



**URSULA BERTELS,
CLAUDIA BUSSMANN**

HANDBUCH INTERKULTURELLE DIDAKTIK

WAXMANN

GEGENBILDER

herausgegeben von

Ethnologie in Schule
und Erwachsenenbildung (ESE) e.V.

Band 10

Ursula Bertels
Claudia Bußmann

Handbuch Interkulturelle Didaktik



Waxmann 2020
Münster • New York

Mit finanzieller Förderung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und des Evangelischen Entwicklungsdienstes (eed).
Die Autorinnen sind für den Inhalt allein verantwortlich.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Gegenbilder Bd. 10

Hrsg. von Ethnologie in Schule
und Erwachsenenbildung (ESE) e.V.

ISSN 0948–7999

Print-ISBN 978-3-8309-4212-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-9212-7

2. Auflage 2020, 1. Auflage 2013

© Waxmann Verlag GmbH

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagfoto: Ursula Bertels

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: CPI Books, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort.....	7
1. Einleitung.....	9
2. Was ist Kultur? – Eine Einführung in die globale Alltäglichkeit.....	12
Exkurs: Kulturen, Ethnien und kulturelle Grenzen.....	22
Exkurs: Menschen brechen kulturelle Regeln.....	29
Fazit: Noch einmal: Was ist Kultur?	31
3. Interkulturelle Kompetenz – mehr als ein Schlagwort.....	33
3.1 Die Grundlage – Interesse und Informationen.....	37
Exkurs: Das Eigene und das Fremde	46
3.2 Alles eine Frage der Perspektive.....	51
Exkurs: Vorurteile und Stereotypen	58
Exkurs: Thema Kopftuch	63
3.3 Wo ist der Mittelpunkt der Welt? – Das Phänomen Ethnozentrismus	68
Exkurs: Evolutionismus und Ethnologie – „... <i>die Geister, die ich rief</i> “?	78
3.4 Was mache ich, wenn ...? – Situationen des interkulturellen Umgangs reflektieren	91
Exkurs: Wo sind meine Grenzen?	102
Exkurs: Der Kulturschock.....	106
3.5 Offenheit, Respekt & Co.....	114
3.6 Wie interkulturell kompetent sind Sie?.....	117
3.7 Fazit.....	120
4. Interkulturelle Didaktik in der Schule.....	122
4.1 Ethnozentrismus in Schulbüchern?.....	123
Beispiel 1: Die San und die Menschheitsgeschichte.....	125
Beispiel 2: Die Inuit – technologisch unterentwickelt?	131
Beispiel 3: Die Aborigines in Australien – einfache Gesellschaften?	140
Exkurs: Das Stereotyp vom „Steinzeitmenschen“	147
Fazit: Ethnozentrismus in Schulbüchern?	159
4.2 Das Bild von Afrika	160
Beispiel 1: Problemkontinent Afrika.....	167
Beispiel 2: Das Bild vom „faulen Neger“	174
Beispiel 3: Afrikanische Frauen	177
Beispiel 4: Afrikanische Kultur und Europäisierung	181
Exkurs: Neubewertung des Entwicklungsbegriffs	184
Fazit	187

5.	Perspektivenwechsel im Schulunterricht:	
	Kolumbus und die „neue Welt“	188
	Fazit	200
	Exkurs: Wie die „neue Welt“ die alte veränderte	200
6.	Beispiele für eine interkulturelle Didaktik im Schulunterricht	203
7.	Fazit	209
	Literatur	211
	Autorinnen	236

Die Materialien und Unterrichtseinheiten können unter
www.waxmann.com/buch4212
kostenlos heruntergeladen werden.

Passwort: Wax_4212#ID

Vorwort

Betrachtet man die gesellschaftlichen Veränderungen in den letzten Jahrzehnten, stellt man fest, dass das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft alltäglich ist. Aufgrund der weltweit zunehmenden Globalisierung und Migration nehmen die Kontakte zwischen Personen unterschiedlicher Kulturen stetig zu. Interkulturelle Kompetenz als zentrales Lernziel von interkulturellem und globalem Lernen ist daher nicht nur für entwicklungspolitische Bildung, sondern für alle gesellschaftlichen Bereiche zu einer Schlüsselqualifikation geworden. Aber wie kann die Vermittlung von Interkultureller Kompetenz im interkulturellen und globalen Lernen didaktisch und methodisch¹ umgesetzt werden – insbesondere in der Schule?

Bei der Vermittlung von Interkultureller Kompetenz an Kinder und Jugendliche kommt der schulischen Bildung eine Schlüsselrolle zu. Zentrale Aufgabe der Schule ist es, Kinder und Jugendliche auf ein Leben in der Gesellschaft vorzubereiten. Bereits 1996 beschloss die Kultusministerkonferenz eine Empfehlung zur *Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule*.² Darüber hinaus gab im Jahr 2007 das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz den *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* heraus.³ Doch durch die multiplen Aufgaben, die eine Schule und damit ihre Lehrkräfte haben, ist es oft schwer, auch noch die Vermittlung von Interkultureller Kompetenz in den Unterricht aufzunehmen.⁴

Der Verein Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e.V. ist seit 1992 im Bereich der Vermittlung von Interkultureller Kompetenz tätig. ESE führt Schulunterricht, Seminare, Fortbildungen und Workshops zu Themen des interkulturellen und globalen Lernens in der schulischen und außerschulischen Kinder- und Jugendbildung, der Erwachsenenbildung sowie an Universitäten und Fachhochschulen durch. Grundlage für die Arbeit von ESE ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit interkulturellen Ansätzen und die Aufarbeitung ethnologischen Materials für Schulen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung, um damit für Laien verständliche, wissenschaftlich fundierte Informationen über andere Kulturen zu vermitteln. Solche Informationen sind die Voraussetzung, um wichtige Lernziele des interkulturellen und globalen Lernens (wie

1 Unter Didaktik wird im Rahmen dieses Handbuchs die theoretische Grundlage des Lehrens und Lernens verstanden (vgl. auch Schaub und Zenke 2007: 171), unter Methodik die Lehre oder Theorie von bestimmten Methoden, die zur Erreichung bestimmter Ziele zur Verfügung stehen (vgl. Schaub und Zenke 2007: 431). Eine ausführliche Diskussion zum Begriff der Problematik der interkulturellen Didaktik findet sich bei Lüddecke 2004.

2 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 1996.

3 Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung sowie Kultusministerkonferenz 2007.

4 Zu den Rahmenbedingungen von interkulturellem Lernen in der Schule siehe u. a. Bolten 2003.

zum Beispiel Erkennen der soziokulturellen Vielfalt oder Perspektivenwechsel erreichen zu können. Ausgangspunkt für die Arbeit von ESE sind ethnologische Feldforschungserfahrungen,⁵ durch die neben fundierten Sach- und Regionalkenntnissen auch Fremdheitserfahrungen vermittelt werden können.⁶ Die von ESE in den vergangenen 20 Jahren erstellten Konzepte, erprobten Methoden und erarbeiteten Materialien, die auf einer ethnologischen Perspektive auf das Thema Interkulturelle Kompetenz basieren, bilden die Grundlage für das vorliegende Handbuch Interkulturelle Didaktik.

Ein Grund für die Herausgabe dieses Handbuchs waren die vielfältigen an ESE gerichteten Anfragen zu Methoden und Materialien zur Vermittlung von Interkultureller Kompetenz durch interkulturelles und globales Lernen. Das Handbuch richtet sich daher vor allem an Lehrerinnen und Lehrer, die Anregungen für ihren Unterricht suchen. Doch viele der Methoden und Materialien sind auch für andere Zielgruppen wie zum Beispiel Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Jugendbildung oder Trainerinnen und Trainer in der Erwachsenenbildung geeignet. Ein weiterer Grund für die Herausgabe dieses Bandes war, dass vor einiger Zeit die Idee entstand, die bereits im Jahr 1995 in dem ersten Band der Reihe Gegenbilder *Der Blick auf fremde Kulturen* veröffentlichten Analyse von Schulbüchern im Hinblick auf interkulturelle Inhalte zu aktualisieren.

Eine Veröffentlichung im Umfang dieses Handbuchs wäre nicht möglich gewesen ohne die Unterstützung vieler weiterer ESE-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter. Wir bedanken uns besonders bei Daniel Gollmann, Irmgard Hellmann de Manrique, Marion Scholten und Katrin Schröder, die beim Redigieren des Handbuchs mit vielen konstruktiven Vorschlägen unterstützt haben. Ulrike Peschke danken wir für die unzähligen Recherchearbeiten. Ganz herzlich danken wir auch Sabine Eylert, Irmgard Hellmann de Manrique, Marion Scholten, Katrin Schröder und Valerie Titz für die im Hinblick auf die Veröffentlichung in diesem Handbuch notwendige redaktionelle Überarbeitung ihrer Unterrichtseinheiten.

Unser ganz besonderer Dank gilt jedoch Engagement Global (ehemals InWent) sowie dem Evangelischen Entwicklungsdienst (eed) für die finanzielle Unterstützung. Nur durch diese finanzielle Förderung war die Herausgabe dieses Bandes möglich.

5 Dabei kann die Feldforschung sowohl in der eigenen Gesellschaft (z. B. in einem türkischen Stadtteil) als auch in einer fremden Gesellschaft durchgeführt werden.

6 Siehe auch www.ese-web.de.

1. Einleitung

Ziel dieses Handbuchs Interkulturelle Didaktik ist es, die theoretischen Hintergründe des interkulturellen und globalen Lernens vorzustellen und die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Nur durch interkulturelles und globales Lernen ist es möglich, Kindern und Jugendlichen Interkulturelle Kompetenz zu vermitteln und sie damit auf ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft auf globaler und lokaler Ebene vorzubereiten.

Doch obwohl das Thema Interkulturelle Kompetenz in den letzten Jahrzehnten ständig an Bedeutung gewonnen hat, fällt auf, dass es an einer allgemeingültigen Definition für den Begriff „interkulturell“ nach wie vor fehlt. Sehr gut beschrieben wird dieses Dilemma in dem folgenden Zitat von Demorgon und Cordes:

„Multikulturell, transkulturell, leitkulturell, interkulturell – diese Begriffe drohen in ein sprachliches Imponiergehabe verwandelt zu werden, in welchem man sich um ihre Bedeutung und Tiefenschärfe nicht weiter kümmern muss.“¹

Daher erscheint es unerlässlich zu klären, wie die Begriffe multikulturell, interkulturell und transkulturell im Rahmen des vorliegenden Handbuchs zu verstehen sind. ESE versteht unter einer multikulturellen Gesellschaft eine Gesellschaft, in der Menschen vieler Kulturen leben. Jedes Mitglied dieser Gesellschaft kann gleichzeitig mehreren Kulturen angehören. Zwischen den Kulturen bzw. Individuen einer multikulturellen Gesellschaft gibt es sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede. Die Mitglieder verschiedener Kulturen können die jeweiligen Gemeinsamkeiten nutzen, um einen transkulturellen Raum zu schaffen. Um mit den Unterschieden umgehen zu können, ist es dagegen notwendig, sich interkulturell miteinander auseinanderzusetzen.² Interkulturalität ist somit „Verhandlungssache“. Damit die „Verhandlung“ gelingen kann, benötigt man Interkulturelle Kompetenz, die durch interkulturelles und globales Lernen vermittelt wird.

Eine Grundlage für Interkulturelle Kompetenz ist die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen. Diese Auseinandersetzung kann in der direkten Begegnung erfolgen. Es ist aber auch möglich, Kulturen in den Mittelpunkt des interkulturellen und globalen Lernens zu stellen, die zunächst einmal keinen Bezug zum Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler haben. ESE arbeitet daher seit seiner Gründung mit der so genannten Dritt-Kultur-Perspektive.³

1 Vgl. Demorgon und Cordes 2006: 27.

2 Vgl. auch Steiner 2009: 271f. Eine Diskussion der unterschiedlichen Definitionen von multikulturell, interkulturell und transkulturell findet sich in Bertels 2011. Grundlage für die genannten Begriffsbestimmungen ist die Kulturdefinition, mit der ESE arbeitet (siehe auch Kapitel 2: Was ist Kultur? – Eine Einführung in die globale Alltagslichkeit).

3 Dieser Ansatz wurde in Anlehnung an Gudykunst u. a. 1977 entwickelt. Nach Heidemann (2011: 13) liegt das Alleinstellungsmerkmal der Ethnologie im Vergleich zu den Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaften darin, eine Perspektive auf das Eigene aus

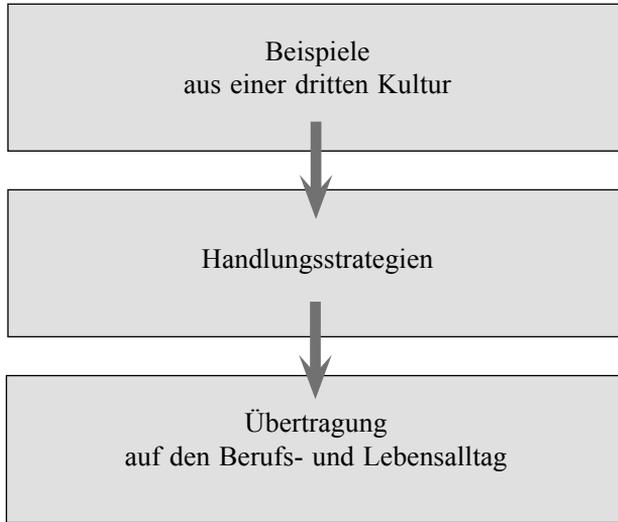


Abb. 1: Aus der Ferne in die Nähe: die Dritt-Kultur-Perspektive

Die Dritt-Kultur-Perspektive beinhaltet, dass man sich exemplarisch mit Kulturen beschäftigt, zu denen man zunächst keinen persönlichen Bezug hat, um dann in einem zweiten Schritt den Umgang mit fremden Kulturen im eigenen Umfeld zu erlernen. Die Beschäftigung mit Regionen, die vom Alltag der Zielgruppe sehr weit entfernt sind (z. B. Indonesien, Mexiko, Indien oder Namibia), oder mit Kulturen, die im Lebensalltag kaum eine Rolle spielen,⁴ ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, sich relativ unvoreingenommen auf eine andere kulturelle Sichtweise einzulassen.⁵ Werden dagegen Kulturen behandelt, denen einzelne Schülerinnen und Schüler mit Migrationsvorgeschichte⁶ angehören, so kann dies für diese eventuell bedeuten, dass sie sich exponiert fühlen. Durch den Ansatz der Dritt-Kultur-Perspektive wird diese Situation vermieden. Gleichzeitig wird den Schülerinnen und Schülern mit Migrationsvorgeschichte die Möglichkeit gegeben, freiwillig ihre kulturellen Aspekte einzubringen.

einer extremen Ferne zu richten. Eine ppt-Folie mit der Darstellung der Dritt-Kultur-Perspektive findet sich in den Materialien – M 01.

- 4 In einem Projekt, das im Rahmen des Bundesprogramms *Vielfalt tut gut* in Münster realisiert wurde, wurde zum Beispiel der interkulturelle Dialog mit Obdachlosen oder Gefängnisinsassen gesucht.
- 5 Für diesen Ansatz der Dritt-Kultur-Perspektive oder auch Kulturenwechsel erhielt ESE 2003 den Preis für Innovationen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung.
- 6 Hier wird ein weiteres Problem der Begriffsbestimmung angesprochen. Wie benennt man Menschen in Deutschland, die selbst oder z. B. über ihre Eltern einen Bezug zu einer anderen Kultur haben? ESE hat sich in Anlehnung an das Leitbild Migration und Integration der Stadt Münster für den Begriff Menschen mit Migrationsvorgeschichte entschieden (siehe auch Stadt Münster 2008). Eine ausführliche Diskussion zu dieser Begriffsbestimmung findet sich in Bertels 2011: 15f.

Doch was genau versteht man unter Kultur und kulturellen Aspekten? Wie wird man kulturell geprägt? Was passiert, wenn verschiedene kulturelle Vorstellungen aufeinandertreffen? Diese Fragen verdeutlichen, dass man sich dem Thema Interkulturelle Kompetenz nicht nähern kann, ohne sich mit dem Begriff Kultur auseinanderzusetzen. Das *Kapitel 2: Was ist Kultur – Eine Einführung in die globale Alltäglichkeit* gibt daher eine kurze Einführung in die aktuelle Diskussion rund um das Thema Kultur. Im Anschluss daran werden im *Kapitel 3: Interkulturelle Kompetenz – mehr als ein Schlagwort* eine Definition des Begriffs Interkulturelle Kompetenz gegeben und die theoretischen Hintergründe der Lernziele des interkulturellen und globalen Lernens zur Vermittlung von Interkultureller Kompetenz erläutert. Ergänzend finden sich zu jedem Lernziel Methoden zur Umsetzung im Unterricht.

Da Interkulturelle Kompetenz nicht nur im unmittelbaren Umgang, sondern auch im mittelbaren Umgang z. B. bei Texten in Schulbüchern wichtig ist,⁷ enthält das *Kapitel 4: Interkulturelle Didaktik in der Schule* eine Analyse von Beispielen aus Schulbüchern,⁸ die durch das Wiedergeben von ethnozentrischen Bildern⁹ dem interkulturellen und globalen Lernen entgegenwirken.¹⁰ Über positive Ansätze im didaktischen und methodischen Umgang mit fremden Kulturen in Schulbüchern berichtet das *Kapitel 5: Perspektivenwechsel im Schulunterricht: Kolumbus und die „Neue Welt“*.

In allen Kapiteln finden sich ergänzend viele Beispiele, die durch Umrandungen deutlich gemacht sind. Zudem ist das in Kapitel 3 genannte Material zu den vorgestellten Methoden zu finden. Als ergänzende Information finden sich zu allen Themen Exkurse, die mit * * * gekennzeichnet sind. Der Inhalt des Handbuchs ist jedoch auch ohne Lesen der Exkurse zu verstehen.

Abschließend werden im *Kapitel 6: Beispiele für eine interkulturelle Didaktik im Schulunterricht* die im Handbuch erwähnten Unterrichtseinheiten von ESE präsentiert, die sich an den Lernzielen für interkulturelles und globales Lernen orientieren und bereits erfolgreich durchgeführt wurden. Das Material zu diesen Unterrichtseinheiten ist unter www.waxmann.com/buch4212 zu finden oder kann bei ESE angefordert werden.

7 Vgl. auch die Definition von Interkultureller Kompetenz in Kapitel 3: Interkulturelle Kompetenz – mehr als ein Schlagwort.

8 Analysiert wurden Schulbücher aus Nordrhein-Westfalen. Stichproben aus Schulbüchern anderer Bundesländer legen jedoch nahe, dass die hier erarbeiteten Ergebnisse über Nordrhein-Westfalen hinaus auf das gesamte Bundesgebiet angewendet werden können.

9 Vgl. auch Abschnitt 3.3: Wo ist der Mittelpunkt der Welt? – Das Phänomen Ethnozentrismus.

10 Dieses Kapitel wurde zum überwiegenden Teil von Claudia Bußmann verfasst.

2. Was ist Kultur? – Eine Einführung in die globale Alltäglichkeit

Seit die Welt immer kleiner wird, gewinnt das Wort Kultur eine immer größere Bedeutung. Das Verständnis von Kultur wird nicht nur für den eigenen lokalen Lebenszusammenhang immer wichtiger, sondern auch im Hinblick auf die immer enger werdenden weltweiten wirtschaftlichen, politischen und sozialen Verflechtungen, die die so genannte Globalisierung mit sich bringt. Migration und Flüchtlingsströme haben eine multikulturelle Gesellschaft entstehen lassen, die in vielen Klassenräumen und Stadtvierteln zum Lebensalltag gehört. Viele Menschen kommen auch aus so genannten Entwicklungsländern. Schwierige Lebensbedingungen auf anderen Kontinenten haben plötzlich sichtbare Auswirkungen auf das eigene Leben. Sie sind nicht mehr weit weg, sondern haben möglicherweise zu einer neuen Nachbarschaft geführt. Darüber hinaus erfordert das eigene Arbeitsleben immer häufiger auch Kontakte mit Kolleginnen und Kollegen, Kundinnen und Kunden oder Geschäftspartnerinnen bzw. -partnern, die aus anderen Kulturen kommen.

Kenntnisse über Kultur, kulturelle Vielfalt und kulturelle Unterschiede werden deshalb zu einer wichtigen Ressource – nicht nur für individuelles, erfolgreiches Handeln in einer globalisierten Welt, sondern auch um gemeinsam essentielle Zukunftsaufgaben bewältigen zu können. Dazu gehört eine nachhaltige lokale und globale Entwicklung – nicht zuletzt mit dem Ziel, die Lebensbedingungen in den so genannten Entwicklungsländern verbessern zu können.¹

Um gemeinsames Handeln möglich zu machen, braucht es jedoch Interkulturelle Kompetenz.² Voraussetzung für den Erwerb Interkultureller Kompetenz ist es aber zu verstehen, was Kultur eigentlich ist und was die eigene kulturelle Prägung ausmacht.³ Allerdings betritt man hier ein schwieriges Terrain. Gelegentlich ist es einfacher zu vermitteln, was Kultur nicht ist. Oftmals begegnet man einem Bild von Kultur, das bewusst oder unbewusst mit Attributen wie „unveränderlich“, „traditionell“, „angeboren“ oder „authentisch“ belegt ist. Andere Vorstellungen legen nahe, dass Kultur wie ein Kleidungsstück, eine Essensvorliebe oder irgendeine oberflächliche Gewohnheit an- und abgelegt werden kann. Beides ist falsch. Was aber ist Kultur dann?

Der Begriff „Kultur“ ist bis heute nicht eindeutig definiert. Wer dennoch einen Versuch wagt, begibt sich auf Glatteis – oder wie Moosmüller es formuliert: *„Während die einen zupackend (oder naiv?) das Rätsel Kultur angehen, werden*

1 Hier besteht ein direkter Bezug zu dem Lernziel des globalen Lernens Solidarität und Mitverantwortung vgl. auch Kapitel 3: Interkulturelle Kompetenz – mehr als ein Schlagwort.

2 Zur Definition von Interkultureller Kompetenz siehe auch Kapitel 3: Interkulturelle Kompetenz – mehr als ein Schlagwort.

3 Vgl. auch Steiner 2009: 272ff.

die anderen nicht müde, auf die Gefahren hinzuweisen, die auf den lauern, der das Rätsel lösen will.“⁴

Bereits 1952 wurden von den Ethnologen Alfred Louis Kroeber und Clyde Kluckhohn 164 verschiedene Definitionsversuche von Kultur aufgelistet.⁵ Seither sind es noch mehr geworden. Nach Heidemann wäre eine allgemeingültige Kulturdefinition auch gar nicht sinnvoll, weil sie einer Weiterentwicklung des Kulturkonzeptes im Wege stehen könnte: „Wer den Begriff ‚Kultur‘ für alle Kontexte und auch für zukünftige Forschung definieren möchte, läuft Gefahr, den Blick auf neue Aspekte und Perspektiven zu verbauen.“⁶

Trotz dieser Schwierigkeiten ist es für die interkulturelle Praxis unerlässlich, mit einem Kulturbegriff zu arbeiten. Daher hat ESE im Rahmen einer Studie zur Vermittlung von Interkultureller Kompetenz in der Schule eine Arbeitsdefinition entwickelt,⁷ mit der die verschiedenen Aspekte von Kultur zusammengefasst werden:

Kultur ist die vom Menschen geschaffene Welt.

Sie verändert sich ständig und folgt weder starren Regeln
noch ist sie an Grenzen gebunden.

Menschen unterscheiden sich in ihrer Kultur.
Sie leben und interpretieren sie auf ihre eigene Weise.

Diese Definition weist einerseits darauf hin, dass Kultur etwas Dynamisches und in ständiger Veränderung Begriffenes ist – ein Aspekt, dem im Kontext von Globalisierung und Migration eine immer größere Bedeutung zukommt. Andererseits betont sie die vielfältigen individuellen Formen von Kultur, wie sie im jeweils eigenen Alltagszusammenhang von Menschen gelebt werden.⁸

Was aber bedeutet das konkret? Wie äußern sich die verschiedenen Aspekte von Kultur im Lebensalltag? Um diese Fragen genauer zu betrachten, werden im Folgenden die drei Elemente der ESE-Arbeitsdefinition von Kultur näher beleuchtet.

4 Moosmüller 2004: 46, zitiert nach Bertels 2011: 13.

5 Kroeber und Kluckhohn 1952.

6 Heidemann 2011: 31.

7 Grundlage hierfür ist eine im Rahmen dieser Studie erarbeitete ausführlichere Kultur-Definition (Bertels u. a. 2004: 34). Eine ppt-Folie mit der Definition von Kultur findet sich in den Materialien – M 02.

8 Vgl. auch Bertels 2011: 7.

Kultur ist die von Menschen geschaffene Welt.

Bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde „Kultur“ in der ethnologischen Forschungsgeschichte von manchen Vertreterinnen und Vertretern des Faches eher als wissenschaftliche Hilfskonstruktion zum sinnvollen Sammeln von Daten und Erkennen von Bedeutungszusammenhängen verstanden denn als konkrete Realität.⁹ Heute wird Kultur vor allem als soziales und individuelles Konstrukt gesehen¹⁰ oder nach Heidemann als eine Vorstellung, die sehr reale Folgen hat.¹¹

Kultur ist also die von Menschen geschaffene Welt. Als solche umfasst sie die mentalen, emotionalen, sozialen und materiellen Gegebenheiten – einschließlich der ihnen verliehenen Bedeutungen. Dazu gehören u. a. Weltsicht, Wertvorstellungen, Wissen, Gefühle, Sinneswahrnehmungen, Kommunikation, Verhalten, soziale, politische und wirtschaftliche Strukturen, Sprache und materielle Dinge, aber auch die Gestaltung der natürlichen Lebensumwelt. Die verschiedenen Aspekte von Kultur sind im Alltag immer präsent und lassen sich an einfachen Beispielen wie einer Eheschließung ablesen.

Heirat und Kultur

Gegenseitige Liebe der Brautleute wird bei uns als wichtigster Grund für eine Eheschließung angesehen. In anderen Kulturen kann dieser Aspekt eher nebensächlich sein und stattdessen ökonomischen oder politischen Gründen eine weitaus größere Rolle zukommen. Dabei gilt eine Heirat als Verbindung zwischen zwei Verwandtschaftsgruppen und nicht als persönliche Angelegenheit von zwei Menschen. Vom Moment der Eheschließung an können beide Gruppen mit gegenseitiger Unterstützung rechnen, zudem wird ein ständiger Gabenaustausch in Gang gesetzt. In solchen Gesellschaften würde man die Einstellung von Europäerinnen und Europäern, eine Ehe sei allein auf persönlichen Gefühlen aufzubauen, für sehr leichtsinnig oder gar für verrückt halten.¹² Für die Brautleute muss jedoch das Aushandeln der Ehe zwischen ihren Verwandtschaftsgruppen nicht automatisch bedeuten, dass sie gegen ihren Willen zur Heirat gezwungen werden und persönliche Gefühle überhaupt keine Rolle spielen.¹³ In vielen Gesellschaften können junge Menschen sogar eine von ihren Verwandtschaftsgruppen ungewollte Ehe erzwingen.¹⁴

9 Vgl. Petermann 2010: 41 und 53. Bezug nehmend auf Kroeber und Kluckhohn (1952) führt er aus: Radcliffe-Brown und Murdock verstanden Kultur als Abstraktion, Herskovits als Konstrukt, Sapir als statistische Fiktion und Lowie als „*artificial unit segregated for purposes of expediency*“ (Petermann 2010: 53).

10 Eine aktuelle Version bietet z. B. Moosmüller (2009: 13): „*Kultur und kulturelle Differenz sind keine Abbildungen von Realität sondern Konstrukte, die im Zusammenhang mit den jeweiligen Kontexten und Diskursen zu sehen sind.*“

11 Heidemann 2011: 23.

12 Nach Lütkes 1995: 17.

13 Vgl. z. B. Lütkes 1997 und Kröger 1997.

14 Siehe auch Exkurs: Menschen brechen kulturelle Regeln in diesem Kapitel.

Abgesehen davon, dass Kultur jeden Lebensbereich durchdringt, hat jeder kulturelle Aspekt darüber hinaus eine ihm zugeschriebene Bedeutung, die – je nach Lebenskontext eines Menschen – sehr unterschiedlich sein kann. Die Bedeutungszuschreibung beginnt schon bei den Nahrungsmitteln – Grundlage unseres täglichen Lebens. Auf den indonesischen Inseln Bali und Lombok z. B. gilt Reis nicht nur als unverzichtbarer Bestandteil jedes Gerichts, sondern hat auch große soziale und religiöse Bedeutung.

Reis – mehr als ein Nahrungsmittel?

„Sudah bisa makan nasi“ – ‚Kannst Du schon Reis essen?‘ wurde ich immer wieder gefragt, egal mit wem oder wo ich mich auf den Inseln Bali und Lombok aufhielt. Wieso ist das ‚Reis essen‘ denn hier so wichtig?‘ fragte ich mich. ‚Natürlich kann ich Reis essen!‘ erwiderte ich stets. Meine bejahende Antwort wurde immer mit Zufriedenheit und Erleichterung aufgenommen, ja es war jedes Mal eine Eintrittskarte in die Herzen und so etwas wie ‚Willkommen, dann gehst du schon fast zu uns!‘ festzustellen.

[...] Ich erfuhr, dass es vier verschiedene Wörter für Reis gibt. [...] Außerdem erklärte man mir, dass man erst heiraten dürfe, wenn man Reis kochen könne, dass eine Mahlzeit ohne Reis keine Mahlzeit sei und dass jemand, der kein sawah (Reisfeld) besaß, arm sei.

Natürlich ändern sich die Zeiten [...]. Was sich nicht verändert hat, ist die große alltägliche Bedeutung von Reis im Leben der Menschen, dies geht auf alte Mythen zurück, von denen es viele verschiedene in Indonesien gibt.“¹⁵

Ein anderes Beispiel sind Gesten, die in den verschiedenen Kulturen eine unterschiedliche Bedeutung haben können. In Bulgarien bedeutet z. B. das Kopfschütteln „Ja“ und das Kopfnicken „Nein“, während es in Deutschland genau umgekehrt ist.¹⁶

Die obigen Beispiele zeigen: Jeder Aspekt von Kultur – auch wenn er ähnlich oder sogar gleich erscheint – kann für zwei Individuen, aber auch für Menschen aus unterschiedlichen Kulturen eine ganz andere und sogar gegensätzliche Bedeutung haben.

15 Eylert 2009: 135f. Vgl. hierzu auch die UE 02 *Reis – mehr als ein Nahrungsmittel!?*, die bei ESE angefordert werden kann.

16 Vgl. auch Grosse und Reker 2010.



Abb. 2:
Reis ist ein wesentlicher
Bestandteil des alltäglichen
Lebens (Foto: Sabine Eylert)

Kultur als sozialer Prozess

Kultur wird von Menschen erlernt und weitergegeben und im täglichen Zusammenleben immer wieder bestätigt, verändert oder neu interpretiert. Dabei eignet sich nach Moosmüller die oder der Einzelne die Kultur derjenigen Gruppen an, mit denen sie oder er besonders häufig oder intensiv interagiert (z.B. Familie, Vereinigungen, Nachbarschaft, Kolleginnen und Kollegen, Dorfgemeinschaft).¹⁷ Dies geschieht in bewussten und unbewussten Lernvorgängen.

Andererseits verfügen Gruppen oder Gesellschaften über kulturspezifische formelle und informelle Mechanismen, um „Kultur“ und das dazugehörige Wissen sowie Weltbild, Verhaltensweisen, Werte und Regeln von Generation zu Generation weiter zu geben. Dazu gehören nicht nur die familiäre und öffentliche Erziehung (z.B. Schule), sondern auch die tägliche Interaktion mit Geschichten und

¹⁷ Moosmüller 2009: 13ff. und Berger und Luckmann 1987; vgl. auch Heidemann 2011: 20. Nach Moosmüller kann Kultur deshalb auch als „Produkt kommunikativ vernetzter Akteure“ verstanden werden (Moosmüller 2009: 14).

Erzählungen, Zurechtweisungen und Belohnungen, Sprichwörtern, Witzen, Alltagsgesprächen, Wiegenliedern, Imitation von Handlungen und Verhaltensweisen und vielem mehr.¹⁸ Auch hier findet die Vermittlung der Inhalte auf der bewussten und der unbewussten Ebene statt. Vielfach wird dieser Prozess als Sozialisation oder von Ethnologinnen und Ethnologen auch als Enkulturation bezeichnet.¹⁹

Vor allem die unbewussten Lern- und Lehrvorgänge bewirken, dass sich Menschen vielfach gar nicht darüber im Klaren sind, wie viele ihrer Vorstellungen, ihres Denkens und Handelns kulturell geprägt sind und oft zu einer bereits in frühestem Alter erworbenen Identität gehören, die häufig unreflektiert bleibt.²⁰



Abb. 3:
Frauen aus Namibia
(Foto: Sabine
Klocke-Daffa)

Ein sehr sichtbares Beispiel für diese sozialen Prozesse ist der eigene Körper, für den es u. a. kulturspezifische Schönheitsideale oder auch Normen für den Umgang

18 Vgl. z. B. Egli und Kersten 2010 sowie Müller und Tremml 1992.

19 Kron (2008: 43ff.) sieht daher die Didaktik als „*Enkulturationswissenschaft*“.

20 Siehe auch Kapitel 3.3: Wo ist der Mittelpunkt der Welt? – Das Phänomen Ethnozentrismus.

mit ihm gibt. Gleichzeitig werden mit und durch den Körper Wertvorstellungen zum Ausdruck gebracht.²¹

Schöne dicke Beine

Für die Nama in Namibia ist ein Körper mit üppigen Formen Ausdruck von Wohlsituiertheit und Reife. *„Eine schöne Frau hat breite Hüften, kräftige Beine und seidige Haut.“*²² Aber sie soll auch von innen heraus strahlen. Das kann sie nur, wenn sie auch glücklich ist. Denn Glückliche sein macht schön.²³

Kultur verändert sich ständig und folgt weder starren Regeln noch ist sie an Grenzen gebunden.

Kultur hat auch einen kollektiven Charakter: Gemeinschaften oder gesellschaftliche Gruppen mit gemeinsamen Kulturmerkmalen werden oft als „Kulturen“ bezeichnet. Je nach Kontext kann eine Kultur ein spezifisches soziales Milieu, eine regionale Einheit, eine Sprachgruppe, einen Staat, ein durch Migration entstandenes trans- oder internationales Netzwerk von Menschen oder einen Kontinent meinen.²⁴

Das heißt: Kulturen sind weder an einen Ort gebunden noch können die Grenzen zwischen ihnen genau gezogen werden.²⁵ Mit zunehmender Globalisierung wird auch immer deutlicher, was Ethnologinnen und Ethnologen in ihren Forschungen schon lange festgestellt und theoretisch weitergedacht haben: Kultur ist keine gegebene Einheit, sondern eher einem Bedeutungsgewebe²⁶ und Netzwerk – oder genauer: Beziehungsnetzwerk – vergleichbar.²⁷ Deshalb werden Kulturen, vor allem im Kontext von Zuwanderung, mittlerweile auch als *„transnationale soziale Räume“*²⁸ verstanden. Der Bezug auf einen geografischen Raum verliert damit an Bedeutung.²⁹ Die ethnologische Untersuchung globaler Migration war ein wichtiger Anstoß für diesen Paradigmenwechsel.³⁰

21 Ausführlich zu diesem Thema vgl. Schmidt 2004.

22 Klocke-Daffa 2004: 45.

23 Ebd.; vgl. auch Wittler 2012, die Ähnliches zu Mauretanien berichtet.

24 Vgl. Bertels u. a. 2004: 34, Beer 2003: 60f. und Antweiler 1998: 23.

25 Vgl. auch Heidemann 2011: 225, Petermann 2010: 61f., Rathje 2009: 90ff., Moosmüller 2007: 19ff., Beer 2003: 67 und Antweiler 1998: 23f.

26 Geertz 1983: 15.

27 Vgl. Petermann 2010: 63f. und Moosmüller 2009: 14f.

28 Dieser Begriff wurde maßgeblich von Basch u. a. 1994 sowie Levitt und Glick Schiller 2004 geprägt. Zur Kultur als sozialem Feld vgl. auch Heidemann 2011: 225 (Hervorhebung durch die Autorinnen). Zu transnationalen Netzwerken, die Deutschland einbeziehen, vgl. z. B. Römhild 2003: 46f.

29 Vgl. auch Heidemann 2011: 27f.

30 Vgl. z. B. Lauser und Weißköppl 2008: 7f.

Allerdings wird mittlerweile auch darauf hingewiesen, dass transnationale soziale Räume ihrerseits an Lokalitäten angebunden sind – nur auf andere Weise: Einerseits „docken“ sie „an konkreten Orten an wie Schiffe in einem Hafen“³¹, andererseits wird die jeweils mitgebrachte Kultur vom „Ankerplatz“ aufgenommen, verändert und letztlich ein Teil von ihm. Umgekehrt werden diese Orte nicht nur zu Stätten kultureller Begegnung, sondern selbst auch Teil des transnationalen Netzwerkes.³² Solche Lokalitäten können z. B. das multikulturelle Stadtviertel, das Diplomatenviertel, die Universitätsstadt, der Standort des multinationalen Unternehmens oder Flüchtlingswohnheims sowie der Geburtsort der Kinder von Migrantinnen und Migranten in irgendeinem Land Europas, Asiens, Afrikas, Nord- oder Südamerikas, Australiens oder Ozeaniens sein.

Kultur verändert sich ständig

Auch wenn Menschen sich auf kulturelle Traditionen oder ethnische und kulturelle Grenzen berufen, sind diese keineswegs starr und statisch. Im Gegenteil: Menschen verändern ihre Kultur ständig, passen sie an neue Gegebenheiten an und entwickeln sie weiter.³³

Jede Generation erschafft ihre kulturelle Wirklichkeit von Neuem – in Auseinandersetzung mit dem Bestehenden, das sie vorfindet. Auch Traditionen waren irgendwann einmal eine Neuerung, wandeln sich – vielleicht auch nur in geringfügigen Details – in der Gegenwart und werden in der Zukunft neu gestaltet.³⁴

Das Westfälische Schützenfest

Die Schützengesellschaften gehen zurück auf das Mittelalter und die frühe Neuzeit. Ihnen oblag die Verteidigung und Instandhaltung der Stadtmauern. Damals waren die Schützen eine ausgewählte Gruppe von wohlhabenden Stadtbürgern, die im Umgang mit Waffen geübt war. Ab dem 17. Jahrhundert wurden auch von der ländlichen Bevölkerung Schützenvereinigungen gebildet. Das Schützenfest wurde zu einem Volksfest. Ungefähr seit Mitte des

31 Heidemann 2011: 28. Diese konkreten Lokalitäten werden jedoch vor dem Hintergrund der Erfahrung der „De-Territorialisierung“ der Migrantinnen und Migranten anders wahrgenommen. (Vgl. Heidemann 2011: 226, der Vertovec (2009: 4ff.) zusammenfasst).

32 Petermann 2010: 61. Diese Lokalitäten können auch als die Knotenpunkte transnationaler Netzwerke verstanden werden.

33 Viele interkulturelle Trainings berücksichtigen diese Entwicklung leider nicht und begnügen sich damit, statisches und stereotypes Wissen über andere Kulturen zu vermitteln (vgl. auch Breidenbach und Nyíri 2001:71).

34 Vgl. auch Beer 2003: 67.

19. Jahrhunderts entwickelte sich mit der allgemeinen Entstehung des Vereinswesens auch die flächendeckende Verbreitung des Schützenfestes in Westfalen. Jedes Jahr wird beim Vogelschießen der Schützenkönig ermittelt. Heute nehmen auch Frauen aktiv am Schießwettbewerb auf die Stange mit dem Holzvogel teil. Vor einigen Jahrzehnten noch undenkbar, wird dies vor allem in Städten und größeren Ortschaften zur Selbstverständlichkeit.³⁵

Dabei werden auch kulturelle Regeln von der und dem Einzelnen verändert und weiter entwickelt. Individuen sind damit immer auch Gestalter von Kultur und Kulturwandel – oder wie Beer es formuliert: *„Menschen sind keine Marionetten und aus dem abweichenden Verhalten einzelner können neue Verhaltensroutinen für die ganze Ethnie entstehen.“*³⁶

Kulturwandel entsteht jedoch nicht nur durch geschichtliche Wandlungsprozesse oder Anpassungen an ökologische Veränderungen, sondern auch durch Kulturkontakt in mehr oder weniger friedlichen Begegnungen zwischen Menschen aus unterschiedlichen Gesellschaften. Dabei werden Elemente aus der jeweils anderen Kultur übernommen und im eigenen kulturellen Kontext weiterentwickelt.

Eine Welle solcher Veränderungen diesseits und jenseits des Atlantiks wurde z. B. durch Christoph Kolumbus und die aus europäischer Sicht „Entdeckung der Neuen Welt“ – Amerika – ausgelöst.³⁷ Von hier wurden nicht nur viele neue Nahrungsmittel wie Kartoffel, Tomate und Mais³⁸ nach Europa mitgebracht, sondern auch die Hängematte³⁹ oder der Kautschuk für die Gummiproduktion und viele neue Ideen, die die politische Entwicklung in Europa grundlegend beeinflussten. Darüber hinaus profitierte auch der medizinische Fortschritt von indigenen Arzneien Amerikas: Die als Anti-Malariamittel genutzte Chinarinde führte z. B. zur Entdeckung des Chinins.⁴⁰ Aber auch der Kaffee aus Afrika⁴¹, der Bungalow aus

35 Vgl. Brünenberg 2007a: 9ff. und Schepper-Lambers 2007: 55ff. Anmerkung: Im Jahr 2007 gab es eine bahnbrechende Neuerung beim Paderborner Schützenfest: Ein Türke wurde Schützenkönig – *„der Gipfel der Integration“* (Welt Online 2007), wie die Welt online schreibt. Das Jahr 2011 weist erneut auf einen möglichen zukunftsweisen Wandel hin: Es entbrannte eine Debatte um die formale Zulässigkeit eines gemeinsam repräsentierenden homosexuellen Königspaares (vgl. z. B. Westfälische Nachrichten vom 03.08.2011 und Münstersche Zeitung vom 22.10.2011) Möglicherweise entwickelt sich hier in der Zukunft erneut ein Wandel in einigen Form- und Bedeutungsaspekten des Schützenfestes.

36 Ebd.: 57.

37 Vgl. auch den Exkurs: Wie die „neue Welt“ die alte veränderte in Kapitel 5: Perspektivenwechsel im Schulunterricht.

38 Vgl. dazu auch Unterrichtsmaterialien *Die Gemüsetheke* (UE 9) und *Eine Knolle auf Reisen* (UE 10), die bei ESE angefordert werden können, sowie *Popcorn – Mais ist mehr als ein Snack* (UE 11), die im Download zu finden ist.

39 Vgl. auch die Unterrichtseinheit *Auf den Spuren von Kolumbus* (UE 04).

40 Siehe z. B. Hobbhouse 2001: 19ff.

41 Vgl. Heise 1996: 11 und 15ff. sowie Ferré 1991:17.

Indien⁴² oder die Tulpe aus dem Orient⁴³ könnten hier Erwähnung finden.

Heute zeugen der Erfolg von Döner und Falafeltaschen als neues Fast Food aus der Türkei und Ländern des Nahen Ostens in vielen deutschen Straßenläden von einem solchen Kulturwandel.⁴⁴ Bahnbrechend war und ist in dieser Hinsicht auch die Tomate, ebenfalls aus Mittelamerika, die sich einen wahrhaft globalen Platz in der Küche vieler Kulturen eroberte.⁴⁵ Heute landet sie mit Gerichten aus aller Welt – Pizza, Ketchup, Spaghetti Bolognese, griechischem Salat, afrikanischen und asiatischen Gerichten und nicht zuletzt dem Döner –, die oftmals von Migrantinnen und Migranten nach Deutschland mitgebracht wurden, auf den hiesigen Esstischen.

Ketchup – eine globale Soße

Der Name „Ketchup“ kommt vermutlich aus Asien und bedeutet wohl einfach nur Soße. Wenn man in Indonesien „Ketchup“ bestellt, bekommt man z. B. eine würzige Sojasoße. Die Briten führten Sojasoße im späten 17. Jahrhundert in Europa ein. Im späten 18. Jahrhundert gab es eine Vielzahl von „Ketchups“ in England, die im Wesentlichen durch Essigzusatz haltbar gemachte Nahrungsmittel in Pasten- oder Soßenform waren. Vor allem drei Ketchup-Sorten waren sehr beliebt: Pilz-, Fisch- und Walnussketchup.

Die Tomate war damals noch nicht im Ketchup vorhanden. Britische Siedler brachten ihre Ketchup-Rezepte mit in die USA. Dort kamen dann auch die Tomaten in den Ketchup. Das erste Rezept wurde 1812 veröffentlicht. Tomatenketchup wurde in den USA zu einer der beliebtesten Ketchup-Sorten und mit der industriellen Herstellung fast zu einem Synonym für Ketchup überhaupt. Die Tomaten wurden übrigens zuerst in Mittelamerika angebaut und kamen mit den Spaniern nach Europa und in die heutigen Vereinigten Staaten. Nach Deutschland kam der Ketchup in den 1950er Jahren aus den USA.⁴⁶

42 Der Bungalow ist als britischer Kolonialbau in Indien entstanden. Allerdings hat die Bauweise auch indische Wurzeln und wurde zudem im kolonialen und postkolonialen Indien insbesondere von der einheimischen Mittelklasse in einem neuen kulturellen Kontext weiterentwickelt und zu einem weit verbreiteten populären Wohngebäude (vgl. Desai u. a. 2012). Aus dem Vorbild des indischen Bungalows entwickelte sich ab den 1880er Jahren der amerikanische Bungalow (vgl. Lancaster 1958: 239f.).

43 Die Tulpen kamen aus dem Orient (insbesondere dem persischen Raum) über das Osmanische Reich (v. a. die heutige Türkei), wo sie extensiv kultiviert wurden, nach Mitteleuropa (vgl. z. B. Pavord 2003: 33ff.).

44 Ursprünglich war Döner ein Tellergericht. Wahrscheinlich wurde die Fast-Food-Variante im Fladenbrot von türkischen Migrantinnen und Migranten in Berlin erfunden. Vorbild mag ein mit Döner gefülltes Stangenweißbrot gewesen sein, das auf den gängigen Autostrecken „Türkei-Deutschland“ für die Hin- bzw. Rückreise der „Gastarbeiter“ im Straßenverkauf angeboten wurde (Seidel 1996).

45 Vgl. Unterrichtseinheit *Die total globale Tomate*. Diese Unterrichtseinheit enthält Audioclips und kann bei ESE angefordert werden.

46 Vgl. Smith 2001: 3ff.

Diese Beispiele sind nur wenige von vielen. Sie zeigen, dass gesellschaftliche Entwicklung und Innovation – auch auf globaler Ebene – wesentlich durch kulturellen Austausch initiiert, getragen und angeregt werden.

* * *

Exkurs: Kulturen, Ethnien und kulturelle Grenzen

Für den Begriff „Kulturen“ im Sinne von Gemeinschaften wird häufig synonym der Begriff „Ethnien“⁴⁷ verwendet. Dem Wortsinn nach ist „Ethnie“ vom griechischen *ethnos* abgeleitet – „Volk“ in der deutschen Übersetzung. Der Begriff „Ethnie“ hat jedoch in der wissenschaftlichen Diskussion längst die Anklänge an klar voneinander abzugrenzende „Völker“ mit starren, unveränderlichen Kulturtraditionen überwunden. Ähnlich wie hinsichtlich des Begriffs „Kulturen“ hat spätestens mit der Globalisierung ein Umdenken stattgefunden: Ethnien sind nicht notwendigerweise an territoriale Räume oder an Grenzen gebunden, was insbesondere im Kontext globaler Migration deutlich wird. Aber auch die Sinti und Roma können hier als Beispiel angeführt werden.

Wesentliches Kriterium der Definition einer Ethnie ist das Bewusstsein, eine „Wir-Gruppe“ zu bilden.⁴⁸ Ihre Mitglieder nehmen für sich in Anspruch, bestimmte kulturelle Merkmale zu teilen – z. B. Geschichte, Sprache, Kleidung, materielle Kulturgüter, Ernährung, Verhaltensweisen, Religion, körperliche Merkmale,⁴⁹ Verwandtschaft⁵⁰ oder Traditionen und Lebensweisen⁵¹. So grenzen sie sich nach außen ab. Nach innen wird gleichzeitig die Einhaltung ihrer kulturellen Regeln erwartet, um Mitglied der Gruppe zu bleiben.⁵²

Auch von außen werden ethnischen Gruppen bestimmte kulturelle Merkmale zugeschrieben, mit denen sich eine Wir-Gruppe gegen die andere abgrenzt. Die eigenen und die fremden Zuschreibungen müssen jedoch nicht übereinstimmen: „Viele der europäischen Berichte über Kannibalen (*Menschenfresser*) beruhten etwa auf Behauptungen über jeweils Nachbarn.“⁵³ Kulturelle Zuschreibungen von innen und von außen können sehr langlebig und starr sein – obwohl sich die aktuelle Lebensweise und Lebenssituation längst geändert hat.

47 Zu den Ausführungen zum Begriff „Ethnie“ vgl. u. a. Heidemann 2011: 215ff., Hansen 2007, Elwert 2005, Beer 2003, Antweiler 1998, Eckert 1998 und Elwert 1989.

48 Vgl. Elwert 2005: 99f. und Antweiler 1998: 23f.

49 Antweiler 1998: 25.

50 Elwert (2005: 100) betont v. a. das Kriterium der Verwandtschaft, womit er durch den Bezug zur Familie eine „Erblichkeit“ der Zuordnung bzw. der Identität herstellt.

51 Beer 2003: 55.

52 Hansen 2007: 23; vgl. auch Moosmüller (2009: 15) zur Nicht-Beliebigkeit der Auswahl kultureller Werte und Handlungsformen durch den Einzelnen – es sei denn, ein Individuum ruft selbst eine Gruppe ins Leben.

53 Beer 2003: 55.

Die Kartoffel und die Deutschen

Auch in Deutschland wurde die Kartoffel, die die Spanier aus den südamerikanischen Anden mit nach Europa brachten, nach einigen Startschwierigkeiten heimisch. Sie wurde im Laufe der Zeit zu einem Grundnahrungsmittel und ist Bestandteil vieler „typisch deutscher“ Gerichte. Die Kartoffel wird sogar als „so deutsch“ angesehen, dass sie mittlerweile Inhalt eines neuen Stereotyps für Deutsche geworden ist: „*Du deutsche Kartoffel*“ gilt, vor allem in multi-kulturellen Klassen, als Schimpfwort.⁵⁴ Dabei wird jedoch außer Acht gelassen, dass erstens die Kartoffel gar nicht aus Deutschland kommt und zweitens der Kartoffelkonsum in Deutschland in den letzten 40 Jahren drastisch gesunken ist. Mittlerweile sind Reis und Nudelprodukte gern gegessene Alternativen. Diese Erkenntnis ruft im Unterricht regelmäßig ein „Aha“-Erlebnis bei den Schülerinnen und Schülern hervor.

Gruppenzugehörigkeit, Identität und die damit einhergehende zugeschriebene kulturelle Differenz sind situationsabhängig: *„Eine Reise vom Wohnort an einen fernen Ort transformiert zumindest aus der Fremdperspektive die Identität eines Reisenden von Station zu Station, bis er – ungeachtet seiner regionalen Zugehörigkeit – als Repräsentant seines Nationalstaates oder Kontinents oder seiner Hautfarbe gilt.“*⁵⁵

Ethnische Gruppen sind somit eine soziale Kategorie, während kulturelle Merkmale spezifische Inhalte bereit stellen.⁵⁶ Allerdings muss mit Beer betont werden, dass Kultur und Ethnie nicht deckungsgleich sind.⁵⁷ Eine gemeinsame Kultur muss nicht wesentliches Kriterium ethnischer Zugehörigkeit sein.⁵⁸ Ethnische Gruppen können sich beispielsweise auf Grund einer gemeinsamen sozialen Situation des „Andersseins“ bilden oder auch nur von Dritten als solche gesehen werden, wie dies u. a. oft bei Flüchtlingen oder Ausländerinnen und Ausländern geschieht.⁵⁹ Solche Zuordnungsfehler von außen fassen Menschen in ethnische Gruppen zusammen, die vorher gar keine gemeinsame Gruppe gebildet und sich damit auch nicht auf gemeinsame Kulturmerkmale bezogen haben – und dies vielleicht selbst auch künftig nicht tun werden.

54 Vgl. Weißköppl 2001 und Römhild 2003: 43.

55 Heidemann 2011: 217.

56 Vgl. Beer 2003: 56.

57 Ebd.: 60.

58 Vgl. ebd.: 56, Elwert 2005 und Elwert 1998: 123.

59 Siehe auch Kapitel 3.1: Die Grundlage – Interesse und Informationen – Exkurs: Das Eigene und das Fremde. Vgl. z.B. Elwert (1998: 123) für entsprechende Prozesse in Europa während des Mittelalters.

Die Erschaffung von Ethnien

„Wir“-Gruppen können auch durch fehlerhafte Fremdzuschreibungen entstehen. So wurden z. B. in Afrika Bezeichnungen von Ethnien zum Teil von den Kolonialherren frei erfunden oder die Eigenkriterien der Zuordnung nicht verstanden. Auf diese Weise wurden Ethnien administrativ erfasst, die gar nicht existierten.⁶⁰ Es gibt jedoch auch den umgekehrten Fall, in dem sich kleinere „Wir-Gruppen“ zu größeren Ethnien verbinden: *„Die Kilimanjaroregion gehört zu den am dichtesten besiedelten in ganz Tansania. Im 15. Jh. schlossen sich hier Völker, die bis dahin in verschiedenen ethnischen Gruppen organisiert waren, zu einer politischen Einheit zusammen – die Chagga, die bis heute die Hänge besiedeln, dort überwiegend Landwirtschaft betreiben (vorwiegend Anbau von Arabica-Kaffee, Kochbananen und in geringererem Maße Viehzucht) und zu den größten Volksgruppen in Tansania gehören.“*⁶¹

Nach Beer sind jedoch die Grenzen von Ethnien oftmals offen und flexibel und werden – nicht zuletzt durch Beziehungen zu anderen „Wir“-Gruppen – immer wieder neu interpretiert. Dies gilt auch für den Inhalt ihrer Vorstellungen über die eigenen Zugehörigkeitsmerkmale.⁶²

Nichtsdestotrotz kann die Bildung von Ethnien als Grenzziehungsprozess verstanden werden, der Menschen in „Eigene“ und „Fremde“ einteilt.⁶³ Dieser Prozess wird auch „Ethnizität“ genannt.⁶⁴

Ethnische und kulturelle Grenzen können sich jedoch – z. B. auf Grund von Verhalten und Fehleinschätzungen anderer „Wir“-Gruppen – so verfestigen, dass sie ihre grundsätzliche Offenheit und Flexibilität verlieren.⁶⁵ Zuschreibungen können so zu mentalen Grenzen werden. Im Extremfall führt dies durch Stereotypisierung ganzer sozialer Gruppen zum Missbrauch kultureller Differenz für Ausgrenzung einerseits⁶⁶ oder andererseits zum so genannten Kulturalismus. Nach Appadurai ist Kulturalismus *„die bewusste Mobilisierung kultureller Unterschiede im Dienste einer weitreichenderen nationalen oder transnationalen Politik“*.⁶⁷ Für Stagl hingegen *„will [der Kulturalismus] Kulturelles nur durch Kulturel-*

60 Vgl. Heidemann 2011: 219. Ein Beispiel für die koloniale Erfindung einer Ethnie sind nach Dozon die Bété in der Elfenbeinküste (Dozon 1985).

61 Chuwa 2004a: 245.

62 Beer 2003: 57.

63 Siehe auch Kapitel 3.1: Die Grundlage – Interesse und Informationen – Exkurs: Das Eigene und das Fremde.

64 Vgl. Antweiler 1998: 25ff. und Eckert 1998: 273; zu Ethnizität siehe auch Heidemann 2011: 216, Elwert 2005: 99 und Orywal 2005: 100.

65 Vgl. z. B. Elwert 2005: 100 in Bezug auf Canfield 1973.

66 Vgl. Moosmüller 2009: 23f.; gemeint ist hier die *„Machtabhängigkeit von Kulturzuschreibungen“* und die Gefahr des *„othering“ – kulturelle Differenz zu essentialisieren und für Ausgrenzung zu missbrauchen.* Zum so genannten Othering vgl. auch Riedel 2012: 210ff.

67 Appadurai 1996: 15; Übersetzung der Autorinnen.