aus der Strukturhypothese ergebene Fallstruktur lässt sich mit Blick auf den restlichen Text der Beschreibung spezifizieren.

Die *Vervielfachung der Legitimationsgrundlage* besteht im weiteren Verlauf aus der Angabe von „Ansprechpartner[n, S. T.]“ (CfV), die mit eigenen Kontaktdaten und Bild aufgeführt werden. Diese vertrauenserzeugende Maßnahme wird durch eine ausführliche Beschreibung des Anbieters ergänzt, der sich als „Beratungsstelle für neu zugewanderte junge Menschen und junge Menschen mit Migrationshintergrund [...]“ (ebd.) ausweist. Als Zielgruppe für das Training werden Jugendliche mit Migrationshintergrund allerdings kaum mitgedacht, im Gegenteil. Wie später zu zeigen ist, richtet sich diese Beschreibung vornehmlich an Zielgruppen der Mehrheitsgesellschaft bzw. abgesehen von Schulklassen explizit an entsprechend professionell Arbeitende, bei denen ein eigener Migrationshintergrund offensichtlich nicht mitgedacht wird. Interkulturell kompe-

tent werden sollen daher neben Jugendlichen, entgegen der eigenen institutionellen Ausrichtung, in erster Linie pädagogisch Professionelle.

Das Oszillieren zwischen *kindlicher Naivität und erwachsener Ernsthaftigkeit* trifft auf das Prinzip der *inhaltlichen und strukturellen Willkür*. Die Einführung von Fachtermini wird fortgesetzt, sie steigert sich bis hin zu professionalisierten Begriffen („nonverbale[r, S. T.] Kommunikation“, „Mediation“, „latenter Rassismus“ (ebd.)), die nur zum Teil im Anschluss erklärt werden („Ambiguitätstoleranz“ als „das Aushalten von Unterschieden“ (ebd.)). Dass der Text sich vornehmlich an pädagogisch professionell Arbeitende richtet, unterstellt er durch die Exklusion derjenigen, die kein Vorwissen über diese Fachtermini aufweisen. Über die persönliche Ansprache aus der Ich-Perspektive heraus, die einem inneren Monolog ähnelt („Wie nehme ich mich selbst wahr?“ (ebd.)), werden die Barrieren des Zugangs in einem Teil des Textes herabgesetzt. Diese individuelle Ansprache erzeugt *persönliches Betroffen-Sein*. Bezeichnenderweise ist es genau dieser Teil, in dem die Vielfältigkeit der Adressierung am stärksten thematisiert wird. Hier werden spezifisch zielgruppenorientierte Stichworte zusammengeführt („professionelles Handeln“, „persönliche und professionelle Haltung“, „berufliche[n] Kontexte[n] oder private[n, S. T.] Begegnungen“, „fachliches Handeln“ (ebd.)).

Dass hier etwas grundlegend erworben, also „erlernt“ werden soll, reproduziert sich wiederum in der Formulierung: „Die TeilnehmerInnen sollen schrittweise zum Erwerb Interkultureller Kompetenzen geführt werden [...]“ (ebd.). Der Lernbegriff wird implizit als Ausgangspunkt beibehalten und der schrittweise Kompetenzerwerb als Prozess gesetzt, der für alle anschlussfähig ist. Interkulturelle Kompetenz ist ein Angebot für jeden, der sich aktiv mit der Thematik auseinandersetzt. Kleinere Anpassungen der sportmetaphorischen „Trainingseinheiten“ (ebd.) in ihrer Dauer stellen sicher, dass individuelle Einstiege möglich sind. Der demokratisierende Gedanke, der dem Kompetenzbegriff inhärent ist (vgl. Reichenbach 2007, S. 73), zeigt sich an dieser Stelle sehr deutlich.

Die Trainingssemantik setzt sich im Verlauf des Textes durch. In ihr angelegt sind die Gedanken von Einübung und Leistungssteigerung (vgl. Duden online). Auffällig ist daher, dass das „Training“ den ebenfalls auf dem Cover verwendeten Formulierungen „Schulung“ und „Fortbildung“ (CfV) trotz. Die individuelle Anschlussfähigkeit ist somit gegeben. Die Parallele zur Schule lässt den Schulungsbegriff als wenig attraktiv erscheinen. Die „Fortbildung“ wiederum schließt definitorisch an einen vorhergehenden formalen Bildungsweg an und wirkt insofern für Jugendliche unpassend. „Training“

impliziert dagegen eine Orientierung, die den zweifachen Vorteil für sich beanspruchen kann, sowohl den inhaltlichen Übungs- und Optimierungsgedanken als auch einen modernen, attraktiven Grundton in sich zu vereinheitlichen. „Jedenfalls sind ‚aktiv‘ und ‚kreativ‘ schon immer gute Wörter gewesen [...]“ (Reichenbach 2007, S. 73). Durch die Implementierung der Trainingssemantik wird eine Richtung eingeleitet, die eine potenzielle *Trainability* voraussetzt, wie Reichenbach (ebd., S. 74) formuliert:

„Man könnte *Trainability* einfach nur als Komponente von *Employability* verstehen, aber das wäre m.E. verkürzt, *Trainability* heißt auch nicht nur, sich den Diktaten nach vermehrter Flexibilität, Lernbereitschaft und Disponibilität einfach unterzuordnen, sondern es handelt sich um die soziale Fähigkeit, *situationskluge Strategien des Sich-führen-Lassens* zu entwickeln und einzusetzen. Ja, es scheint, dass die subtilen Strategien des Sich-führen-Lassens um so wichtiger werden, je diffuser - wenn man will: je ‚offener‘ und je ‚demokratischer‘ - die pädagogischen und nicht-pädagogischen Führungsstrategien werden“.

Der demokratisierende Tonus interkultureller Kompetenz wird umso stärker forciert, je offener die pädagogische Situation gestaltet ist. Das Sich-Einlassen im Sinne eines *Sich-Führen-Lassens* wird zum Anlass der Anleitung zur Selbstführung (vgl. Klingovsky 2009, S. 15). Statt Passivität wird Aktivität gefordert; aus passivem Lernobjekt wird ein *Subjekt*. Hier wird der originäre Prozess der Subjektivierung nachgezeichnet, wie sie - in gouvernementalitätstheoretischen Termini - unter den Begriff der Regierung subsumiert werden (vgl. Wrana 2006, S. 23). Die Maximierung von Handlungsoptionen bedeutet die Minimierung der Sichtbarkeit von Macht. Die prozessuale Offenheit pädagogischer Arrangements erhöht gerade die Effektivität von Führungsstrategien, die das Individuum auf seinem Weg zum Subjekt konstituieren.

„Tatsächlich ist das, was bewirkt, daß ein Körper, daß Gesten, Diskurse, Wünsche als Individuen identifiziert und konstituiert werden, bereits eine erste Wirkung der Macht. Das Individuum ist als nicht das Gegenüber der Macht; es ist, wie ich glaube, eine seiner ersten Wirkungen“ (Foucault op. 1978, S. 83).

Der Beiklang der Selbstregierung ertönt stärker, wenn der Einbezug von Textpassagen wie der Überschrift „Selbst- und Fremdwahrnehmung und Identität“ (CfV) vorgenommen wird. Unter diesem Punkt werden (selbstkritische) Monologe aufgeführt (z. B. „Wie nehme ich mich selbst wahr?“ (ebd.)), die soeben als Erzeugung persönlichen Betroffen-Seins demaskiert wurden. Das Training ist mehr als die moderne Formulierung für eine Schulung; es wirkt aktivierend⁴⁴ und setzt die *Trainability* des Subjekts voraus. Der

⁴⁴ mehr zum Aktivierungsbegriff in Kapitel 4.1.1 („Führen interkultureller Teams“)

demokratische Grundgedanke des Terminus von Kompetenz reproduziert sich daher auch im „Training“. Sich selbst zu führen, auf sich selbst einzuwirken, wird zum Ziel des Prozesses, interkulturell kompetent zu werden. Wie im Kapitel 2 im Rahmen des gouvernementalitätstheoretischen Einschubs bereits angedeutet, spricht Klingovsky in Rückgriff auf Foucault in diesem Zusammenhang von einer *Neuen Lernkultur*, in der Didaktik so verändert wird, dass die Subjekte die Gelegenheit zur Selbstmodifikation erhalten (vgl. Klingovsky 2009, S. 15). Historisch werden insofern die „[...] Praktiken der Selbstsorge [...] abgelöst von Selbstpraktiken, mit deren Hilfe es sich permanent selbst zu erkennen gilt“ (ebd., S. 115). „Wie sich regieren, wie regiert werden, wie die anderen regieren; durch wen regiert zu werden [...]“ (Foucault 2000, S. 42) werden zu Leitfragen, die über die Subjektivierungspraxen interkultureller Kompetenz entstehen und das Subjekt *pari passu* beantworten muss. In den aktivierenden Grundtenor des Dokumentes stimmen die „Trainingseinheiten“ ergänzend ein.

Auf welche Weise interkulturelle Kompetenz eingeübt werden soll, beantwortet der Text anhand der gezielten Modularisierung: „Alle Module sind praxisorientiert aufgebaut“ (CfV), heißt es in der Umschreibung der konkreten Modulstruktur. Praxisorientierung ist niemals die Praxis selbst, sondern lediglich eine Vorstellung dessen, was Praxis sein könnte. Hier sind „praktische[n, S. T.] Übungen“ (ebd.) mit der Praxisorientierung assoziiert. Die „Trainingseinheiten“ speisen sich daher aus der gezielten Einübung von Verhaltensmustern und werden mit Wissensaggregaten kombiniert.

Ein Modul ist immer Teil eines Ganzen, sodass alle Module zusammengesetzt eine Gesamtstruktur ergeben. Diese Logik ist exakt die der Kompetenz, die sich über Modularisierung bestimmt (vgl. Reichenbach 2007, S. 64). Interkulturelle Kompetenz wird unverkennbar fragmentiert. Ihre Anschlussfähigkeit wird gerade dadurch gewährleistet, dass nach Absolvieren des „Basismodul[s, S. T.]“ (ebd.) vier weitere Module folgen, die je nach persönlichem Gusto besucht werden können. Die Konstruktion des *interkulturell kompetenten Subjekts* erfolgt daher ebenso segmentiert. Bezeichnend ist, dass das Modul, das die Aktivierung und Anleitung zur Selbstführung am stärksten inhaltlich wiedergibt, für alle Zielgruppen empfohlen wird.

Modul III hingegen, das den Titel „Achtung und Toleranz“ (ebd.) trägt und, nebenbei bemerkt, ebenfalls in „Ich-Form“ strukturiert ist, wird mit dem Hinweis versehen: „Empfohlen wird das Modul insbesondere für Jugendgruppen und Schulklassen“ (ebd.). Die mit der Strukturhypothese formulierte Vermutung, dass ein fortwährendes Oszillieren zwischen Kindheit und Erwachsenenalter produziert wird, findet hier erneut ihre

Bestätigung. Das *interkulturell kompetente Subjekt* wird in die Rubriken „jugendlich“ und „erwachsen bzw. professionell“ gesplittet. „Vorurteile“, „Stereotype“, „Toleranz“, „Achtung“ und „Respekt“ (ebd.) als zentrale Begriffe werden dem „jugendlichen“ Subjekt zugewiesen.

Hier wird jedoch die Systematik verkannt, die sozialen Praktiken zugrunde liegt. Dass die Inhalte sich an das „jugendliche“ interkulturell kompetente Subjekt richten, lässt als logischen Schluss nur zu, dass die Inhalte als zu banal bzw. wenig informativ für Erwachsene eingestuft werden. Das Modul ist unterweisenden Charakters. Es leitet „richtiges“ Handeln an und bezweckt offenkundig „[...] das Aushalten von Unterschieden (...) und die Akzeptanz des ›Andersseins‹“ (ebd.). Der Text bekennt erneut: Die zu erwerbenden Fähigkeiten sind nichts für Erwachsene; Erlernen ist für Kindheit und Jugend reserviert. Die Logik des demokratisierenden Kompetenz-Gedankens wird hier insofern diskursiv reproduziert, als sie die Anschlussfähigkeit für das kompetente jugendliche Subjekt sichern will. Auf inhaltlicher Ebene gibt diese Binnendifferenzierung allerdings die soeben angemahnte Verkennung wieder. Sie sieht Toleranz bzw. Intoleranz, Anerkennung und Verkennung als zu bewältigende Aufgaben des Jugendalters an. Intoleranz wird insofern als falsche Einstellung konstruiert, die im Zuge erzieherischer Maßnahmen berichtigt werden kann. Obwohl Rassismus erst im *Modul V* genannt wird (womöglich ist es die „Version“ für Erwachsene), sind hier implizit Begriffe aufgeführt, die oft mit ihm in Zusammenhang gebracht werden. Dieses Verständnis von diskriminierenden Praxen ist insofern eines, das sich mit ihnen auseinandersetzt und zugleich Gefahr läuft, sie zu befördern, wenn sie wie eine abzulegende Eigenschaft formuliert werden. Das interkulturell kompetente Subjekt soll tolerant werden bzw. bereits tolerant sein. Der Begriff der Toleranz aber trägt das Denken von Überlegenheit in sich.

„Die Losung der Anerkennung der Andersheit des Anderen und der Toleranz gegenüber Fremden, die Forderung nach und Förderung von interkultureller Kompetenz, die die politischen und pädagogischen Programme angesichts kultureller, ethnischer und religiöser Heterogenität durchzieht, diese Losung unterstellt [...] die Erfahrung des Anderen, die das Subjekt entsetzt und es ängstigt, einer moralischen Fähigkeit desselben Subjekts, über seine Anerkennung des Anderen entscheiden zu können, was voraussetzt, es hätte auch die Entscheidungsmacht darüber, ob und was es ängstigt und was nicht [...] eine solche Auffassung schreibt jedoch nur die ego- und eurozentrische Logik fort, die sogar noch in den das Fremde abwertenden Formen der Toleranz ein selbstgratifikatorisches Bewusstsein aufrecht erhält, gut zu sein“ (Wimmer und Schäfer 2006, S. 19).

Um jemanden überhaupt tolerieren zu können, muss von einer Position ausgegangen werden, die diesen jemand heroisieren oder zerstören kann. Die Anerkennung des An-

deren als Person ist einzig von der (willkürlichen) Entscheidung des Einen abhängig. Es ist aus dieser Perspektive irrelevant, ob Minderheitsangehörige das Verhalten von Autochthonen tolerieren oder nicht. Die Autochthonen sind in ihrem Handeln nicht von der Bewertung anderer abhängig. Für die Allochthonen gilt das nicht, wie in Erinnerung an Wallerstein (vgl. 1990, S. 103) formuliert werden muss. Ob Toleranz überhaupt vorliegen kann, ergibt sich daher aus der Frage der Machtstrukturen, durch die sie zugelassen oder verwehrt wird. Toleranz birgt immerwährend Gewaltförmigkeit in sich „Die liberale ›Toleranz‹ lässt den folkloristischen Anderen gelten, der seiner Substanz beraubt ist [...]“ (Žižek 1998, S. 60). Diese Toleranz kann in der Begegnung mit dem *realen Anderen*, der als potenzielle Bedrohung eingestuft wird, sein jähes Ende finden (vgl. ebd.). Der Text spaltet an dieser Stelle manifeste und latente Strukturen: „Wie kann ich achtvoll und tolerant mit Menschen aus anderen Kulturkreisen umgehen ohne Vorurteile oder Stereotype zu bedienen?“ (CfV)

Die zunächst positiv formulierte Kategorie der Toleranz erweist sich als Mehrheitsadressierung, die das persönliche Dulden bzw. Nicht-Dulden der Migrant*innen dem Versuch der gleichberechtigten Begegnung vorzieht. Das Paradox besteht darin, dass Letzteres trotzdem proklamiert wird, wenn von „Respekt“ die Rede ist und auch „gelingen des Miteinander“ (ebd.) beabsichtigt wird. Die Frage des Konzeptes ist somit eine paradox-rhetorische. Der Toleranzbegriff ist eo ipso Ausdruck des Bedienens von Vorurteilen. Das interkulturell kompetente Subjekt wird als autochthones adressiert. Es befindet sich in der Position der Definitionsmacht über kulturelle Zuschreibungen und wird adressiert als Handlungsverfügender: „Was passiert, wenn ich in interkulturellen Kontexten meine Toleranzgrenze erreiche?“ (ebd.)

Die in der Fallstrukturhypothese aufgeworfene Figur der *impliziten Rettungsmetapher* als Plädoyer für Vielfalt lässt sich folglich in den Kontext der Anrufung der Autochthonen einbetten. Der Vielfalt eine Chance zu geben ist ein Hilfeaufwurf. Dem Miteinander im „Einwanderungsland Deutschland“ (ebd.)⁴⁵, das zunächst nicht mehr als eine Konstruktion ist, soll eine Chance gegeben werden. Jemand ist in Not und kann sich nicht selbst befreien. Wer rettet, wer hilft, befindet sich in einer diskursbestimmenden Position.

„Hilfe ist Einmischung und Eingriff, und sie verfolgt Interessen, z. B. das Interesse, ein bestimmtes Selbstbild zu bestätigen. Für dieses Selbstbild wird ein Bild des ›Anderen‹,

⁴⁵ „Jedenfalls ist es Unsinn, pauschal vom Einwanderungsland zu sprechen - der Fokus aller Überlegungen über die Gestaltung von Vielfalt müssen die Städte sein“ (Terkessidis 2010, S. 16).

des Gegenübers benötigt, das Opfer geworden ist und uns braucht“ (Messerschmidt 2009b, S. 52 f.).

Die Handlungsfähigkeit des Gegenübers sinkt (vgl. CfV). Diese Logik der Rettung von Vielfalt reproduziert sich in der „[...] Akzeptanz des ›Andersseins‹“, „Verständigung“ oder „[...] ›Diversität‹, in der Vielfältigkeiten wahrgenommen und anerkannt werden können“ (ebd.). Die *Maschen der Macht* (vgl. Foucault op. 1978) stricken Beziehungsgefüge zwischen interkulturell kompetenten Subjekten, die affirmativ auf Vielfalt antworten - wenn sie können. Die Bezugnahme auf „Toleranz“ (CfV) als zentrale Kategorie des Umgangs mit Anderen zeigt dabei sehr deutlich, dass mit hegemonialen Strukturen auch Gewaltförmigkeit verbunden ist. Der Gestus der Hilfeleistung wird in der Beschreibung des Veranstalters zuletzt in Form der Ausweisung als Beratungsstelle ausgegeben.

Dies hat Konsequenzen für die Überschrift der *Affirmation vs. Negation* in der Bewertung von Einwanderung und kultureller Differenz. In Rückgriff auf die eingangs thematisierten strukturellen Erfordernisse, dass interkulturelle Kompetenz durch „praktische[n, S. T.] Übungen mit Selbsterfahrungsanteilen [...]“ (ebd.) erarbeitet wird, zeigt sich der technologische Gedanke der Trainingssemantik. Dadurch, dass sich interkulturelle Kompetenz in Trainings erwerben und einüben lassen soll, wird auch Kultur zu einer trainierbaren Eigenschaft. „Übungen rund um die kulturelle Identität von Menschen“ (ebd.) pointieren, dass „Kultur“ einerseits einen identitätsähnlichen Charakter aufweist und insofern eine dauerhaft im Subjekt verankerte Entität stellt, lässt andererseits jedoch offen, inwiefern bzw. wie dominante Identitätskonstruktionen als kulturelle Determinanten gedacht werden. Das Spiel mit Identitäten setzt dennoch ein Wissen um den Anderen voraus. „Kultur ist zu einem bevorzugten ‚Fremdmacher‘ im öffentlichen ‚Sprechen über Andere‘ geworden“ (Messerschmidt 2008, S. 7). Die Kombination von Kultur und Identität, zweier Begriffe also, die sich prinzipiell in der Gegenüberstellung von Dynamik und Stabilität denken lassen, wird zum Anlass des Sprechens und Denkens über Andere. Das Bild des kulturell Anderen wird durch weiteres Wissen, genau genommen durch „Zahlen, Daten, Fakten“ (CfV), vervollständigt. Es ist das Bild des Lebens der Menschen „mit- und nebeneinander“ (ebd.), das diese nebulöse Bewertung von Differenz widerspiegelt.

Ohne eine Problemdiagnose kommt die Systematik nicht aus. Hier wird ein Szenario imaginiert, das eintreten wird, wenn interkulturelle Kompetenz nicht in ausreichendem Maße vorhanden ist:

„Wenn unterschiedliche Wertevorstellungen und Glaubenssysteme aufeinander treffen, wenn Welt- und Menschenbild voneinander differieren, dann sind interkulturelle Irritationen vorprogrammiert. Kulturelle Differenz und vorhandene oder empfundene Machtgefälle bilden ein hohes Konfliktpotential“ (ebd.).

Die *Legitimationsgrundlage* für das Seminar bestimmt sich also letztlich auch über die Eskalation von Situationen und über Kontrollverlust. Das Training bzw. interkulturelle Kompetenz selbst wird zum Präventions- und Interventionsprogramm. *In diesem Sinne ist das Programm eine Subjektivierungspraxis interkultureller Kompetenz.*

Zusammenfassend lässt sich formulieren, dass die Subjektadressierung in Betrachtung des gesamten Dokumentes gewissermaßen amorph bleibt. Sie teilt sich in die Ansprache an Professionelle und Jugendliche und oszilliert zwischen beiden Polen, indem sie Differenzierung und Vereinheitlichung praktiziert. Dieser Differenzierung allerdings kann Prozesscharakter unterstellt werden, wenn davon ausgegangen wird, dass Erwachsene die Kenntnisse bereits erworben haben sollen, zu denen die Jugendlichen angehalten werden. Hier wird daher ein Subjektbegriff verwendet, der die Praktik der Selbstoptimierung in sich trägt. *Toleranz* ist eine Eigenschaft, die das gereifte interkulturelle Subjekt in all seinen Facetten („Stereotype“ und „Intoleranz“, „Achtung“ und „Respekt“ (ebd.)) durchdrungen hat. Das interkulturell kompetente Subjekt geht „[...] achtvoll und tolerant mit Menschen aus anderen Kulturkreisen [um, S. T.]“ (ebd.).

Toleranz und das Verleihen einer Chance sprechen das Subjekt als Mitglied der Mehrheitsgesellschaft - vor allem im Sinne von Handlungsmacht und *diskursiver* Mehrheit - an. *Das interkulturell kompetente Subjekt ist autochthon.*

Überzeugt und aktiviert werden soll dieses Subjekt durch Kongruenz, wie sie durch die dargestellten *mehrdimensionalen Legitimationsgrundlagen* konstruiert wird. Die Auf-führung von Gefahren wie „hohes Konfliktpotenzial“ (ebd.) löst die nötige Beunruhi-gung aus, um das Absolvieren einer Trainingseinheit anzustoßen. Wer diese Leistungs-steigerung nicht durchläuft, „[...] sich nicht mehr mit der Logik der Leistungssteigerung identifiziert, riskiert Verarmung und den Verlust gesellschaftlicher Anerkennung“ (Messerschmidt 2009a, S. 138)⁴⁶.

Das interkulturell kompetente Subjekt soll „Sensibilität und Empathie“ entwickeln und ist insofern mit *soft skills* ausgestattet (vgl. Reichenbach 2007). Es wird aktiviert (und wie an anderer Stelle bereits formuliert, muss es hierfür potenziell aktiv sein), sucht sich

⁴⁶ hierzu mehr in den Ausführungen des Kapitels 4.1.1

seinen thematischen Anschluss (denn diesen bietet das Programm jederzeit) und ist bereits mit einem Minimum an Kompetenz ausgestattet (Fachtermini müssen verstanden werden).

Die ausdrückliche Modularisierung interkultureller Kompetenz sorgt dafür, dass keine Überforderung des Subjekts eintritt und versorgt dieses „häppchenweise“ mit Informationen (eben wie für Jugendliche, die schulische Unterrichtseinheiten besser verarbeiten können). Die Realisierung der dauerhaften Verhaltensänderung durch „[...] Selbstpraktiken, mit deren Hilfe es sich permanent selbst zu erkennen gilt“ (Klingovsky 2009, S. 115), wird durch unablässiges Training abgesichert.

Das *autochthone interkulturell kompetente Subjekt* spielt mit den kulturellen Identitäten, die begrifflich bereits als stabil gedacht werden. Verhaltensweisen der interkulturell als „anders“ Identifizierten werden erlernt, indem die entsprechenden Wissensaggregate gebildet werden, „[...] denn ‚wir‘ verstehen ‚sie‘; wissen, wie ‚sie‘ fühlen und denken; wissen was ‚sie‘ brauchen“ (Brodén 2009, S. 123). Dennoch bleibt das Kulturverständnis unscharf. Kultur wird zwar mit Identität verknüpft und erscheint insofern als eine abgeschlossene Einheit; die Subjektconstitution jedoch setzt auf die Modifizierbarkeit der eigenen Denk- und Verhaltensmuster. „Unterschiedliche Kulturen - Unterschiedliche Kommunikationsformen?“ (CfV) wird als Frage formuliert.

„Interkulturell genannte Konflikte sind dabei aber immer zwischenmenschliche Konflikte im interkulturellen Kontext“ (ebd.).

Trotz der Technologisierung, die dem „Interkulturellen Training“ (ebd.) hier zugrunde liegt, trotz des Spiels mit Identitäten und der eindeutigen Mehrheitsadressierung, kann hier nicht vom Vorliegen *interkulturell-rassistischer Praxen* gesprochen werden. Vielmehr werden Freiheitsgrade sichtbar, die das interkulturell kompetente Subjekt *und sein Gegenüber, den Anderen*, als sich selbstgestaltende und durchaus *permanent* verändernde Akteure sichern.

„Ein Machtverhältnis [...] errichtet sich auf zwei Elementen, ohne die kein Machtverhältnis zustande kommt: so daß der ›andere‹ (auf den es einwirkt) als Subjekt des Handelns bis zuletzt anerkannt und erhalten bleibt und sich vor dem Machtverhältnis ein ganzes Feld von möglichen Antworten, Reaktionen, Wirkungen, Erfindungen eröffnet“ (Foucault 1987, S. 254).

Die Anerkennung des Subjekts als ein Anderer ist die Voraussetzung des Subjekts. Die Internalisierung hiesiger Bewertungen von Differenz wird zwar zum Anlass des Durchbrechens der Logik des Anderen. Doch auch das technologisierte und gleichwohl privi-

legierte Sprechen-Über den Anderen hält den Naturalisierungsprozess nicht durch. Kultur wird nicht zur omnipräsenten Determinationskomponente. Die (kulturelle) Anerkennung des Anderen lässt hier die Spielräume, die Freiheitsgrade zu, die über die Unterordnung hinausgehen, denn „[...] wenn [...] die Subjektivation ein Subjekt hervorbringt und ein Subjekt Vorbedingung der Handlungsfähigkeit ist, dann ist die Subjektivation die Begründung dafür, daß das Subjekt Garant seines Widerstands und seiner Opposition wird“ (Butler 2001, S. 19).

5. Fallkontrastierungen

Dieses Kapitel ist Resultat einer kontrastierenden Perspektive auf die durchgeführten Fallstudien. Ausgehend von den Fallstrukturen werden hier zentrale Gemeinsamkeiten und Differenzen der Dokumente referiert, die zu theoretisierenden Betrachtungen hinführen werden. Diese bearbeiten wiederum die beiden zentralen Fragestellungen nach *kulturellen Rassesubstituten* in Form kulturell-rassistischer Ausprägungen und einer möglichen Verdichtung der Subjektkonstitutionen zu einem *interkulturell kompetenten Subjekt*. Daher wird zunächst anhand verschiedener Differenzierungskategorien ein Überblick über die Beziehungsgefüge der Fallstrukturen gegeben und im Anschluss die Konstitutionsvariationen des interkulturell kompetenten Subjekts und seiner Verbindung zu bestehenden oder ausbleibenden interkulturell-rassistischen Praktiken in den Fokus gerückt. Hieran sollen zuletzt erziehungswissenschaftliche Überlegungen angeschlossen werden, die auf die Transformation pädagogischer Prozesse reagieren.

5.1 Komparative Perspektiven & (interkulturell-rassistische) Objektivierungen

Ausgehend von der in Kapitel 3 vorgenommenen Vier-Felder-Differenzierung wird angenommen, dass sich die Fallstrukturen maximal kontrastierend zueinander verhalten. Um auch Überschneidungen darzustellen, sind im Folgenden sechs zentrale Kategorien aufgeführt, auf welche die vier Dokumente ihre Antworten geben⁴⁷.

⁴⁷ Eine nicht benannte Kategorie ist im Übrigen die der Geschlechterdifferenz. Nur selten wird diese in den Dokumenten berücksichtigt (und wenn, dann nicht in Bezug auf Migrant*innen). Es wird deutlich, dass die zentrale Differenz von fremd/ eigen andere Differenzen überdeckt.

(1) Ausrufung der Krise

Am Anfang aller Dokumente steht die *Ausrufung der Krise*. Eine Gesellschaftsdiagnose wird als krisenhafte Initiation implementiert, um die Notwendigkeit des Erwerbs interkultureller Kompetenz zu unterstreichen. Für die Beschreibung *Führen interkultureller Teams* besteht dieser Notwendigkeitsanspruch in der Diagnose einer Wirtschaftswelt, die so sehr von kultureller Heterogenität durchdrungen ist, dass sie den Alltag bestimmt. Konfliktpotenzial ist hier selbstverständliche Folge, sodass ein „Clash of Cultures“ nur durch interkulturelle Kompetenz bewältigt werden könne. *Erfolgreiche Zusammenarbeit mit asiatischen Geschäftspartnern* verspricht hingegen die Lösung von Konflikten im Zuge der Zunahme geschäftlicher Beziehungen (insbesondere nach Asien), die im Zusammenhang mit einem Prozess der „Internationalisierung“ stehen. Auch diese als „interkulturell“ bezeichneten Kontakte werden als konfliktbehaftet diagnostiziert. *Interkulturelle Kompetenz in der Kommunalpolitik* steigert diese Krise in der Proklamation einer realen Gefahr für die Mehrheitsgesellschaft, die durch Migration bedroht wird - Integration wird somit zur Überlebensaufgabe. Auch *Chancen für die Vielfalt* bezeichnet ein Phänomen, genauer: das Einwanderungsland Deutschland, als Voraussetzung für kulturelle Heterogenität, die wiederum zu Konflikten führe. Alle Dokumente legitimieren sich über diese Krisenproklamation, wenn sie auch unterschiedlich ausgestaltet wird.

(2) Kongruenzversuche

Bis auf den ersten Text „FiT“, der diese Tendenz nur andeutet, greifen alle Dokumente sehr deutlich auf den Versuch zurück, Kongruenz durch Vervielfachung der Legitimationsgrundlage zu repräsentieren. Bilder der Organisator*innen und Adressen sorgen für Rückverfolgbarkeit. Kongruenz soll durch Transparenz geschaffen werden - auch wenn dies kaum als vertrauenserweckende Maßnahme gelten dürfte.

(3) latente Zielformulierungen

Der erste Text formuliert das primäre Ziel interkultureller Kompetenz auf der latenten Sinnesebene im Sinne eines *finanziellen Mehrwerts*, der durch möglichst effizientes Arbeiten erreicht werde. Interkulturelle Kompetenz ist in diesem Sinne *Mittel* der Prozessoptimierung. In Text 2 („EZA“) wird dieses Ziel zusätzlich mit der Betonung des persönlichen Erfolges und *den eigenen unternehmerischen bzw. unternehmerischen Eigeninteressen* verknüpft. „Indeed, the laboring individual must turn themselves into entrepreneurs of the self“ (Peters 2009, S. 28). Diese Zielsetzung hat mit der des dritten Tex-

tes (IKKo) nichts gemein. Hier geht es vielmehr darum, die vom Fremden ausgehende Gefahr einzuschätzen und zu bannen. Der vierte Text „CfV“ hingegen ruft das interkulturell kompetente Subjekt gezielt als *repräsentatives Mitglied einer Majorität* an (in Rückgriff auf Wallerstein müsste also formuliert werden, dass hier die reale und die diskursive Mehrheit übereinstimmen (vgl. 1990, S. 103)), die den Diskurs um Migration in Deutschland bestimmt. Das Subjekt wird hier um Hilfe gerufen, es soll Chancen verleihen. Der implizite Zweck besteht in dem *impliziten Rettungsaufruf*, der das Verbindende, das Miteinander betrifft.

(4) manifestes Mittel der Anrufung

Das durchgängige manifeste Mittel der Anrufung ist das der *Erzeugung persönlichen Betroffen-Seins*. Die ersten beiden, im Feld der *Profit-Orientierung* angesiedelten Texte, verstehen diese Ansprache über die distanzierende und gleichermaßen direkte respektierende Anrede des „Sie“. Die anderen beiden treffen unmittelbar das *Selbst*. Sie involvieren das interkulturell kompetente Subjekt, indem sie imaginäre Monologe verwenden, die die subjektiven Verstrickungen des „Ich“ exemplifizieren.

(5) latente Mittel der Anrufung

Die Mittel der Anrufung oszillieren zwischen den beiden Polen der *rhetorischen Werbung* und *dem Spiel mit Ängsten*. Das in (4) aufgeworfene persönliche Betroffen-Sein zählt zu Ersterem; es ist diskursives Erzeugnis, das nicht mit der latenten Sinnstruktur übereinstimmen muss. Die latenten Mittel stellen insofern das Komplement zu diesem ersten Pol dar. Die ersten drei Texte geben dieses Verhältnis wieder, indem sie auf der zweiten Ebene latente Bedrohlichkeiten formulieren. „FiT“ formiert die Bedrohlichkeit *der eigenen Identität*, „EZA“ droht implizit dem *unternehmerischen Selbst* mit persönlichem Scheitern (Bröckling 2007) und „IKKo“ beruft sich auf die *Bedrohung der eigenen Position und der Stadt/ Kommune/ Gemeinde*, mit der sich das Subjekt identifiziert. In „CfV“ wiederum stimmen latentes Mittel und latentes Ziel miteinander überein. Die Adressierung des Subjekts als handlungsfähig und verantwortungsbewusst bezweckt die Chancenverleihung für Vielfalt. *Die Rettung des Miteinander* ist ein versuchter Appell an die Menschlichkeit⁴⁸.

⁴⁸ Hier wird deutlich, worin die Differenz der Unterscheidungskategorie des *Betroffen-Seins* von der der *Betroffenheit* besteht. Erstere trifft das Subjekt in seinem Kern; sein Selbst ist involviert. Das Betroffen-Sein *betrifft* das Subjekt. Die Betroffenheit suggeriert hingegen den Einbezug des Subjekts, um diese Involviertheit erst zu erzeugen. *Die Rettung des Miteinander* wird im Gegensatz zu der persönlichen

(6) Kompetenzherstellung

Das Verständnis der Struktur des Kompetenzgefüges reproduziert zu einem großen Teil die bereits aus der theoretischen Vorarbeit bekannten Ansätze. „FiT“ wirft dabei einen Blickwinkel auf, der sich mit *Exklusivität* umschreiben lässt. Interkulturelle Kompetenz wird hier als Phänomen bestimmt, das in der dargestellten Ausprägung einer bestimmten Gruppe, eben die der interkulturell kompetenten *Wirtschaftssubjekte*, vorbehalten ist. Die „[...] *Sonderkompetenz für Professionelle* [...]“ (Mecheril 2010, S. 16) wird insofern nicht für pädagogisch-Professionelle, sondern als Zusatzanforderung für professionelles wirtschaftliches Handeln eingefordert. „Niemand kann in die Ordnung des Diskurses eintreten, wenn er nicht gewissen Erfordernissen genügt, wenn er nicht von vornherein dazu qualifiziert ist“ (Foucault 1982, S. 26). Im Text „EzA“ wiederum wird eine zentrale Eigenschaft der Kompetenz reproduziert, sich selbst vorauszusetzen: Sie soll gestärkt werden, auch wenn sie erst erworben werden muss. Diese Betonung wird im Text „IKKo“ zurückgenommen. Er stützt sich auf das *Know-how*, das in Kompetenzvorstellungen diskursiv dem *Know-what* vorgezogen wird - Intelligenz weicht der Kompetenz (vgl. Gelhard 2011, S. 13). „CfV“ stellt die Kompetenzsemantik als extrem anschlussfähig auf und reiht sich in diesem Sinne in den *pseudo-demokratischen Grundtenor* der Kompetenz ein (vgl. Reichenbach 2007, S. 75).

Im unmittelbaren Vergleich fällt auf, dass die Überschneidungen zwischen den Dokumenten auch auf inhaltlicher Ebene zum Teil sehr groß sind. Die Ausrufung einer Krise ist Gegenstand aller Dokumente, während die latenten Zielformulierungen sich klar durch die Spaltung von Profit und Non-Profit auszeichnen. Diese Zweiteilung kennzeichnet auch die Erzeugung persönlichen Betroffen-Seins. Die Kongruenzerzeugung ist - wenn auch unterschiedlich stark ausgeprägt - ebenfalls ein durchgängiges Motiv, ebenso wie die Struktur des Kompetenzverständnisses. In einigen Punkten verhalten sich die Texte daher vielmehr komplementär denn widersprüchlich zueinander. Eine Ausnahme bildet Text 4 („CfV“) auf der Ebene der latenten Mittel der Anrufung. Die latente Bedrohlichkeit, die durch die Sinnstrukturiertheit der anderen Dokumente wiedergegeben wird, verharrt hier konsistent auf der Seite der rhetorischen Werbung.

Auch das Vier-Felder-Schema der maximalen Kontrastierung kann mit den genannten Differenzlinien beibehalten werden. Eine Anmerkung sollte hier in Rückgriff auf dieses Schema allerdings gemacht werden, um Missverständnissen vorzubeugen: Die „Chan-

Ansprache, die durch das Betroffen-Sein nur wiedergegeben wird, zum Versuch, den Status des Betroffenen-Seins zu erlangen. Die Betroffenheit *macht betroffen*.

ce-“ bzw. „Defizitorientierung“ darf nicht an der Ausgangssituation der Gesellschaftsdiagnose ansetzen. Wie in „(1) Ausrufung der Krise“ gesehen, *geht in dieser Hinsicht jeder der Texte von einer Defizitdiagnose aus*. Die Einstufung muss, wie durchgeführt, vielmehr auf der Ebene des Umgangs mit der diagnostizierten Fremdheit ansetzen. Zur Verfeinerung und Ergänzung des Schemas ist daher erneut eine komparative Perspektive notwendig, die sich speziell der Frage nach den Erscheinungsformen des *interkulturellen Rassismus* widmet.

Hiermit ist die *objektivierende Erzeugung* des Fremden anvisiert. „Im Rassismus geht es [...] darum, Stimmungen und Gefühle zu organisieren (deren zwanghaften Charakter, aber auch deren ›irrationale‹ Ambivalenz die Psychologen vielfach beschrieben haben), indem sowohl ihre ›Objekte‹, als auch ihre ›Subjekte‹ stereotypisiert werden“ (Balibar 1990, S. 24). Auch interkulturell-rassistische Konzeptionen benötigen die Gegenüberstellung von Subjekt und Objekt, denn erst in der Differenz wird die Formierung des jeweiligen Anderen sichtbar. Wenn über interkulturelle Seminare oder Trainings gesprochen wird, ist immer die Frage nach Fremdheit angesprochen, gleich, ob es sich um interkulturell-rassistische Praxen handelt oder nicht. Virulent wird nie das *Ob*, sondern einzig das *Wie* der Fremdheitsbestimmung. Im Exkurs wurde bereits ersichtlich, dass das Objekt des Fremden ein Gefüge ist, welches sich nicht in bestehende Ordnungen einfügt.

Eines dieser Ordnungsgefüge wäre mit Baumann (1998, S. 23) das von Freund und Feind: „Es gibt Freunde und Feinde. Und es gibt *Fremde*“. Freunde und Feinde lassen sich durch das Schema des Gegensatzes strukturieren, „[...] zwischen dem Status eines Subjektes und dem, Objekt einer Handlung zu sein. Es ist ein Gegensatz zwischen Sich-Vorwagen und Zurückschrecken, zwischen Initiative und Wachsamkeit, Herrschen und Beherrschtsein, Handeln und Antworten“ (ebd., S. 24). Diese Unterscheidung wird durch den Fremden aufgehoben. Dieser bedroht den gesellschaftlichen Zusammenhalt durch die Aufhebung des bekannten Antagonismus. Er gefährdet das soziale Leben. „Und all dies, weil der Fremde weder Freund noch Feind ist; und weil er beides sein könnte. Und weil wir nicht wissen und nicht wissen können, was zutrifft“ (ebd., S. 25). Der Fremde ist ein *Unentscheidbares*, und „[...] Unentscheidbare lähmen. Sie decken brutal die Fragilität höchst sicherer Trennungen auf. Sie bringen das Äußere ins Innere und vergiften die Bequemlichkeit der Ordnung mit dem Mißtrauen des Chaos. „*Genau das tun Fremde*“ (ebd., 1998, S. 26). Wie bereits im Exkurs mit Waldenfels (vgl. 1997, S. 44) formuliert, fluktuiert die Grenze zwischen eigen und fremd; es ist ein Prozess der Beunruhigung, was nicht bedeutet, „[...] *daß der Fremde unser Feind ist*, und dies in

einer Form, die jede Ambivalenz in eine eindeutige Bewertung verwandeln würde“ (ebd., S. 45).

Die soeben erwähnte Logik der Objektivierung des Fremden ist insofern ein Zeugnis der Unsicherheit. Der Grad dieser Objektivierung (auch der Stereotypisierung des Eigenen), der Grad der *proklamierten Sicherheit* also, der in Handlungsanweisungen übersetzt wird, gibt Aufschluss darüber, wie groß die tatsächliche Unsicherheit im Umgang mit dem Fremden ist. Interkulturell-rassistische Praxen arbeiten nicht nur mit Fremdheit, sondern technologisieren sie, übersetzen sie, kult-ivieren sie. Die Festschreibung des Fremden im Sinne eines Kulturangehörigen (und nur in diesem Sinne) als in *einem Apparat der Verfremdung* (vgl. Terkessidis 2010, S. 88) verankerte Praxis objektiviert den Fremden und macht ihn voraussagbar. Der Fremde wird zum „Freund“ oder zum „Feind“, er wird in eine Ordnung eingefügt, der er sich originär entzieht. Interkulturell-rassistisch ist diese Verfremdung dann, wenn in diesem Zusammenhang bereits erläuterte Merkmale wie das der Homogenisierung, Polarisierung, Hierarchisierung oder Naturalisierung (vgl. Rommelspacher 2009, S. 29) erkennbar werden- vor allem und in erster Linie jedoch dann, wenn das Verständnis von „Kultur“ die gleichen strukturellen Merkmale wie das von „Rasse“ aufweist. Beide Aspekte sind allerdings zugegebenermaßen stark miteinander verwoben.

Dass interkultureller Rassismus erstens nicht selbstverständlich vorliegen muss und zweitens in seinen Ausprägungen, Graden und seiner Erscheinung unterschiedliche Formen annimmt, zeigt sich daher auch im „Feld“ selbst. In Text 1 wird der Andere (oder für diesen expliziten Fall: die Andere) im Zuge der Doppelung von Hautfarbe und Kleidungsstil exotisiert und naturalisiert. Die Form des interkulturellen Rassismus ist hier eine der *vollständigen Naturalisierung*, die allerdings kaum hierarchisch ausgeprägt ist. Hier wird, wie im Übrigen in den anderen Texten auch, deutlich, dass der Fremde „[...] physisch nah und [...] geistig weit entfernt [bleibt, S. T.]“ (Baumann 1998, S. 30). In diesem Fall wird die Beziehung zwischen eigen und fremd als sehr eng aufgebaut; die körperliche Nähe wird als groß bestimmt, sodass die Objektivierungserzeugung mit dem Begriff der *Aktivierung des Fremden* umschrieben werden kann. Es ist die Regierung des Selbst und die Regierung der Anderen (vgl. Lemke et al. 2000, S. 8), durch welche die Aktivierung strukturiert wird. Die Diagnose der unwiderruflichen Andersheit des Anderen wird erst dadurch interkulturell rassistisch, dass diese Fremdheit durch Kulturdetermination und nur durch diese Determination entworfen wird. Die Objektivierungsstrategie ist die *Umsetzung dieser kulturellen Fremdheit in Produktivität*.

Auch der zweite Text steht im Zeichen des interkulturellen Rassismus. Im Gegensatz zu der Positivbewertung des ersten Textes, der Produktivität von Differenz, wird die diskursive Bezeugung der erfolgreichen Zusammenarbeit durch die latente Sinnstruktur unterlaufen: Der Fremde ist Angehöriger einer unterlegenen Masse. Der Grad dieser Rassismusformation wird hier noch weiter erhöht, indem die eigene, *national* bestimmte Kultur einer *kontinentalen* gegenübergestellt wird. Auch hier muss in der zugrunde liegenden Logik homogenisiert werden, wie auch in Rekurs auf Balibar (2002, S. 139) ersichtlich wird: „Was kulturelle Identität genannt wird, wird immer wieder mit *nationaler Identität* verglichen und im Grenzfall mit nationaler Identität vermengt“. Die Generalisierung von Unterschieden ist jedoch auf der Seite des Fremden bezüglich der Wissensbestände, die über einen entsprechenden geografisch bestimmten Kulturraum angesammelt werden, ungleich größer. Die Objektivierungsstrategien bestehen in der Manipulation des Anderen im Zeichen eigener Zielsetzungen. Das Wissen um die „natürlichen“ Verhaltensweisen des Gegenübers wird genutzt, um *Überlegenheit* durchzusetzen. Die geringe körperliche Entfernung des Anderen wird auch hier genutzt - in diesem Fall allerdings auf eine verkennende Weise.

„IKKo“ wiederum verdichtet sich zu einer sehr produktiven interkulturell-rassistischen Praxis. Das Material birgt praktisch alle mit dieser Praxis verbundenen Attribute in sich. Die homogenisierende Attitüde wird sogar durch eine Doppelung der Generalisierung von „Muslime“ zu „Migrant“ durchgehalten. Die Form dieser Praxis ist antiislamischer Ausrichtung, auch wenn dies auf der manifesten Ebene nicht unmittelbar erkenntlich ist. Dass „[...] das Faktum der dauernden Anwesenheit von Fremden“ (Bielefeld 1998, S. 12) nicht negiert, sondern sogar als selbstverständlich formuliert wird, täuscht nicht hinweg über die Konsequenz hieraus, Fremdheit eindeutig und alternativlos als feindlich einzustufen. In diesem Text wird die angesprochene körperliche Nähe auf ganz spezifische Weise bestimmt: Die Fremden entziehen sich der Wahrnehmung; sie sind omnipräsent und doch besteht kein Kontakt; sie sind sichtbar und doch nicht eindeutig zu lokalisieren. Die Versetzung in Unruhe durch dieses Entziehen (vgl. Waldenfels 1997, S. 42) ist regelrecht spürbar. Die Erhebung des Fremden zum Dritten, der sich der Ordnung von Freund und Feind entzieht (vgl. Baumann 1998, S. 25), wird rückgängig gemacht, indem der Fremde auf der Ebene des Feindes angesiedelt wird. „Sie [die Fremden, S. T.] müssen tabuisiert, entwaffnet, unterdrückt, physisch oder psychisch ausgewiesen werden - oder die Welt geht zugrunde“ (ebd., S. 29). Die erwartete Bedrohung des Eigenen durch das Fremde bewirkt die radikale Objektivierung dieses Fremden. Sie mündet in dem Versuch, Fremdheit zu durchbrechen, indem - nach eingehender

Erforschung des Objekts - Assimilation durch politische (Re-) Aktivierung im Zuge vorhergehender Entmündigung realisiert werden soll.

Nur im vierten Text, in dem das interkulturell kompetente Subjekt der Vielfalt eine Chance geben soll, zeichnet sich das Bild interkulturell-rassistischer Praktiken nicht deutlich ab. Kulturelle Prägung wird als zentraler Einflussfaktor gesehen, doch bleibt die jeweilige kommunikative Situation offen und endet insofern nicht zwangsläufig im Konflikt, auch wenn der *potenzielle Konflikt* als Diagnose die Legitimation des Trainings sichert. Diese situative Bestimmung von kultureller Differenz wird nicht in eine Systematik, in einen Apparat des *Othering* (vgl. Velho 2010, S. 114 ff.) eingebunden, wie es der interkulturelle Rassismus verlangt. Die benannten Attribute werden angedeutet, bleiben jedoch sehr schemenhaft.

Einer dieser Züge stellt der explizite Aufruf zur Toleranz dar, der vorgibt, hochreflektiert zu sein und dabei die Gewaltförmigkeit der Toleranzsemantik verkennt. Der Aufruf zur Hilfe erhält insofern einen „kolonialen“ Beigeschmack. Der Andere wird nicht als eigenständiges Subjekt anerkannt, sondern wird erst handlungsfähig, wenn die interkulturell kompetenten Subjekte ihrer Anrufung nachkommen. „Das Selbstbild der Souveränität realisiert sich heute auch in Form des Helfens, das zu einer Praxis geworden ist, bei der die Empfänger der Hilfe den Subjektstatus des Helfers nicht erreichen können“ (Messerschmidt 2009b, S. 49 f.). Die Positionen im Diskurs sind vorbestimmt, sie sind *exklusiv* und lassen sich nicht überwinden, wie es die Hegel'sche Dialektik von Herr und Knecht⁴⁹ bezeugt (vgl. Hegel 1980, c1973, S. 117 ff.). Und doch ist dies eine andere Art der Festschreibung, als sie bei klassisch interkulturell-rassistischen Praxen vorgenommen wird. *Sie objektiviert, aber sie systematisiert nicht.*

Es wird ersichtlich, dass die *Objektivierungsstrategien*, zu denen das interkulturell kompetente Subjekt aufgerufen wird, verschiedenartige, differenzielle Tendenzen aufweisen. Die Anrufung kann die Exotisierung des Fremden mit dem Ziel der Produktivitätserhöhung bezwecken, ebenso wie sie helfender Art sein oder - unmittelbar gegensätzlich - in zerstörerischer Absicht stehen kann. Für das Vorliegen interkulturell rassistischer Praxen ist es, wie gesagt, unerheblich, welche Bewertung der Fremdheit unterlegt wird. Auch hier führen, wie Text 1 zeigt, chancenorientierte Ansätze zu interkulturell-rassistischen Praxen. Die Neigung dieser Praxen allerdings, in emotional besetzte

⁴⁹ zur kolonialen Bezugnahme auf diese Dialektik siehe z. B. auch Ha, Kien Nghi (2004): *Ethnizität und Migration reloaded. Kulturelle Identität, Differenz und Hybridität im postkolonialen Diskurs*. Überarb. und erw. Neuausg. Berlin: wvb, Wiss. Verl.HaË

Ausprägungen zu verfallen (Angst, Ablehnung), scheint auf der Seite der Defizitorientierung stärker besetzt zu sein. Ob sich allerdings die Wahrscheinlichkeit der Radikalisierung von interkulturellem Rassismus durch Negativbewertungen steigert, ist hiermit bestenfalls angedeutet, auf dieser Grundlage jedoch nicht systematisch bzw. final zu beantworten.

Text 4, „CfV“, steht insofern in einem besonderen Verhältnis zu den anderen Dokumenten. Er fügt sich nahtlos in die Reihe der Subjektivierungspraxen ein und beansprucht dennoch das Alleinstellungsmerkmal der inhaltlichen Abweichung für sich. Welche Überschneidungen und welche Differenzen weiterhin Bestand haben, zeigt die vorgenommene Verfeinerung des Modells maximaler Kontrastierung als Differenz- und Überschneidungsschema:

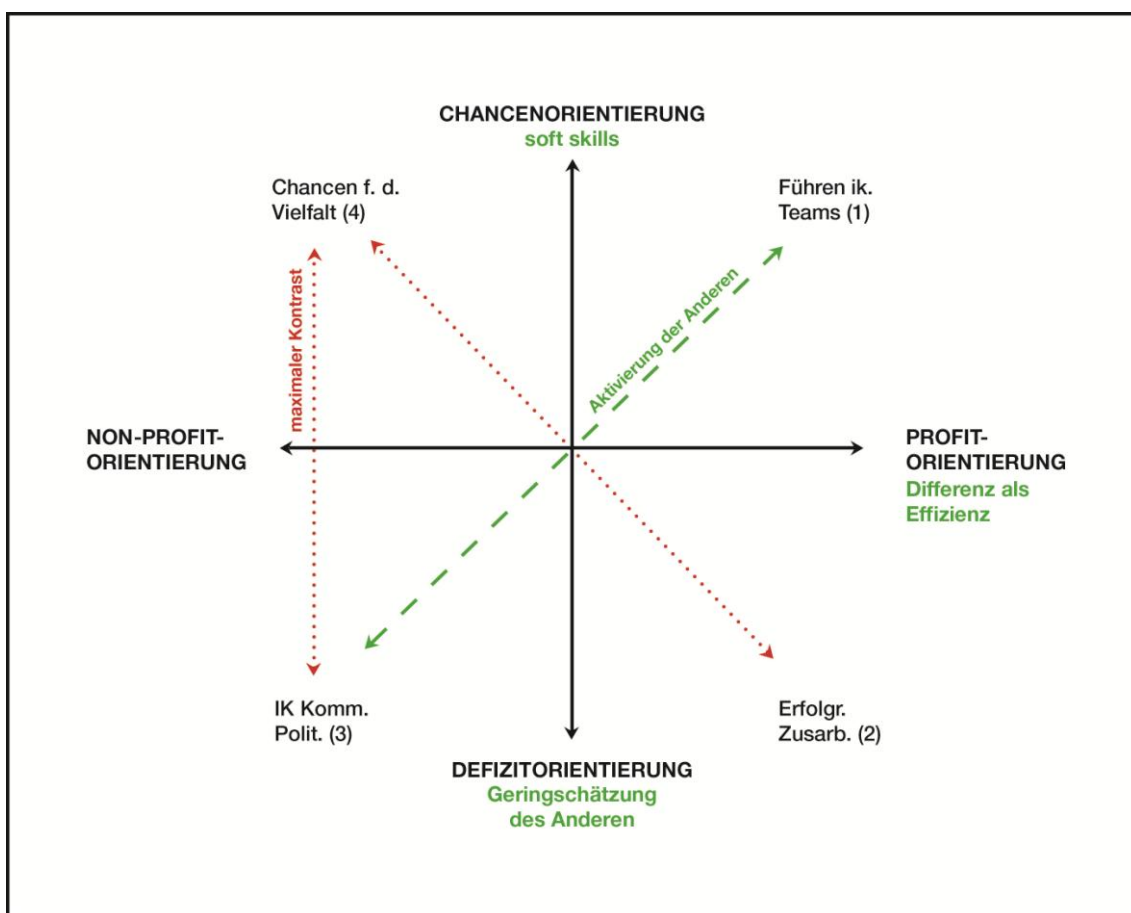


Abbildung 2: maximale Kontrastierung und zentrale Berührungspunkte

Die Berührungspunkte der einzelnen Bereiche lassen sich in das bestehende Schema einordnen. Hier wird deutlich, dass Text 4, *Chancen für die Vielfalt*, weniger Überschneidungen mit den anderen Texten aufweist als die anderen untereinander. Text 1 und 3 vereint sogar trotz ihrer strukturellen Verschiedenheit das Stigma der *Aktivierung*

des Anderen, das über die explizite Aufforderung des Selbst-Regierens hinaus somit auch das „Führen der Führungen“ (Foucault 1987, S. 255) herausstellt. Mit Text 3 kontrastiert Text 4 in der Tat maximal; sie entsprechen hinsichtlich des Umgangs mit Fremdheit der Antinomie von *Affirmation vs. Elimination* des Fremden. Auch Text 2 ist kaum kompatibel mit dem dritten Text, während sich die Parallelen mit Text 1 im Chancenbereich ansiedeln. An dieser Stelle der *Chancenorientierung* amalgamieren die Anforderungen an das interkulturell kompetente Subjekt in der Vorstellung von Sensibilität und Empathie in Kombination mit der eigenen Selbstreflexion.

Die *Profitorientierung* wiederum, die durch die Texte 1 und 2 repräsentiert ist, konstituiert das interkulturell kompetente Subjekt als eines, dem rezeptartiges Handlungswissen die Möglichkeit bietet, Differenz in Effizienz zu übersetzen.

Auch die Achse der *Defizitorientierung* ist durch ein durchgängiges Muster besetzt: die Geringschätzung des Anderen. Hier wird das interkulturell kompetente Subjekt nicht nur als potenziell handlungsfähig bestimmt (dies ist dem Kompetenzverständnis ohnehin inhärent), sondern es ist in erster Linie als dem Fremden überlegen, berechnend und egozentrisch angelegt.

5.2 Konstitutionen des interkulturell kompetenten Subjekts

Wie aber wird das interkulturell kompetente Subjekt in seinen Grundzügen gedacht?

Die Differenzen in den inhaltlichen Ausgestaltungen schreiben ihm, wie gesehen, je nach inhaltlicher Ausrichtung Eigenschaften zu, die von *altruistisch und weltoffen* bis hin zu *egozentrisch und antiislamisch-rassistisch* reichen. Was aber macht die strukturellen Gemeinsamkeiten der in den Texten vorgefundenen Konstitutionen aus? *Inhaltlich* besteht die gemeinsame Bestimmung des interkulturell kompetenten Subjekts in einer Ansprache an ein autochthones Subjekt, das selbstbewusst, vorausschauend und selbstkontrolliert agiert. Seine Handlungsfähigkeit ergibt sich nicht nur aus seiner gesellschaftlichen Positionierung als Mehrheitsangehöriger, sondern vor allem auch durch erlernte Wissensbestände über die kulturell als anders Markierten. Mit der entsprechenden Gelassenheit und Souveränität erkennt das interkulturell kompetente Subjekt Konflikte nicht nur bereits, bevor sie entstehen, sondern befindet sich in der konfliktlösenden Vermittlerposition. Die Verschränkung von *Know-how* und *Know-what* gestaltet das Subjekt als Souverän seines Daseins.

Alle vier Texte sind in den Kontext *interkultureller Subjektivierungspraxen* eingebettet. Sie trainieren das interkulturell kompetente Subjekt als aktiven Gestalter des eigenen Lebens (auch des Lebens Anderer). „[...] Jeder führt sich selbst und wird zugleich geführt. Didaktisch-methodische Regierungspraktiken sind Verfahren, die zu Führung und Selbstführung anregen“ (Klingovsky 2009, S. 147). Die „Trainingsorientierung“ der Kompetenz geht davon aus, „[...] dass schlechterdings alles trainierbar ist [...]“ (Gelhard 2011, S. 61) und lässt den Erwerb interkultureller Kompetenz zur persönlichen Aufgabe werden. Interkulturelle Subjektivierungspraxen organisieren die Subjekte nicht (immer) in gleichgerichteter, aber in sich reproduzierender Weise.

Die strukturelle Bearbeitung der Kategorien durch die vier Texte ähnelt sich daher - der inhaltlichen Differenzen zum Trotz. Die allgemeine Umschreibung dieses Begriffs, der viele heterogene und zuwiderlaufende Praxen in sich vereinen mag, wird hier mit der *interkulturellen Aktivierungspraxis* vorgenommen. Das zentrale Kennzeichen dieser Praxis ist das der *körperlich-mental*en Kolonialisierung. „[...] Praktiken rekrutieren etwa Personen über Sozialisationswege, Artefakte über industrielle Entwicklung und Fertigung, Körper über Training und Übung - freilich mit einer allgemeinen Anforderung: ›to become practiced‹“ (Hirschauer 2004, S. 89). Die dominante Verwendung der Trainingssemantik in allen Dokumenten symbolisiert den ganzheitlichen Zugriff, den das „Training“ auf das Subjekt hat. Die aktivierenden Praxen werden in drei von vier Dokumenten konkret mit „Rollenspielen“ betitelt. „CfV“ beschränkt sich auf „praktische Übungen“ als Orientierungsrahmen. Dies hat zwar Konsequenzen für das Kulturverständnis, nicht aber für die Bezeichnung dieser Praktiken *als solche*. Das interkulturell kompetente Subjekt wird vollständig kolonialisiert. Es kennt keinen Rückzugsort, denn sein Geist und sein Körper sind im Erwerb interkultureller Kompetenz gleichermaßen gefordert. Die *Praxisorientierung*, die in allen Texten mehr oder weniger stark betont wird, versteht sich aus einer sich „Gegen das ‚tote‘ Buchwissen [...]“ wendenden Orientierung heraus, die

„[...] auf ein[em] Wissen [basiert, S. T.], das aus dem Leben der Gesellschaftsmitglieder entspringt. Diese ‚Laien-Bildung‘ sollte aus dem begrenzten Horizont der Welt der Gelehrten und der Wissenschaften befreit und stärker mit den Lebenszusammenhängen und -bedürfnissen der Menschen verbunden werden“ (Klingovsky 2009, S. 27).

Die der Kompetenzstruktur innewohnende Aspiration nach Ganzheitlichkeit (die trotz der Betonung der Vorzüge von Modularisierungen nicht verschwindet) lässt sich insofern als *totalen Zugriff auf das Subjekt* lesen, der die mit dem Demokratisierungsgedan-

ken geschaffene strukturelle Offenheit der pädagogischen Situation als Produktivitätssteigerung nutzt (vgl. Reichenbach 2007, S. 74). Die Trainingssemantik bestimmt sich daher inhaltlich als deutlich weitreichender, als anfangs erwartet wurde⁵⁰. Als Subjektivierungspraxis ist die interkulturelle Aktivierung ein gesellschaftlicher Zugriffsmechanismus: „Die Gesellschaft schreibt sich ihm [dem Körper, S. T.] *ein*, so wie sie es durch Ernährung und Fasten, Disziplinierung und Arbeit in jeden Körper tut“ (Hirschauer 2004, S. 76). Die Grundlage der kolonialisierenden Funktion wird durch *Anrufung* geschaffen und durch konkrete Praktiken (hier tatsächlich in Form konkreter Übungen) abgesichert⁵¹.

Im Rahmen dieser Praxen folgen alle Texte (und dies wird folglich auch vom interkulturell kompetenten Subjekt erwartet) insofern dem „[...] zwanglosen Zwang zur Selbstoptimierung“ (Kocyba 2004, S. 19).

„*Gnothi seauton* (›Erkenne dich selbst‹) erscheint ziemlich eindeutig und [...] in einer Reihe bedeutender Texte im allgemeineren Rahmen der *epimeleia heautou* (Selbstsorge) als eine der Erscheinungsformen, eine der Folgen, als eine konkrete, genaue und spezifische Anwendung der allgemeinen Regel: Du mußt dich um dich selbst sorgen, du darfst dich nicht vergessen, du mußt Sorge für dich tragen“ (Foucault 2009, S. 19).

Selbsterkenntnis ist die Leitmetapher des interkulturell kompetenten Subjekts. Selbstpraktiken werden zum Substitut der Selbstsorge (vgl. Klingovsky 2009, S. 115), die das interkulturell kompetente Subjekt ständig umgibt. Interkulturelle Kompetenz wird zu einer dieser vielgestaltigen Praktiken, durch die eine Selbstaktivierung anvisiert und der Aufruf zur Selbstsorge eine Selbstpraktik wird. Dies ist keine inhaltliche Bestimmung, sondern eine strukturelle. „*Welches* Telos die Arbeit am Selbst verfolgt, ist kontingent; dass sie eines (oder mehrere) hat, ist unverzichtbar“ (Bröckling 2007, S. 41). Diese Arbeit, dieser Kompetenzaufruf, kennt in dieser Hinsicht keinen Endpunkt, „[...] geblieben ist das Postulat permanenter Optimierung“ (ders. 2000, S. 134).

Doch auch auf einer weiteren Ebene wird die Beendigung der Subjektivierungspraktiken im Allgemeinen und der von interkultureller Aktivierung im Besonderen nicht intendiert. Die Dynamik der Gesellschaft wird im Rahmen der Gesellschaftsdiagnosen der

⁵⁰ Zwar wurde, wie in den methodischen Anmerkungen aufgeführt, bereits in der Recherchephase die Stichwortsuche nach „Seminar“ und „Training“ durchgeführt, dies aber lediglich aufgrund ihrer starken diskursiven Präsenz. Es ist in diesem Zusammenhang allerdings erwähnenswert, dass die *äußeren Ränder* des Feldes ausschließlich durch Dokumente begrenzt werden, die dem „Training“ den Vorrang einräumen.

⁵¹ An dieser Stelle sei erneut darauf hingewiesen, dass in diesem Rahmen ausschließlich die Subjektkonstitutionen betrachtet werden können, ohne die Reaktion von Subjekten, das *Begehren ihrer Unterwerfung* (vgl. Butler 2001, S. 14) und den *Überschuss des Logischen* (vgl. ebd., S.22) in den Blick nehmen zu können.

immerwährenden Perturbation von Krisensituationen zugerechnet. Interkulturell kompetent zu werden bedeutet daher gerade nicht, in diesem Zustand zu verharren und auf diese Weise die gesellschaftlichen Konflikte abwenden zu können. *Interkulturelle Kompetenz ist eine situative Kompetenz*. Das interkulturell kompetente Subjekt hinkt der gesellschaftlichen Entwicklung hinterher; es kann die Arbeit am Selbst nicht beenden und am wenigsten die an der Gesellschaft. *Trainings* werden immerzu („Trainingseinheiten“) und immer wieder angeboten - wer bereits eines absolviert hat, kann dies als Gelegenheit zur „Auffrischung“ seiner Wissensbestände sehen. Auch kann *eben nicht* jede und jeder interkulturell kompetent werden (dies entspricht genau dem, was Reichenbach mit der *pseudo-demokratischen Ausrichtung* von Kompetenz ausgesagt hat). Es ist die unablässige Arbeit am Selbst, die das interkulturell kompetente Subjekt in seiner dialektischen Bestimmung vor die Herausforderung stellt, dem Anspruch der Überschreitung gerecht zu werden. So, wie die Kompetenz sich selbst voraussetzt, avanciert sie auch zum Endpunkt: *Die Zweckbestimmung der Kompetenz liegt in ihr selbst*. Konsequenzen hat diese Einsicht, wie das Material zeigt, für ihre Erscheinungsformen, aber auch für die Reproduktion der Legitimationsgrundlage für „interkulturelle“ Seminare und Trainings.

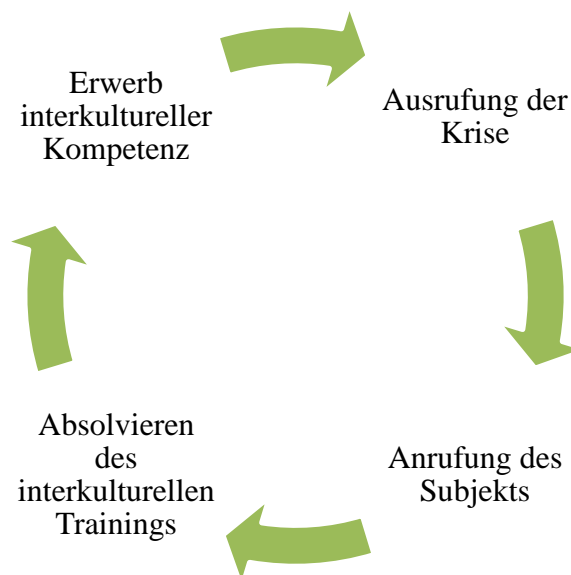


Abbildung 3: Reproduktion der Anrufung zu interkultureller Kompetenz

Die Bestimmung des interkulturell kompetenten Subjekts verdichtet sich daher aus struktureller Hinsicht in der *körperlich-mental*en Kolonialisierung, die als Subjektivie-

rungspraxis angesehen werden kann. Die Selbstoptimierung als Sorge um sich und die Regierung der Anderen sind Resultat *interkultureller Aktivierung*. Vorausschauend und flexibel agiert das interkulturell kompetente Subjekt im Netz der interkulturellen Verstrickungen, aus der es immer wieder zu entkommen weiß. Es ist angehalten, in den beschriebenen Kreislauf einzutreten - welche Wahl es letztlich trifft, wie die Mechanismen der Macht situativ wirken, bleibt offen.

5.2 Erziehungswissenschaftliche Einsprüche

„The body of literature on the concept of the ‚knowledge economy‘ is both recent and rapidly growing, especially in the related fields of economics and management, yet both less recognised and less established in the field of education. It is a concept that has inspired many national governments and world policy institutions such as the OECD (...) and the World Bank (...) to talk of the global economy of future, and to emphasise the fundamental importance of education considered as an investment both in human capital and in the production of research or new knowledge“ (Peters 2009, S. 26).

Als „Einsprüche“ werden die erziehungswissenschaftlichen Überlegungen deshalb spezifiziert, weil sie einen kritischen Blick auf die Konsequenzen veränderter Pädagogik werfen sollen. In diesen Überlegungen wird nun ein sehr kursorischer Perspektivwechsel vorgenommen, indem gesellschaftliche Emergenzen der Proklamation von (interkultureller) Kompetenz und mögliche Konsequenzen für erziehungswissenschaftliche (Bildungs-) Forschung zum Thema werden⁵².

Die analysierten Texte ergeben in ihrer Gesamtbetrachtung ein relativ klar umrissenes Idealbild von pädagogischen Handlungsabläufen. Die Zentralisierung des Kompetenzerwerbs auf das Subjekt als *aktiver Gestalter* verweist auf die Offenheit der pädagogischen Situation - dass diese nicht immer real gegeben ist, wurde bereits thematisiert. Pädagogische Arrangements in diesem Sinne zielen auf *Selbstverwirklichung* vor dem Hintergrund einer Überbetonung eines *unternehmerischen Selbst*, das Karriereorientierung als sinngebende Aspiration proklamiert. *Bildung* hingegen ist auffällig selten Teil des Diskurses.

Seit der „Entdeckung des Teilnehmers“, so Klingovsky (vgl. 2009, S. 43 f.), war nicht mehr länger „[...] der *gebildete* Mensch, sondern der sich *selbst verwirklichende* Mensch [...] erziehungswissenschaftliches Leitbild“ (ebd.).

⁵² In diesem Sinne ist die hier zugrunde liegende Exegese aus anderer Sicht formuliert als die vorangehenden Überlegungen und insbesondere der empirische Teil, der sich vor allem den Ausprägungen interkultureller Kompetenz widmet.

„Es gehört [...] zu den unübersehbaren Eigentümlichkeiten der 1990er Jahre, dass nicht nur etablierte Testformate abgebaut, sondern auch eine große Zahl stark formalisierter Formate neu entwickelt werden. Dabei übernimmt der Begriff der Kompetenz eine entscheidende Mittlerrolle. Denn indem eine informelle Situation oder ein beliebiger Aspekt des menschlichen Verhaltens auf die in ihnen zum Einsatz gebrachten ›Kompetenzen‹ zurückgeführt werden, verwandeln sie sich in Elemente, die sich einer Prüfung unterziehen lassen“ (Gelhard 2011, S. 111).

Höhne (vgl. 2011, S. 143) sieht diese Entwicklung im Zuge einer in den 90er Jahren initiierten *zweiten Realistischen Wende* in der Erziehungswissenschaft, die tief greifende bildungspolitische Veränderungen wie indikatorengestützte Forschungsförderung bewirkt haben. Bildung wird zum Erfolgsfaktor (vgl. ebd., S. 144). „Hierdurch wird die Differenz von ‚gut/ schlecht‘ oder ‚besser/ schlechter‘ - analog zu systemtheoretischen Unterscheidungen - als eine Art *neue Leitcodierung für Bildungsforschung* eingeführt“ (ebd.).

Die Kompetenzorientierung ist ein zentrales Kennzeichen, das von dieser Orientierung hervorgebracht wurde. In Erinnerung an das Argument der *Messbarkeit von Kompetenz* sieht sich auch die Proklamation interkultureller Kompetenz mit der Frage konfrontiert, in welchen Zusammenhängen sie überhaupt zum Einsatz kommen soll. Die Messbarkeitsorientierung des Kompetenzkonzepts, von der auch die interkulturelle Kompetenz durchdrungen ist, avanciert zum bildungspolitischen Vorteil, internationale Vergleiche und Bildungsstandards durch- bzw. einzuführen⁵³. „Gefordert wird wissenschaftliches Wissen als Entscheidungsgrundlage für eine wirksamere, effizientere und inhaltlich gehaltvollere Gestaltung von Unterricht“ (Meseth 2011, S. 12 f.) und, mutatis mutandis, auch für andere pädagogische Handlungsrahmen wie „interkultureller“ Seminare und Trainings.

Die Erziehungswissenschaft, die ihrem modernen Anspruch nach, so Meseth in Rückgriff auf Fuchs, eine „[...] schwierige Doppelstellung[...]“ (ebd., S. 14) „[...] als wissenschaftliche[r, S. T.] Disziplin und als Reflexionstheorie des Erziehungssystems [...]“ (ebd.) einnimmt, muss zwischen Zweck- und Wertrationalität oszillieren. Die Antinomie von Effektivität und Legitimität pädagogischer Mittel ist notwendig in ihrer wissenschaftlichen Neu-Ausrichtung (die bereits in der „ersten“ Wende angelegt war) vorhanden. Die Erziehungswissenschaft muss sich insofern dem Versuch der Selbstreflexion stellen, um nicht durch einen der Pole vereinnahmt zu werden. Steht jedoch die entsprechende Forschung in dem Dienst der geforderten pädagogischen Ausrichtungen wie

⁵³ Hierzu auch Steiner-Khamsi (2009, S. 257): „Starting in the nineties, ranking and league tables have become important policy tools to accelerate change and innovation in educational organizations“.

dem (quantitativen) *Messbarkeitsimperativ*, beraubt sie sich selbst ihres kritischen Gehalts, ihrer *wertrationalen Überlegungen*. „Für die Erziehungswissenschaft als empirisch forschende Disziplin erweist sich die Spannung zwischen normativ-präskriptiver Praxiserwartung und analytisch-deskriptivem Wissenschaftsanspruch als besonderes Problem“ (ebd., S. 15).

Der technologisierende Ansatz, der den analysierten Dokumenten zugrunde liegt und sich in interkulturell-rassistischen Praxen ebenso niederschlägt wie im Imperativ *der Aktivierung*, wirft diese Frage nach Wert und Zweck der Forschungsorientierungen auf.

Geht es in Seminaren und Trainings zu (interkultureller) Kompetenz nicht (oder nicht mehr) um *Bildung*, sondern vor allem um persönliche Leistungssteigerung durch über Wissensaggregate vermittelte Handlungsanweisungen, *amalgamieren erziehungswissenschaftliche Forschung und ihre Praxis*. Erstere steht im Dienste der Letzteren; sie soll Handlungswissen bereitstellen, damit die pädagogischen (interkulturell kompetenten) Subjekte messbare *Outputs* mit möglichst guten Ergebnissen liefern. *Selbstverwirklichung* wird zur Leitmetapher, die für ein besonders effektives Bildungssystem sorgen soll. „Die besondere Regierungskunst besteht folglich in der Fähigkeit, für einen selbstgesetzten Zweck genau jene Mittel zu identifizieren, die dabei den größten Erfolg versprechen, über diese verfügen zu können und sie schließlich effizient und zielgerichtet einzusetzen“ (Rieger-Ladich 2004, S. 211).

Wie bereits an anderer Stelle bemerkt, ist die individuelle Anrufung zum Kompetenzerwerb auch deshalb so erfolgsversprechend und attraktiv, da die vorliegenden Wissensaggregate transparent und klar strukturiert sind. Die sich auch im Material reproduzierte Struktur der zum Teil an Hinweise auf medizinische Packungsbeilagen („Zu Risiken und Nebenwirkungen [...]“) erinnernde Handlungsanweisungen erweist sich in diesem Sinne als sehr produktiv, wenn diese an Regierungsziele gekoppelt werden können. In diesem Fall kann sogar mit dem Begriff auch eine (bildungs-) politische Form der Regierung angesprochen sein, die Pädagogik indirekt mitgestaltet. „Die Pädagogik trägt zu dieser Individualisierung und dem Verlust bzw. der Umschreibung des Sozialen durch Pädagogisierung bei [...]“ (Höhne 2007, S. 42).

Gerade für den Bereich interkultureller Kompetenz hat sich zudem, wie in Kapitel 2 bereits erläutert, ein *Regime managementorientierter wirtschaftspädagogischer Ansätze* formiert, die den Diskurs bestimmen und (kritischen) Entwürfen der *Cultural Studies* unter Umständen Paroli bieten. Die Technologisierung, die auch durch das hier vorliegende Material aufgeworfen wird, kann in diesem Sinne im Zeichen dominanter Dis-

kursbestimmungen gelesen werden, die das Verhältnis von Bestimmtheit und Kontingenz transformieren. Kontingenz soll in Bestimmtheit überführt werden, um sie anschlussfähig für Handlungswissen zu machen. „Die Problematik, die alle der genannten Trainingstypen verbindet, besteht darin, dass für sich genommen keiner in der Lage ist, der Komplexität des Lernziels ‚interkulturelle Kompetenz‘ gerecht zu werden [...]“ (Bolten 2006, S. 69). Boltens Argument kann nicht über die Dominanz dieser managerialen, handlungsanweisenden Ansätze hinwegtäuschen, die die Zweckbestimmungen von Bildungsforschung somit implizit umdefinieren.

Wie die bisherigen Ausführungen ebenfalls ergeben, kann das Resultat ausbleibender Reflexion auch in interkulturell-rassistischen Praxen münden. Jedenfalls wird die Frage virulent, *wessen Wissen eigentlich wann relevant wird.*

„Auf der einen Seite kommt es mit der Betonung von *Management-Wissen zu einer Aufwertung rationalistisch-technologischen Wissens* und auf der anderen Seite gleichzeitig zu einer *Abwertung pädagogischen Professionswissens bzw. postrationalistischen sowie rationalismuskritischen wissenschaftlichen Wissens*“ (Höhne 2011, S. 156).

Der hier anvisierte Einspruch stellt den Rekurs auf einen Anspruch. Für erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung gilt es, die eigenen Verstrickungen zu reflektieren. Dem Eigenanspruch der Oszillation zwischen Zweck- und Wertrationalität wird sie dann nicht gerecht, wenn diese sich zugunsten einer (hier insbesondere der ersten) Seite auflöst. Die Entwicklung von einer Pädagogik zur Erziehungswissenschaft hat dann ihr empirisches Versprechen nicht eingelöst, wenn sie zur Handlangerin gesellschaftlich intendierter Wünsche nach Komplexitätsreduktion wird, indem sie Handlungsorientierungen festschreibt. Diese Reflexion wird erschwert durch das hinzutretende Dilemma, ohne diese „Auflösungstendenzen“ die eigene Position obsolet zu machen, sich im Diskurs nicht mehr behaupten zu können, nicht mehr „gebraucht“ zu werden. In der Folge muss sich die Erziehungswissenschaft fragen, welcher Themen sie sich widmen will, mit welchen Forschungsgegenständen und auf welche Weise die empirische Bildungsforschung mit diesen Gegenständen operiert. Denn wenn Themen wie die der (interkulturellen) Kompetenz ausgelagert werden, *wofür wird Erziehungswissenschaft dann überhaupt benötigt?*

Hinsichtlich der Anrufung der Subjekte zu interkultureller Kompetenz gilt es, zugrunde liegende Machtmechanismen und Involviertheit zu beleuchten, um pädagogische Professionalität immer wieder aufs Neue zu beanspruchen und Ansprüche an sie zu richten. Dies kann nicht und soll nicht ohne Rückgriffe auf „die“ Praxis vollzogen werden (auch

hier muss man fragen, was eigentlich gemeint ist), *aber es kann ohne das Diktat der Praxisorientierung geschehen.*

Für den Fall des vorliegenden Untersuchungsgegenstandes würde diese zwangsläufig normative Tendenz, Reflexion rein instrumentell aufzufassen, bedeuten, dass die Erziehungswissenschaft in ihren Forschungsbemühungen *selbst* interkulturell-rassistische Praktiken reproduziert. Hiermit würde sie sich nicht nur in den Dienst entsprechender Praxen stellen, sondern ihre eigene Legitimation, erziehungswissenschaftliches Wissen überhaupt in Frage stellen.

6. Schlussbetrachtungen (Die Crux des Anderen in der Pädagogik)

In diesem letzten Kapitel sollen Perspektiven für die Antinomien entwickelt werden, die sich aus der Beschäftigung mit theoretischen Vorannahmen und den empirischen Fallstudien ergeben haben. Zunächst wird daher eine konzentrierte Zusammenfassung der zentralen Arbeitsergebnisse gegeben. Im Anschluss wird die Kategorie des Anderen, des Fremden erneut in den Blick genommen. Hier allerdings wird nicht mehr die Absicht verfolgt, diese als elementare Ausgangsbestimmung für Seminare und Trainings interkultureller Kompetenz phänomenologisch zu beanspruchen, sondern vielmehr die Präferenz, Fremdheit in pädagogischen Handlungszusammenhängen zu problematisieren und mögliche Perspektiven zu formulieren.

Am Anfang steht die Krise. Die Ausrufung einer durch das Fremde erzeugten Krise, der mit interkultureller Kompetenz begegnet werden müsse, stellt die Legitimationsgrundlage für „interkulturelle“ Seminare. Ihr folgen, wie die Analyse gezeigt hat, weitere Postulate wie das der *latenten Zielformulierungen*, die durch *manifeste und latente Anrufungen* durchgesetzt werden sollen. Auf diese Weise werden die Funktionsmechanismen der *Werbung* des Subjekts durchgehalten. Über interkulturelle Kompetenz wird ferner ein vermeintlich demokratisierendes Konstrukt entworfen, das jedoch Exklusivität für sich beansprucht. Ganzheitlichkeit beansprucht dieses Verständnis vielmehr insofern, als es sich in vielfältigen Subjektivierungspraxen zeigt, die auf je eigene Art die körperlich-mentale Kolonialisierung des Subjekts intendieren.

Die inhaltliche Ausgestaltung dieser Entität, die hier mit dem *interkulturell-kompetenten Subjekt* überschrieben wurde, ist ebenso heterogen wie ihre Praktiken. Je nach Ausrichtung der latenten Zielformulierung differiert das Verständnis über dieses Subjekt zwischen den Beschreibungen. Seine Identitätszuschreibungen lassen sich al-

lerdings übergreifend mit Eigenschaften wie Souveränität, Sensibilität (hinsichtlich der Einschätzung von Konfliktpotenzialen) und Gelassenheit zusammenfassen. Es ist ein Subjekt, das seine Handlungsfähigkeit auch durch einen enormen anwendungsorientierten Wissensbestand über den (inter-) kulturell Anderen erhält. In seinen Grundzügen ist es jedoch immer auch deshalb handlungsfähig, weil es als autochthon bestimmt wird. Durchgängig wird das interkulturell kompetente Subjekt als ein zu aktivierendes angesprochen, das immer die Potenz zur interkulturellen Kompetenz aufweisen muss. Einmal aktiviert, soll das Subjekt die Aufgabe der Arbeit an sich selbst unaufhörlich fortführen. Es ist sein eigenes Unternehmen.

Seminare und Trainings zu interkultureller Kompetenz reduzieren Komplexität. Kontingenz soll in Sicherheit überführt, die Komplexität der Situativität reduziert werden. Dies stellt, wie im vorangegangenen Kapitel gesehen, erziehungswissenschaftliche Forschung vor neue Herausforderungen. Die selbst auferlegte Aufgabe der Reflexion pädagogischer Prozesse droht, nicht eingelöst und die Erziehungswissenschaft selbst somit obsolet zu werden, wenn sie im Zuge ausbleibender Anerkennung⁵⁴ originär erziehungswissenschaftliche Forschungsgegenstände dem Diktat der Bereitstellung rigiden Handlungswissens fügt oder diese Gegenstände anderen (wissenschaftlichen) Disziplinen überlässt. Die Frage Komplexitätsreduktion durch „wissenschaftliches“ Wissen wird zur Existenzfrage für die Erziehungswissenschaft.

„Nur wer in seinem Anderssein wahrgenommen wird, kann zu einer Irritation oder gar Bedrohung werden. Das Unbekannte, von dem wir nichts wissen, braucht uns nicht zu beschäftigen“ (Radtke 1998, S. 79). Wissen um interkulturelle Kompetenz wird deshalb virulent, weil das Fremde Beunruhigung auslöst. *Die Ausrufung der Krise* versetzt das Subjekt deshalb in Unruhe, weil mit ihr die Verkündung der Anwesenheit des Fremden einhergeht. *Der Fremde ist der Ausgangspunkt, der überhaupt erst die Frage nach interkultureller Kompetenz aufwirft*⁵⁵. Insofern muss nicht nur auf der Reflexionsebene

⁵⁴ Erwähnte Anerkennung bezieht sich unter anderem auf die Bereitstellung bestimmter Förderungsmittel durch die Bildungspolitik als Erscheinungsform des *Neoliberalismus* (siehe Kap. 2 u. 5): „The OECD and the World Bank have stressed the significance of education and training for the development of ‚human resources‘, for upskilling and increasing the competencies of workers, and for the production of research and scientific knowledge, as keys to participation in the new global knowledge economy“ (Peters 2009, S. 26).

⁵⁵ Auch kann die Bezeichnung des Interkulturellen überhaupt zum Diskussionsgegenstand werden: „Aufgrund der Kulturfixierung fordert das Konzept interkulturellen Lernens nicht dazu heraus, die politischen, in Machtstrukturen sich zeigenden Vorbedingungen der Integration zu reflektieren. Mag es auch Ansätze und Realisationen interkultureller Bildung geben, die diesen Anspruch einlösen und das interkulturelle Projekt auf seine politischen Implikationen hin untersucht haben, so legt doch der Begriff die immer gleiche Annahme nahe, es ginge um eine Verständigung und ein Verstehen zwischen kulturell Verschiedenen. Diese Auffassungen und Praxen werden durch die Verbindungslinie zu postkolonialen Kritikpositio-

der Erziehungswissenschaft selbst, sondern vor allem auch aus ihrer Perspektive heraus eine Diskussion über pädagogische Handlungsprozesse, über den Umgang mit dem Fremden und die Konstitution des Fremden überhaupt entwickelt werden. Die Erfahrung von Fremdheit ist [...] erst das Produkt interkultureller pädagogischer Theorie, die sich damit ihr Klientel schafft“ (Messerschmidt 2003, S. 112). *Der Andere ist ein, wenn nicht sogar „die“, Crux der Pädagogik.*

Doch zum Verstehen des Anderen gibt es, so Broden (2009, S. 129), „[...] keine Alternative; pädagogische Arbeit müsste aufgekündigt werden, wollten wir uns vom Anspruch des Verstehens verabschieden“. Das Paradox des Zugänglich-Machens der Unzugänglichkeit des Anderen ist also in - Waldenfels Phänomenologie (vgl. 1997) - Unmöglichkeit und hier zugleich pädagogischer Anspruch. Der Wunsch des Verstehens des Anderen trifft auf die Einsicht, niemals in diesen Zustand gelangen zu können.

Die Bereitstellung von Handlungswissen, „[...] einer Ansammlung von ‚Zauberformeln‘“ (Eppenstein 2007, S. 32) mit dem Ziel des Verstehens des Anderen, ist aus verschiedenen Gründen problematisch. „Das Wissen um das Richtige und darum, wie es zu bewahren und zu erreichen ist, bringt ihn [den Pädagogen, S. T.] in die Position, die sich vom Falschen immer schon verabschiedet hat“ (Wimmer und Schäfer 2006, S. 15). Die Normativität von Handlungsanweisungen lässt diese gleichermaßen verführerisch wie anfällig für interkulturell-rassistische Praxen werden. Die Steigerung angegebener Handlungsrelevanz setzt den Kulturbegriff umso stärker in die Szenerie von Nation und Ethnizität (vgl. Kalpaka und Mecheril 2010, S. 87). Es ist ein ›Immer-schon-Bescheid-Wissen-über‹ (Kiesel und Volz 2003, S. 170), das Reflexionsprozesse und das Zulassen von Kontingenz konterkariert.

„Heterologisches Denken setzt die Fähigkeit voraus, die Anderen als Andere und das Andere im Eigenen zu erkennen und zu verstehen und gleichzeitig die Begrenztheit des Verstehens und die mit ihm einhergehenden Gefahren wahrzunehmen und anzuerkennen. Ein solches Denken geht mit einem hohen Maß an Selbstreflexivität einher, es weiß um die Notwendigkeit von Verstehen und bleibt dieser vermeintlichen Annäherung gegenüber zugleich skeptisch“ (Broden 2009, S. 130).

Verstehen kennt die Grenze des Verstehens. Verstehen heißt, auch das Nicht-Verstehen zu verstehen. So formuliert kann Verstehen nur zur pädagogischen Notwendigkeit werden, ohne die Pädagogik handlungsunfähig wird. Das Erkennen des Anderen im Sinne der Anerkennung des Anderen als Subjekt verweist wiederum, so Mecheril, auf zweier-

nen in Irritation versetzt, und Irritation ist der Anfang von Neuorientierungen“ (Messerschmidt 2003, S. 122).

lei Probleme: Erstens „[...] tendiert Anerkennung dazu, *gegebene Verhältnisse zu bejahen*. Wo dies der Bestätigung von Dominanzverhältnissen dienlich ist, zeigt sich die Grenze des Anerkennungsgedankens“ (Mecheril 2005, S. 318). Zweitens werden Zuschreibungen der Andersheit begünstigt, sodass die Anerkennung des Anderen immer auch bedeutet, den Fremden als solchen festzuschreiben (vgl. ebd., S. 324). Damit nicht ein Sprechen-Über eintritt, dessen Gefahren (aber auch dessen Produktivität) hier bereits ausgeführt wurden, müssen diese Paradoxien um Anerkennung nicht nur demaskiert, sondern vielmehr in ständiger und gemeinsamer Reflexion *mit diesen sogenannten Anderen oder Fremden* aufgeworfen werden (ebd., S. 326). Wie bereits in Kapitel 2.1.1 kurz referiert, plädiert Mecheril (vgl. ders. 2010, S. 25) in diesem Zuge für den Erwerb von „Kompetenzlosigkeitskompetenz“, die gerade für das Beibehalten der Paradoxien steht und professionelles Handeln als systematische Hinterfragung, als unablässigen Hinweis auf seine eng gesetzten Grenzen denkt. Das hiermit verknüpfte *Nicht-Wissen*

„[...] bedeutet nicht ‚kein‘ Wissen zu haben; es reduziert soziale Praxis keineswegs auf Intuition, indem es epistemische Einsichten als Deutungshilfen für die interkulturelle Praxis prinzipiell verwirft. Nicht-Wissen ermöglicht vielmehr jene Art von Wissen, die ein Wissen um die Grenzen des Wissens, seiner Anwendbarkeit und um seine Eingebundenheit in Verhältnisse der Macht und Ungleichheit ist“ (ebd., S. 29 f.).

Das Verstehen des Anderen in einem Sinn, der Verstehen als grenzenlose Kolonialisierung des Anderen denkt, ist eben keine reale Notwendigkeit, sondern lediglich ein pädagogisch-idealischer Anspruch, *der nicht erfüllt werden kann*. Hinzu tritt das Faktum der hegemonialen Beziehung, von der aus diese Position bestimmt wird. Zum Verstehen gehört immer ein Gegenüber, das, wie die Ausführungen gezeigt haben, im Zuge der Konstitution des interkulturell kompetenten Subjekts objektiviert wird. Die Beziehung zwischen beiden ist in seiner Emergenz hegemonial angelegt, wie es der pädagogische Anspruch des Verstehens auch sein kann. Doch erst eine Gleichstellung, die zunächst auf formaler Ebene initiiert werden muss, so Radtke (1998, S. 94), erst „[...] die Gleich-Gültigkeit des Lebensrechts aller Mitglieder der Gesellschaft machte es möglich, bestimmten Differenzen gegenüber gleichgültig zu sein“. Dass dies immer eine Frage von Machtbeziehungen (nicht aber von Herrschaft) ist, wird erneut deutlich, wenn Macht als „[...] beobachtungstheoretischer Begriff [...]“ (Ricken 2004, S. 127) gefasst wird. „Mit ihr wird daher nicht auf etwas neben und getrennt von anderem verwiesen, das sich unabhängig vom jeweiligen Zugriff geradezu gegenständlich identifizieren ließe, sondern ein Moment an allem (sozialen) Handeln markiert, das von Interpretation

und Reflexivität nicht losgelöst werden kann“ (ebd.). Reflexion bedeutet auch immer die Reflexion von Machtbedingungen.

Ausgehend vom Eingeständnis der hegemonialen Strukturen können Nicht-Wissen und Nicht-Verstehen gewählt werden, um die Gewaltförmigkeit von Fremdheitsdurchbrechungen wie *Toleranz*, wie sie auch den interkulturellen Rassismus begünstigt, nicht zu dominanten Strukturen werden zu lassen. In Erinnerung an die Beraubung der Historie von interkulturell-rassistischen Praxen (Kapitel 2.1.2), die sich genau über das Ausbleiben von (kolonialer) historischer Reflexion reproduzieren, muss auch der Kulturbegriff (der ja gerade solch problematische Zuschreibungen aufwirft) Gegenstand dieser Bemühungen werden.

„Kultur muss also weder verworfen noch begeistert oder naiv bestätigt werden, noch lässt sie sich pragmatisch transformieren, um einen unproblematischen Kulturbegriff einzusetzen. Eher könnte sie Punkt der Unruhe über die Beschaffenheit der sozialen Verhältnisse und ihres historischen Gewordenseins bleiben“ (Messerschmidt 2008, S. 11).

Interkulturelle Kompetenz als *Kompetenzlosigkeitskompetenz* zu denken, eine Einstellung, die sich „[...] rigoros reflexiv [...]“ (Mecheril 2005, S. 325) verhält, verweist auf die Notwendigkeit der Reflexion und zugleich auf ihre Ohnmacht - auch in Bezug auf Machtverhältnisse. Radikale Reflexion lautet erneut die (schon beinahe antiquiert wirkende) pädagogische Antwort auf diese Ohnmacht und die aufgeworfenen Paradoxien, ohne eine vielversprechende Alternative bereithalten zu können. Auch kulturelle Differenz als Beschreibungskategorie bleibt bis hierhin ebenso alternativlos wie problematisch. Doch kann sie einen Prozess der Beunruhigung in Gang setzen, eine Reflexion kultureller Differenz als eine Unruhe, die der Beunruhigung durch das Fremde (vgl. Waldenfels 1997, S. 44) womöglich gar nicht so unähnlich ist.

Literaturverzeichnis

Alheit, Peter (1999): "Grounded Theory": Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Göttingen. Online verfügbar unter http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/alheit_grounded_theory_ofas.pdf, zuletzt geprüft am 01.11.2013.

Alkemeyer, Thomas (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik. In: Thomas Alkemeyer, Gunilla Budde und Dagmar Freist (Hg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript (Praktiken der Subjektivierung, Bd. 1), S. 34–68.

Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. (Anmerkungen für eine Untersuchung). In: Louis Althusser: Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie, Positionen. Hamburg [u.a.]: VSA (Positionen, 3), S. 108–153.

Arndt, Susan; Sow, Noah (2011): Rassismus. In: Susan Arndt und Nadja Ofuately-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache : ein kritisches Nachschlagewerk. 1. Aufl. Münster: Unrast-Verl., S. 37–43.

Balibar, Étienne (1990): Gibt es einen »Neo-Rassismus«? In: Étienne Balibar und Immanuel Maurice Wallerstein (Hg.): Rasse - Klasse - Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument-Verl, S. 23–38.

Balibar, Étienne (2002): Kultur und Identität (Arbeitsnotizen). In: Alex Demirović und Manuela Bojadžijev (Hg.): Konjunkturen des Rassismus. 1. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 136–156.

Baumann, Zygmunt (1998): Modene und Ambivalenz. In: Ulrich Bielefeld (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? 1. Aufl. der Neuausg. Hamburg: Hamburger Edition, S. 23–49.

Benner, Dietrich (1999): "Der Andere" und "Das Andere" als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (45), S. 315–327. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5952/pdf/ZfPaed_1999_3_Benner_Der_Andere.pdf, zuletzt geprüft am 16.02.2013.

Bhabha, Homi K. (2011): Die Verortung der Kultur. 1. Aufl. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg discussion, 5).

Bielefeld, Ulrich (1998): Einleitung. In: Ders. (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? 1. Aufl. der Neuausg. Hamburg: Hamburger Edition, S. 9–19.

Bolten, Jürgen (2006): Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte. In: Klaus Götz (Hg.): Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training. Band 8; 6., verb. und erw. Aufl. Mering: Rainer Hampp Verlag (Managementkonzepte, 8), S. 57–76. Online verfügbar unter http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_trainings_bolten.pdf, zuletzt geprüft am 11.12.2013.

Bröckling, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (Hg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1490), S. 131–167.

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1832).

Broden, Anne (2009): Verstehen der Anderen? Rassismuskritische Anmerkungen zu einem zentralen Topos interkultureller Bildung. In: Wiebke Scharathow und Rudolf Leiprecht (Hg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 119–134.

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Dt. Erstausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Gender studies, 1744 = n.F. 744).

Datta, Asit (2005): Kulturelle Identität in der Migration. In: Ders. (Hg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt am Main [u.a.]: IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation, S. 69–82.

Demorgon, Jacques; Kordes, Hagen (2006): Multikultur, Transkultur, Leitkultur, Interkultur. In: Hans Nicklas, Burkhard Müller und Hagen Kordes (Hg.): Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. Frankfurt/Main, New York: Campus-Verl (Europäische Bibliothek interkultureller Studien, Bd. 12), S. 27–35.

Duden online: Seminar. Online verfügbar unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/Seminar>, zuletzt geprüft am 10.12.2013.

Duden online: Training. Online verfügbar unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/Training>, zuletzt geprüft am 13.11.2013.

Dzierzbicka, Agnieszka (2006): Vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvernamentalität macht Schule. Wien: Löcker.

Eppenstein, Thomas (2007): Interkulturelle Kompetenz - Zumutung oder Zauberformel? In: Ioanna Zacharaki (Hg.): Praxishandbuch interkulturelle Kompetenz vermitteln, vertiefen, umsetzen. Theorie und Praxis für die Aus- und Weiterbildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl., S. 29–43.

Foucault, Michel (op. 1978): Recht der Souveränität/ Mechanismus der Disziplin. Vorlesung vom 14. Januar 1976. In: Ders.: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve-Verl (Internationaler Merve Diskurs, 77), S. 75–95.

Foucault, Michel (1982): Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France - 2. Dezember 1970. Ungekürzte Ausg., 9. - 11. Tsd. Frankfurt/M, Berlin, Wien: Ullstein (Anthropologie, 35037 : Ullstein-Materialien).

Foucault, Michel (1987): Das Subjekt und die Macht. In: Hubert L. Dreyfus, Paul Rabinow und Claus Rath (Hg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Dt. Erstausg. Frankfurt am Main: Athenäum Verl (Die weiße Reihe), S. 241–261.

Foucault, Michel (2000): Die Gouvernamentalität. In: Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (Hg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1490), S. 41–67.

Foucault, Michel (2004): Die Geburt der Biopolitik. Vorlesung am Collège de France, 1978 - 1979. [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1809).

Foucault, Michel (2009): Vorlesung vom 6. Januar 1982. Erste Stunde. In: Ders.: Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am Collège de France (1981/82). 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1935), S. 15–45.

Gelhard, Andreas (2011): Kritik der Kompetenz. Zürich: Diaphanes.

Han, Byung-Chul (2005): Was ist Macht? Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek, Bd. 18356).

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1980, c1973): Phanomenologie des Geistes. Mit einem Nachwort von Georg Lukacs. Berlin: Ullstein Materialien (Ullstein buch, 35055).

Heitmeyer, Wilhelm; Klein, Anna (2012): Demokratie auf dem rechten Weg? Entwicklungen rechtspopulistischer Orientierungen und politischen Verhaltens in den letzten zehn Jahren. In: Wilhelm Heitmeyer (Hg.): Deutsche Zustände. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2647), S. 87–104.

Hirschauer, Stefan (2004): Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In: Karl H. Hörning und Julia Reuter (Hg.): Doing culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript (Sozialtheorie), S. 73–91.

Höhne, Thomas (2001): Kultur als Differenzierungskategorie. In: Helma Lutz und Norbert Wenning (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 197–213.

Höhne, Thomas (2007): Der Leitbegriff 'Kompetenz' als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Ludwig A./ Reichenbach Roland/ Wimmer Michael Pongratz (Hg.): Bildung, Wissen, Kompetenz. Bielefeld: Janus Presse, S. 30–43.

Höhne, Thomas (2008): Wissensgesellschaft. In: Agnieszka Dzierzbicka (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. 2. Aufl. Wien: Löcker, S. 297–305.

Höhne, Thomas (2011): ‚Pädagogische Qualitologie‘. Zur Transformation von Bildungsforschung in Qualitätsforschung und deren (möglichen) Effekten auf erziehungswissenschaftliches Wissen. In: Roland Reichenbach, Norbert Ricken und Hans-Christoph Koller (Hg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn: Schöningh, S. 139–164.

Humrich, Merle (2002): Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen: Leske + Budrich (Studien zur Jugendforschung, Bd. 22).

Kalpaka, Annita; Mecheril, Paul (2010): »Interkulturell«. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Paul Mecheril, do

Mar Castro Varela, María, Ínci Dirim, Annita Kalpaka und Claus Melter (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim u.a: Beltz (Bachelor, Master), S. 77–98.

Kiesel, Doron; Volz, Fritz Rüdiger (2003): Interkulturelle Kompetenz als "Lebensführungshermeneutik". In: Margrit Frölich, Astrid Messerschmidt und Jörg Walther (Hg.): Migration als biografische und expressive Ressource. Beiträge zur kulturellen Produktion in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt Main: Brandes & Apsel, S. 161–173.

Klingovsky, Ulla (2009): Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung ; eine gouvernementalitätstheoretische Analyse. Bielefeld: transcript.

Kocyba, Herrmann (2004): Aktivierung. In: Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (Hg.): Glossar der Gegenwart. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2381), S. 17–22.

Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster: Waxmann.

Lemke, Thomas; Krasmann, Susanne; Bröckling, Ulrich (2000): Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Dies. (Hg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–40.

Marburger, Helga (2004): Interkulturelle Qualifizierung in Studiengängen der Ingenieurs-, Wirtschafts- und Naturwissenschaften. In: Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis ; Ursula Boos-Nünning zum 60. Geburtstag. Münster: Waxmann, S. 323–332.

Mecheril, Paul (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Franz Hamburger, Tarek Badawia und Merle Hummrich (Hg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Imprint: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 311–328.

Mecheril, Paul (2010): "Kompetenzlosigkeitskompetenz". Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Georg Auernheimer (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 15–34.

Meseth, Wolfgang (2011): Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Zweck- und Wertrationalität. Überlegungen zum Normativitätsproblem der empirischen Unter-

richtsforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 1, S. 12–27.

Messerschmidt, Astrid (2003): Zur postkolonialen Irritation interkultureller Bildung. In: Margrit Frölich, Astrid Messerschmidt und Jörg Walther (Hg.): Migration als biografische und expressive Ressource. Beiträge zur kulturellen Produktion in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt Main: Brandes & Apsel, S. 107–122.

Messerschmidt, Astrid (2008): Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft. Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (1), S. 5–17.

Messerschmidt, Astrid (2009a): Verwicklungen - kritische Bildung und politisches Engagement in neoliberalen Verhältnissen. In: Carsten Bünger, Ralf Mayer, Astrid Messerschmidt und Olga Zitzelsberger (Hg.): Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen ; Festschrift für Ludwig A. Pongratz. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, S. 131–143.

Messerschmidt, Astrid (2009b): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel (Wissen & Praxis, 151).

Messerschmidt, Astrid (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 41–57.

Oevermann, Ulrich (1981): Objektivität des Protokolls und Subjektivität als Forschungsgegenstand. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*. Online verfügbar unter publikationen.ub.uni-frankfurt.de/files/4955/Fallrekonstruktion-1981.pdf, zuletzt geprüft am 01.11.2013.

Oevermann, Ulrich (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. 1999. In: Ludwig von Friedeburg und Jürgen Habermas (Hg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 460), S. 234–289.

Oevermann, Ulrich (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik - Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Hg. v. Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung. Online verfügbar unter

http://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf, zuletzt geprüft am 29.10.2013.

Peters, Michael (2009): Education and the Society of Control. From Disciplinary Pedagogy to Pertetual Training. In: Carsten Bünger, Ralf Mayer, Astrid Messerschmidt und Olga Zitzelsberger (Hg.): Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen; Festschrift für Ludwig A. Pongratz. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, S. 15–30.

pons.eu Wörterbuch online: pouvoir. Online verfügbar unter http://de.pons.eu/dict/search/results/?q=pouvoir&l=defr&in=ac_undefined&lf=fr, zuletzt geprüft am 19.11.2013.

Radtke, Frank-Olaf (1998): Lob der Gleich-Gültigkeit. Zur Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus. In: Ulrich Bielefeld (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? 1. Aufl. der Neuausg. Hamburg: Hamburger Edition, S. 79–96.

Rathje, Stefanie (2006): Interkulturelle Kompetenz-Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht (online)* 11 (3), S. 1–21. Online verfügbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/Boeckmann.pdf>, zuletzt geprüft am 25.09.2013.

Reichenbach, Roland (2007): Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: Ludwig A./ Reichenbach Roland/ Wimmer Michael Pongratz (Hg.): Bildung, Wissen, Kompetenz. Bielefeld: Janus Presse, S. 64–81.

Reichertz, Jo (2008): Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: Ernst von Kardorff, Ines Steinke und Uwe Flick (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6., durchges. und aktualisierte Aufl., Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl. (Rororo, 55628 : Rowohlts Enzyklopädie), S. 514–524.

Ricken, Norbert (2004): Die Macht der Macht - Rückfragen an Michel Foucault. In: Norbert Ricken und Markus Rieger-Ladich (Hg.): Michel Foucault, pädagogische Lektüren. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119–143.

Ricken, Norbert (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In: Thomas Alkemeyer, Gunilla Budde und Dagmar Freist (Hg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript (Praktiken der Subjektivierung, Bd. 1), S. 69–99.

Rieger-Ladich, Markus (2004): Unterwerfung und Überschreitung: Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung. In: Norbert Ricken und Markus Rieger-Ladich (Hg.): Michel Foucault, pädagogische Lektüren. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 203–223.

Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Paul Mecheril und Claus Melter (Hg.): Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl. (Reihe Politik und Bildung, 47), S. 25–38.

Siebert, Horst (2005): Interkulturelle Pädagogik- konstruktivistisch betrachtet. In: Asit Datta (Hg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt am Main [u.a.]: IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation, S. 39–49.

Soeffner, Hans-Georg (2008): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Ernst von Kardorff, Ines Steinke und Uwe Flick (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6., durchges. und aktualisierte Aufl., Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl. (Rororo, 55628 : Rowohlts Enzyklopädie), S. 164–175.

Steiner-Khamsi, Gita (2009): International Knowledge Banks in Education: Catalysts for Competition, Coercion and Convergence. In: Detlef Junker, Wilfried Mausbach und Martin Thunert (Hg.): State and market in a globalized world. Transatlantic perspectives. Heidelberg: Winter (American studies, v. 164), S. 251–270.

Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: transcript (Kultur und soziale Praxis).

Terkessidis, Mark (2010): Interkultur. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp.

Velho, Astride (2010): (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsarbeit. In: Anne Broden und Paul Mecheril (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 113–137.

Wagner, Ulrich; van Dick, Rolf; Endrikat, Kirsten (2002): Interkulturelle Kontakte. Die Ergebnisse lassen hoffen. In: Wilhelm Heitmeyer (Hg.): Deutsche Zustände. Frankfurt, Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2290), S. 96–121.

Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1320).

Wallerstein, Immanuel (1990): Die Konstruktion von Völkern: Rassismus, Nationalismus, Ethnizität. In: Étienne Balibar und Immanuel Maurice Wallerstein (Hg.): Rasse - Klasse - Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument-Verl, S. 87–106.

Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Qualitative Sozialforschung).

Wimmer, Michael; Schäfer, Alfred (2006): Einleitung: Zwischen Fremderfahrung und Selbstausslegung. In: Alfred Schäfer und Michael Wimmer (Hg.): Selbstausslegung im Anderen. Münster: Waxmann (Grenzüberschreitungen, 4).

Winter, Rainer (2008): Cultural Studies. In: Ernst von Kardorff, Ines Steinke und Uwe Flick (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6., durchges. und aktualisierte Aufl., Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl. (Rororo, 55628 : Rowohlts Enzyklopädie), S. 204–213.

Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung - eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 47).

*Žižek, Slavoj (1998): Das Unbehagen im Multikulturalismus. In: *Das Argument: Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften* 40 (1-2), S. 51–64.*

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: theoretische Darstellung des Feldes nach axialer Kodierung	55
Abbildung 2: maximale Kontrastierung und zentrale Berührungspunkte	114
Abbildung 3: Reproduktion der Anrufung zu interkultureller Kompetenz	118