

Anne-Christin Schondelmayer

Rekonstruktion von interkultureller Handlungskompetenz anhand biographisch-narrativer Interviews mit Auslandskorrespondent/innen und Entwicklungshelfer/innen

Reconstruction of intercultural competence on the basis of biographical narrative interviews with foreign correspondents and development aid workers

Zusammenfassung

Die Erforschung des Interkulturellen ist mit der Schwierigkeit konfrontiert, spezifische soziale Phänomene und deren Bedingungen im Zusammenhang mit differierenden kollektiven Zugehörigkeiten aufzudecken, ohne Differenzen absolut zu setzen und so zu einer Problematisierung von Interkulturalität beizutragen. Bereits die Wahl des Samples, eine Offenheit bezüglich strukturierender Faktoren des sozialen Handelns sowie die jeweils verwendeten Erhebungs- und Auswertungsmethoden tragen dazu bei, welche Dimensionen interkulturellen Handelns sichtbar werden. Mit einem Fokus auf die Praxis sozialen Handelns legt dieser Beitrag das Augenmerk auf die Rekonstruktion von Erfahrungen und Praxen im Umgang mit Differenz. Den Ausführungen liegt eine biographisch-narrative Studie über interkulturelle Handlungskompetenz zugrunde, in der systematisch typische Formen des Handelns, der Reflexion über eigenes Wissen und Handeln und der Wahrnehmung *Anderer* analysiert wird. Interkulturelle Begegnungen werden dabei als Begegnung zwischen differenten Milieus verstanden, in denen „Deutungs- und Bedeutungsschemata“ irritiert sind bzw. unterschiedliche „konjunktive Erfahrungsräume“ aufeinandertreffen. Eine Analyse des Handelns im Sinne einer Zuschreibung interkultureller Handlungskompetenz wird in dieser Studie hintenangestellt. Dies, und eine Fokussierung auf die Frage nach der Anschlussfähigkeit des Handelns für zu-

Abstract

Intercultural research is faced with the challenge of uncovering specific social phenomena and their conditionalities in relation to different collective affiliations without taking them as absolute and thereby contributing to the problematization of interculturality. In fact, the choice of sample selection, openness to social action's structuring factors, as well as data collection and evaluation methodology contribute to which dimensions of intercultural actions are made visible in the first place.

By concentrating on the practice of social action, this study places the focus on the reconstruction of experiences and practices in dealing with difference. The discussion is based on a biographical narrative study on intercultural competence. These narratives are used to analyze systematically typical forms of action, the reflection upon individual knowledge and action, as well as the perception of others. In the process, intercultural encounters are understood as encounters between different milieus in which “interpretation and meaning schemes” are unsettled, or in which different “conjunctive realms of experience” converge. The analysis of action is followed by an attribution of intercultural competence. That, and a focus on the question of the connectivity of action for future cross-milieus interactions make it possible to reveal the interviewees' divergent knowledge and abilities.

künftige milieuübergreifende Situationen, ermöglicht es, divergente Wissens- und Könnensaspekte der Befragten offenzulegen.

Schlagworte: Interkulturelle Kompetenz – Milieu-Differenzerfahrungen – Implizites Wissen – Relationale Typenbildung

Keywords: cross-cultural competence – milieu – tactic knowledge – foreign correspondents – relational typology

1. Empirische Erfassung kultureller Phänomene

Die Forschung in interkulturellen Situationen, zu interkulturellen Phänomenen, Fragestellungen sowie Problemen und so auch die Erforschung interkultureller Handlungskompetenz teilen die Schwierigkeit der Bestimmung dessen, was als *das Interkulturelle* bezeichnet werden kann und wie dies grundlagentheoretisch als auch methodisch zu fassen ist. Im deutschsprachigen Raum gibt es in verschiedenen Disziplinen eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Begriff *Kultur*, den es zu fassen gilt, wenn das *Interkulturelle* bestimmt werden soll (vgl. Straub u.a. 2007, S.11). In der PISA Studie 2003 wird u.a. der *soziokulturelle* Hintergrund von Schüler/innen mittels des „index of economic, social and cultural status“ (ESCS) erhoben (OECD 2004, S. 353). Der *kulturelle* Status wird über den Besitz „klassischer“ Kulturgüter im Elternhaus bestimmt, worunter bspw. Literatur und Kunstwerke zählen (vgl. ebd., S. 356). In sozial- und erziehungswissenschaftlichen Studien zu Migration, zu interkulturellem Lernen, interkultureller Bildung und zur Sozialen Arbeit dominiert dagegen, mit vielerlei Auseinandersetzung um die Begrifflichkeit, ein bedeutungsorientierter Kulturbegriff (vgl. Reckwitz 2000), der Kultur als ein kollektiv geteiltes „Orientierungssystem“ begreift, welches die Wahrnehmung, das Denken und Handeln jener Personen beeinflusst, die eine Kultur teilen (vgl. Thomas 1993, S. 380). An welche Kollektivität oder auch welche kollektiven Erfahrungen die geteilten Bedeutungs- und Regelsysteme gebunden werden – ob Ethnie, nationale Zugehörigkeit, Migrationserfahrung, Geschlecht, Raum, Klasse, Schicht oder Milieu, um einige zentrale Kategorien zu nennen – unterscheidet sich je nach Feld, Gesellschaftstheorie und sozialer Position, aus der geforscht wird, sowie nach dem Erkenntnisinteresse. Einigkeit scheint darüber zu herrschen, dass Kultur als kollektive Orientierung sowohl dynamisch als auch strukturgebend ist und dieses soziale Wissen in der Regel implizit bleibt¹. Keine Einigkeit liegt jedoch bezüglich der Frage vor, ob Kultur als eine exteriorische Größe zu begreifen ist, die Orientierung *beeinflusst* (vgl. Thomas 1993) oder ob Kultur als Praxis verstanden wird, die sich im praktischen Handeln dokumentiert und somit nicht jenseits des praktischen Handelns zu erfassen ist (vgl. Wulf 2001, S. 205). Letztere Position fokussiert auf den gestalterischen Aspekt von Kultur, im Sinne von „doing culture“ (Hörning 2004) und problematisiert u.a. im Anschluss an die cultural studies (Hall 2004) und feministische Theorien eine Verwendung von Kategorien, welche nicht an praktisches Handeln geknüpft sind. In Bezug auf die Kategorie Geschlecht hat Butler dies 1990 folgendermaßen formuliert: „There is no gender identity behind the expressions of gender; [...] identity is

performatively constituted by the very ‘expressions’ that are said to be its results.“ (Butler 1990, S. 25; Hervorhebung im Original). Aus jener Theorie kommt auch der Hinweis auf das Risiko einer Reifizierung sozialer Kategorien (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992), welchen Mecheril/Rose in ihrer biographischen Studie zu „Differenz-Bildung“ aufgreifen (vgl. Mecheril/Rose 2012). Aus einer differenztheoretischen Perspektive stehen in dieser und anderen Studien verstärkt die Fragen der Bezugnahme auf „Kultur als Unterscheidung oder Legitimation“ (Diehm/Radtke 1999, S. 66) im Vordergrund und Machtaspekte in der Auseinandersetzung um ‚kulturelle‘ Phänomene geraten ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Vor diesem Hintergrund ergeben sich für die Erforschung von kulturellen Phänomenen forschungspraktisch unterschiedliche Herangehensweisen: So wird aus einer eher sozialpsychologischen Perspektive der Fokus auf kulturspezifische Einflüssen auf das Handeln gelegt. Eine differenztheoretische Perspektive zielt auf eine „Beobachtung zweiter Ordnung“. Eine eher bedeutungsorientierte Perspektive wiederum sucht kollektive Orientierungen zunächst zu rekonstruieren und dann in ihrer Bedeutung für die Praxis zu analysieren. Betrachtet man die Studien schließlich im Zusammenhang mit dem erforschten Feld² und dem zugrunde liegenden Erkenntnisinteresse, zeigt sich, dass die Analyse von Einflussfaktoren hauptsächlich in eher sozialpsychologischen und kulturvergleichenden Untersuchungen dominieren, wohingegen Differenz(konstruktionen) mehrheitlich in Studie zum Verhältnis von Mehrheiten und Minderheiten und zu sozialer Benachteiligung zu finden sind. Eine Rekonstruktion der Praxis findet sich dagegen in eher ethnographischen und rekonstruktiv-theoriegenerierenden Arbeiten. Für eine Erforschung interkultureller Handlungskompetenzen, welche ja in jedem dieser Felder untersucht werden kann, kommt allen drei Gesichtspunkten Bedeutung zu.

Kollektive Zugehörigkeiten

Nohl (2010) legt mit seiner „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“ eine Definition von Kultur dar, die verschiedene Kritiken um die theoretische und empirische Fassung kultureller Phänomene aufgreift und insbesondere einen forschungspraktischen Anschluss bietet, wie ‚Kultur‘ empirisch rekonstruiert werden kann. Nohl zielt darauf, die Leitdifferenz der interkulturellen Pädagogik, Kultur entweder als Phänomen praktischen Lebens oder als funktionelle Bezugnahme von Fremdzuschreibungen und Distinktionen im gesellschaftlichen Zusammenhang zu verstehen (vgl. Gogolin 2008, S. 302), zu entschärfen, indem er diese nicht im Widerspruch sieht, sondern innerhalb *eines* Kulturbegriffs fasst. Dieser greift sowohl kollektive Formen praktischer Lebensführung auf, als auch kulturelle Selbst- und Fremdrepräsentationen, die so Nohl, einen „Bezug zu der praktischen Lebensführung jener Menschen haben, die sich selbst repräsentieren oder von anderen fremdrepräsentiert werden“ (Nohl 2010, S. 148), die Komplexität praktischer Lebensführung jedoch niemals gänzlich einfangen. Fokussiert die Forschung allein auf kulturelle Repräsentationen und schreibt Kultur etwa entlang ethnischer und religiöser Kategorien, aber auch bestimmter Besitztümer zu, kann diese Abstraktion bzw. Stilisierung der gelebten Praxis von Personen sowie Gruppen zu Stigmatisierungen und Prozessen des „Othering“ (Spivak 1999, S. 113) beitragen. Mit dem Begriff der „kollektiven Zugehörigkeit“ werden zudem nicht nur „ethnisch konnotierte Kulturen“ gefasst, sondern auch „andere kollektiven Einbindungen“ (Nohl 2010, S. 145) wie

Geschlecht, Religion oder auch Region, in deren (implizites) Deutungs- und Orientierungswissen die Beteiligten einsozialisiert werden.

Einen möglichen forschungspraktischen Ansatz, die praktische Lebensführung und ihre zugrundeliegenden Orientierungen zu untersuchen, bieten Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung. In der Rekonstruktion des praktischen Handelns werden sowohl Bedeutungen als auch die Konstruktion und Bezugnahme auf Selbst- und Fremdrepräsentationen offengelegt, womit Verflechtungen, Relationen und Mehrdimensionalitäten von Erfahrungen und Zugehörigkeiten fassbar gemacht werden können (vgl. ebd., S. 145). Kategorien sozialer Zugehörigkeit, die in der Fragestellung und Sample-Bildung von Studien eine Rolle spielen, werden dann als *potenzielle* soziale Dimensionen verstanden, deren Bedeutung empirisch zu klären ist³. Die Entstehung kollektiver Orientierungen wird dabei in Anschluss an Mannheim (1980) auf der Ebene von Milieus verortet. Von Milieus zu sprechen, wenn auf Kultur Bezug genommen wird, betont die Erfahrungsdimension der Personen und lässt unterschiedliche Zugehörigkeits- und Erfahrungsdimensionen in Erscheinung treten⁴. Es handelt sich damit um eine Herangehensweise, die, angesichts der zahlreichen Bemühungen, forschungspraktisch einem Kulturbegriff gerecht zu werden, einer Essentialisierung und Kulturalisierung, insbesondere entlang ethnischer Kategorien, entgegenwirken kann. Daher soll im Folgenden näher auf die wissenssoziologische Milieutheorie sowie auf die in ihrem Anschluss entwickelte dokumentarische Methode eingegangen und aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten diese Methode für die Erfassung von Differenzenerfahrungen und interkultureller Handlungskompetenzen anbietet.

Rekonstruktion impliziten Wissens

Mit Karl Mannheims Wissenssoziologie kann kulturelle Praxis, im Sinne eines kollektiv geteilten impliziten und expliziten Wissens, auf der Ebene von *Milieus* gefasst werden. Die dokumentarische Methode, wie Ralf Bohnsack u.a. sie im Anschluss an Mannheims Wissenssoziologie entwickelt haben, bietet ein vielfach erprobtes Auswertungsverfahren zur Rekonstruktion der Praxis von Menschen, ihrer sozialen Einbettung, kollektiven Selbstverständlichkeiten sowie Erfahrungen und damit ihres impliziten Wissens. Eine Unterscheidung von zwei Ebenen des Wissens, wird dabei in der Analyse von Daten von Bedeutung: Die Ebene des theoretischen, kommunikativ-generalisierte Wissens, welches Akteur/innen über sich und ihr Handeln haben und expliziert werden kann und die Ebene des „konjunktiven Wissens“, mit welchem jenes handlungsleitende Erfahrungswissen bezeichnet wird, welches primär implizit bleibt und sich in etwa selbstverständlich erscheinenden Praktiken und Repräsentationen artikuliert (vgl. Bohnsack 2007). Nach Mannheim bilden gemeinsames Erleben und homologe Erfahrungen einen „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980, S. 7220), in dem sich Personen unmittelbar verstehen. Die Milieuanalyse zielt auf „jene Erlebnis- und Orientierungsmuster, in die der Einzelne fraglos und selbstverständlich eingebunden ist. Sein Verhältnis ihnen gegenüber ist nicht als eines der Heteronomie, sondern eher als eines der Konjunktion, des im gemeinsamen Erleben fundierten Miteinanderverbundenseins im Sinne des konjunktiven Erfahrungsraum zu kennzeichnen“ (Bohnsack 2007, S. 119). Dieses unmittelbare Verstehen aufgrund geteilter bzw. auch gleichartiger Erfahrungen kann als das verstanden werden, auf was in Ausführungen zur Definition des Kulturbegriffs immer wieder Bezug genommen wird: Ein geteiltes, selbstver-

ständliches Wissen, welches Strukturen des Denkens, Wahrnehmens und Handelns bildet. Das implizite Wissen der Praxis, bspw. wie bestimmte Dinge zu verstehen oder tun sind, also bereits im Alltag vorhandene sinnhafte Konstruktionen, Typenbildungen und Methoden sozialen Handelns werden in der dokumentarischen Methode in verschiedenen Auswertungsschritten rekonstruiert. So wird in einer ersten, formulierenden Interpretation der thematische Inhalt und damit die „expliziten Wissensbestände der Erforschten und deren Orientierung an der Norm“ (Bohnsack 2012, S. 128) rekonstruiert. In einer zweiten sich anschließenden, reflektierenden Interpretation, verändert sich die Analyseein- stellung und fokussiert nicht mehr auf dem ‚was‘, sondern dem ‚wie‘ der Herstel- lung. So verbleibt die Rekonstruktion der sozialen Praxis der Akteure nicht auf einer rein beschreibenden und zusammenfassenden Darstellung des generali- siert-kommunikativen Wissens der Befragten selbst, sondern rekonstruiert dar- über hinaus die Handlungspraxis und ihr zugrundeliegende Orientierungen. Ein Zugang zum Handlungswissen der Akteur/innen ist empirisch besonders gut durch Beobachtungen der Praxis und selbstläufige Narrationen, etwa in Gruppendiskussionen und narrativen Interviews, zu erlangen, da diese eng an die Handlungspraxis und das Erfahrungswissen der Befragten gebunden sind (vgl. Nohl 2006, S.20ff.). Der wissenssoziologische Milieuansatz und eine Aus- wertung von Daten mit der dokumentarischen Methode bieten für Studien zum Umgang mit Differenzerfahrung sowohl die Möglichkeit ein handlungsleitendes Wissen auf der Ebene praktischen Lebensführung von Milieus zu rekonstruie- ren, als auch Zugang zu jenen Wissens- und Könnensbestände der Beforschten zu bekommen, von denen diese „selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen, somit also über ein implizites Wissen verfügen, welches ihnen reflexiv nicht so ohne weiteres zugänglich ist“ (vgl. Bohnsack/Nentwig-Geseman/Nohl 2007, S.11).

Rekonstruktion von Differenzerfahrungen

Eine *Rekonstruktion* des Erlebens von Differenz trägt dem Anspruch Rechnung, individuelle und auch kollektive Wahrnehmungs- und Differenzkonstruktionen und Praxen der Differenzierung offenzulegen⁵. In der Begegnung mit differen- ten Milieus kann, aus einer praxeologischen Perspektive, nicht mehr auf ein unmittelbares, kollektiv geteiltes Verstehen zurückgegriffen werden, das Ver- halten anderer muss nun *interpretiert*, mit Sinn versehen werden (vgl. Bohnsack 2007). Habituelles Handeln im Sinne selbstverständlicher Praxis kann also in Konfrontation mit differenten Milieus irritiert werden. Für eine Er- fassung der Praxis im Umgang mit Differenzerfahrungen ist genau dies der Ausgangspunkt der Analyse. Dabei kommt dem Umgang mit dieser Differenzer- fahrung eine besondere Bedeutung zu. Hier zeigt sich, wann Differenz erlebt wird, wie mit Differenz umgegangen und ob Differenz zur Explikation kommt. Denn, so zeigt sich auch in der diesem Beitrag zugrundeliegenden Studie, eine Störung von Handlungsrouninen in milieuübergreifenden Begegnungen ist nicht nur an Reflexionsprozessen und einer expliziten Benennung von Differenz fest- zumachen, sondern kann auch auf der Ebene des praktischen Handelns und durch implizite Bezugnahmen geschehen. Forschungspraktisch wird dann das Interkulturelle an einer Praxis der Irritation von Selbstverständlichkeiten und nicht an einer von vornherein gesetzten Differenz, etwa entlang ethnischer Zu- gehörigkeiten, festgemacht. Mit der Analyse von implizitem Wissen und der Re- konstruktion einer als selbstverständlich erachteten Praxis rücken dabei bio-

graphische Orientierungen und auch Differenzerfahrungen von Befragten in den Blick, und zwar sowohl jene von ihnen reflektierten und explizit benannten als auch jene, die sich in ihrer Praxis dokumentieren.

Unterschiedliche Erfahrungsdimensionen

Diese Irritationen des Handelns werden nicht völlig losgelöst von kollektiven Zugehörigkeiten verstanden. Eine Vorsicht gegenüber sozialer Kategorien, wie sie oben benannt wurde, schließt keinesfalls aus, dass habituelles Handeln bzw. auch eine bestimmte Handlungsorientierung seine Genese in kollektiven Erfahrungen, mithin sozialen Kategorien hat. Vielmehr ist eher das Gegenteil der Fall. Empirisch ist aber zu klären, um welche Kategorie es sich handelt und welche Bedeutung unterschiedliche, sich teils überlappende soziale Erfahrungsdimensionen und deren spezifische Deutungsschemata für das Handeln der Beforschten haben.

In der Rekonstruktion der Handlungspraxis werden in der dokumentarischen Interpretation sowohl Bezüge zwischen spezifischen Orientierungen als auch zwischen Orientierung und Erlebnishintergrund, in dem die Genese der Orientierung zu suchen ist, herausgearbeitet (vgl. Bohnsack 2007, S. 141). Um die Genese einer Orientierung bzw. eines typischen Verhaltens einer spezifischen Erfahrungsdimension zuordnen zu können, werden systematisch verschiedene Dimensionen verglichen. Gemeinsamkeiten bspw. ethnischer, religiöser oder geschlechtlicher Zugehörigkeit oder auch migrationsspezifischer Dimensionen können erst dann valide *einer* Erfahrungsdimension zugeschrieben werden, wenn diese Erfahrungen empirisch von anderen Erfahrungsdimensionen wie bspw. Generation, Alter, Region oder Bildungsstandunterschieden werden können (vgl. Nohl 2010, S. 255)⁶. Menschen sind aus wissenssoziologischer milieutheoretischer Sicht Teil verschiedener, sich überlagernder Erfahrungsräume. In diesem Sinne wird Gesellschaft als grundsätzlich kulturell heterogen erfasst, bestehend aus mehrdimensionalen, sich überschneidenden Milieus. So kann gerade eine geringe Irritation angesichts differenter Milieus, ein Dokument für bereits vorhandene Erfahrungen mit verschiedenen Milieus sein (vgl. Nohl 2010; S. 186). Aber auch wo solche „soziogenetische Typen“ (Bohnsack 2007, S. 150) entlang bereits existierender Kategorien nicht gebildet werden, ist es möglich, Irritationen der Handlungsroutrinen und damit auch ein Erleben mit divergenten Orientierungen zu rekonstruieren und aufzuzeigen, wann diese erlebt werden und wie typischerweise mit ihnen umgegangen wird (vgl. Schondelmayer 2010).

Wurde nun anhand einer praxeologischen Wissenssoziologie dargelegt, wie Kultur auf der Ebene von Milieus forschungspraktisch analysiert werden kann, und der Fokus auf die Rekonstruktion von Differenzerfahrungen erläutert, stellen sich für eine Untersuchung zu interkultureller Handlungskompetenz Fragen, was unter Kompetenz überhaupt gefasst wird und wie sich diese erforschen lässt.

2. Rekonstruktion interkultureller Handlungskompetenzen

Eine umfassende Diskussion zum viel diskutierten Begriff der interkulturellen Kompetenz soll hier nicht geführt, jedoch anhand einiger Aspekte aufgezeigt werden, aus welchen Gründen und an welcher Stelle eine Rekonstruktion interkultureller Handlungskompetenz sinnvoll erscheinen (für eine ausführliche Diskussion siehe u.a. Straub u.a.. 2007; Auernheimer 2010; Rathje 2006).

Anwendungsfelder

Das Feld interkultureller Kompetenzforschung kann grob in zwei Felder eingeteilt werden, welche unterschiedliche Fragestellungen und Zielsetzungen in ihrer Herangehensweise verfolgen. Ein Großteil der Studien ist im Zusammenhang mit internationalen Begegnungen entstanden (Austausch, wirtschaftliche Kooperationen) und fokussiert auf ‚Verständigung‘ (insbesondere auch auf sprachlicher Ebene) und Effizienz (vgl. Popp 2004, S. 10). Als weiteres Feld, welches sich mit interkultureller Handlungskompetenz beschäftigt, kann die Migrations- und Bildungsforschung ausgemacht werden. Deren Fokus liegt auf Fragen nach gleichberechtigten Lebensweisen, der Überwindung von Diskriminierung und Rassismus durch Sensibilität für die Asymmetrie von Beziehungen, Reflexion eigener Fremdbilder, Empathie und Aufmerksamkeit für negative Kollektiverfahrungen (vgl. u.a. Auernheimer 2010; Mecheril 2004). Spielen im ersteren vor allem individuelle Fähigkeiten und erfolgreiche (wirtschaftliche) Kooperationen eine wichtige Rolle, wird in letzterem insbesondere den Aspekten sozialer Ungleichheit und damit auch strukturellen Bedingungen, Rechnung getragen. Anhand dieser unterschiedlichen Felder und Fragestellungen wird offensichtlich, dass es nahezu unmöglich erscheint, ein umfassendes Konzept interkultureller Handlungskompetenz zu entwickeln. So bietet es sich in Studien zu interkultureller Handlungskompetenz an, den Begriff der Kompetenz konkret entlang des Forschungsfeldes zu benennen und explizit zu machen, welche Zielsetzungen dabei verfolgt werden (vgl. Rathje 2006)⁷.

Einstellungsforschung und Handlungspraxis

Modelle zur Erfassung interkultureller Kompetenz bzw. auch interkultureller Sensibilität, wie das „Developmental Model of Intercultural Sensitivity“ von Bennett (1993), legen den Fokus ihrer Untersuchungen auf eine Erforschung von Haltungen, von welchen auf praktisches Handeln geschlossen wird. Stärker auf die Handlungspraxis fokussieren Studien, welche mit der Methode der „critical incidents“ (Brislin u.a. 1986) die Reaktion auf konstruierte, jedoch auf Erfahrungen beruhende, Konfliktsituationen analysieren. Aus dem Antwortverhalten der Befragten wird im Sinne von Selbstauskünften auf die Fähigkeit geschlossen in der Praxis eine ähnliche ‚kritische‘ Situation erfolgreich zu meistern⁸. In beiden Fällen muss offenbleiben, ob und wie Einstellungen in Handlungspraxis übersetzt werden und ob nicht situative Aspekte des Handelns, wie bspw. berufliches vs. privates Handeln, jeweils unterschiedliche Praktiken sinnvoll erscheinen lassen oder diese überhaupt zur Aufführung kommen können⁹. An diese Überlegung schließt sich eine grundsätzliche Frage an, die in Bezug auf die Analyse interkultureller Handlungskompetenz zu diskutieren ist, nämlich ob

der Fokus auf eine grundsätzlichen Fähigkeit (Kompetenz) oder eine konkrete Praxis (Performanz) gelegt wird. Aus einer praxeologischen Perspektive ist die Praxis ein Dokument für zugrundeliegende Wissens- und Könnensaspekte. In ihr zeigt sich sowohl habitualisiertes als auch reflektiertes Wissen und Können. Forschungspraktisch bedeutet dies, dass die Rekonstruktion der Kompetenz einer Rekonstruktion der Performanz folgt, also zunächst das praktische Handeln, nicht die Analyse von Einstellungen untersucht wird. Die wenigen empirisch-rekonstruktiven Studien zu interkultureller Handlungskompetenz erschließen eben auf diesem Wege spezifische Kompetenzen im Umgang mit Interkulturalität (vgl. Martens/Asbrand 2009; Bender-Szymanski 2010) und sind demnach eher als Analysen von „Performanzkompetenz“ (Bender-Szymanski 2010, S. 206) zu verstehen.

Differenzkonstruktionen

Aus den vorangegangenen Überlegungen zur Erfassung eines praktischen Kulturbegriffs lassen sich an Modellen interkultureller Kompetenz weitere Aspekte kritisch betrachten. Zum einen zeigt sich, dass etwa mit einer Analyse im Umgang mit „critical incidents“ Differenzerfahrungen mit einer Problematisierung enggeführt werden. In Formulierungen wie „Gelingen“ (Rathje 2006, S.4) dokumentiert sich eine Orientierung an einem zu lösenden *Problem*. Soziales Handeln kann jedoch nicht als ein Handeln begriffen werden, welches nur einer spezifischen Intervention bedarf, um zu „gelingen“ (vgl. Schondelmayer 2008, S. 264). Denn soziales Handeln findet unter bestimmten Handlungsbedingungen mit verschiedenen Handlungszielen statt, an denen mehrere Akteure, durchaus mit unterschiedlichen Wünschen, partizipieren. Dies ist kein Prozess, der wie ein Problem *gelöst* werden kann und nur einer ‚kompetenten‘ Person bedarf. Daher ist auch der personenzentrierte Ansatz interkultureller Handlungskompetenz kritisch zu überdenken. Situationsspezifische Aspekte, aber vor allem auch jene Personen, an denen die Differenzerfahrung festgemacht wird, geraten aus dem Blick. Warum Jemand als *anders* erlebt wird und auf welche Fremdschreibung dabei rekuriert wird, stellen zunächst Forschungsfragen dar. Andernfalls läuft die Diskussion um interkulturelle Handlungskompetenz Gefahr einer Kulturalisierung Vorschub zu leisten.

Auf die Kritik an Studien zu interkultureller Kompetenz, durch einen eindimensionalen, vor allem auf ethnische Herkunft bezogenen Kulturbegriff, einer Kulturalisierung Vorschub zu leisten und Aspekte von Mehrfachzugehörigkeiten zu ignorieren (vgl. zu dieser Kritik Radtke 1995), haben neuere Studien reagiert, so dass auf einer theoretischen Ebene oftmals auf die Dynamik und Offenheit von und den Austausch zwischen Kulturen verwiesen wird (vgl. Straub u.a. 2010, S.16). Forschungspraktisch wird jedoch nach wie vor vornehmlich auf „Migrationshintergründe“ (vgl. Over/Mienert 2010, S. 43) bzw. nationale Zugehörigkeiten, wie „deutsche und polnische Studierende“ (Hiller 2009, S. 4) Bezug genommen, mit dem Hinweis, so „kulturelle Prägung nationaler Kollektive nachvollziehbar zu machen“ (ebd., S. 5). Inwiefern das praktische, kulturelle Handeln von Personen tatsächlich auf eine nationale Zugehörigkeit bzw. eine Migrationserfahrung zurückgeführt werden kann, bleibt teils unklar.

Rekonstruktion des Könnens der Praxis

Eine Erforschung interkultureller Handlungskompetenz steht, wie oben anhand der Diskussion um den Kulturbegriff ausgeführt, vor der Herausforderung, eine

Reifizierung entlang etablierter Differenzkonstruktionen, wie etwa Ethnie, nicht durch das Forschungsdesign und die Forschungspraxis zu evozieren, sondern offen für Irritationen zu sein und eine Bereitschaft zu haben, „die Kategorien des eigenen Denkens durch die individuelle [und kollektive; Verf.] Lebensrealität der Beforschten herauszufordern und verändern zu lassen“ (Ploder 2009, S. 18). Aus diesen Überlegungen erscheint es besonders ratsam, einen vorsichtigen Umgang mit sozialen Kategorien zu wählen. Hier bietet es sich an, gerade in solchen Fragen, die konkrete Handlungssituationen als Ausgangspunkt haben, den Fokus auf die Handlungspraxis zu legen und mit Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung sowohl Differenzkonstruktionen im Sinne von Selbst- und Fremdzuschreibungen als auch gelebte Differenzierungen und geteilte Handlungspraxis in milieugrenzenübergreifenden Begegnungen offenzulegen. Dies ermöglicht sowohl auf der Ebene reflexiven Wissens als auch auf der Ebene des impliziten Wissens komplexe Wissens- und Könnensaspekte von Beforschten aufzudecken.

Welche praktischen Fähigkeiten dann im Sinne einer interkulturellen Handlungskompetenz bestimmt werden, hängt unmittelbar mit der Fragestellung zusammen. So definiert Bender-Szymanski in ihrer Studie zu interkulturellen Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern die Kompetenz anhand eines „Bemühens“ um einen „konstruktiven Umgang mit kulturbezogenen Inhalten“ (Bender-Szymanski 2010, S. 226). Aus der Rekonstruktion von zwei unterschiedliche Modi „der Verarbeitung der kulturbezogenen Erfahrungen“ (ebd., S. 207) überprüft sie, welche dieser Definition entsprechen, und formuliert daraus förderliche Merkmale des Umgangs mit differenten Deutungs- und Handlungssystemen (vgl.ebd.). Martens/Asbrand rekonstruieren in Studien zu globalem und historischem Lernen von Jugendlichen in Schule und außerschulischen Einrichtungen Handlungskompetenzen und Prozesse des Kompetenzerwerbs entlang unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen. So kommen sowohl Reflexionskompetenzen der Jugendlichen als auch Kompetenzen des historischen Verstehens und Einordnens in den Blick. Deren Genese wird im Zuge einer soziogenetischen Typenbildung nach der Dokumentarischen Methode an der Strukturiertheit von Lernwelten rekonstruiert (vgl. Martens/Asbrand 2009).

Lagen in beiden referierten Studien bereits zu Beginn konkrete Fragen zur Erfassung von Kompetenzen vor, die sich in konkreten Zielformulierungen dokumentieren (wie etwa Fragen nach dem Wissenserwerb und der Handlungsfähigkeit), wurde in der diesem Beitrag zugrundeliegenden Studie eine Analyse von Kompetenz erst im Anschluss an die Rekonstruktion typischen Handelns in milieuübergreifenden Situationen vorgenommen¹⁰.

3. Rekonstruktion interkultureller Handlungskompetenz am Beispiel einer empirischen Studie

Gegenstand der Studie, auf die ich mich in meinen Ausführungen beziehe, ist die Frage, welche Formen praktischen Handelns in milieuübergreifenden Situationen rekonstruiert werden können und welches Handeln als interkulturelle Handlungskompetenz fassbar ist.

Ausgangspunkt der Studie ist die Annahme, dass Menschen in ihrer Praxis ein implizites Wissen und Können im Umgang mit Differenz haben, und dass sich daraus Handlungskompetenzen empirisch herausarbeiten lassen. Kompetenz wird damit im Sinne von Performanz verstanden, die sich aus der Praxis selbst ableitet und meint keine vorab festgelegten Handlungskriterien. Die Studie untersucht angesichts dessen nicht an erster Stelle die Frage nach einer spezifischen Kompetenz in einer spezifischen Situation, sondern erforscht auf der Grundlage von biographisch-narrativen Expert/inneninterviews Differenzerfahrungen und typische Handlungsorientierungen von Auslandskorrespondent/innen und Entwicklungshelfer/innen in Südafrika und Kenia. In offenen Erhebungsmethoden, wie dem gewählten Interviewverfahren, haben die befragten Personen die Möglichkeit selbst Prioritäten zu setzen, sodass eben jene Erfahrungen mit Differenz in den Blick kommen, welche für die Befragten von Relevanz sind. Eine frühzeitige komparative Analyse der Interviews ermöglicht dabei eine Rekonstruktion divergenter Handlungspraxen im Umgang mit Differenzerfahrungen. Eine Analyse interkultureller Handlungskompetenz erfolgt schließlich in einem zweiten Schritt, auf der Basis von, für die Beforschten relevanten, Dimensionen von Differenzerfahrungen. War in dieser Studie das biographisch-narrative Expert/inneninterview als Möglichkeit gedacht, sowohl habituelle Praxen als auch deren Genese in der Sozialisationsgeschichte rekonstruieren zu können (vgl. Nohl 2001, S. 50), so ließ die Rekonstruktion der Komplexität des Handelns und der Definitionen von Situationen durch die Akteur/innen im Laufe der Analyse Homologien sozialisationsgeschichtlicher Erfahrungen zurücktreten und öffnete eine nicht personenzentrierte Perspektive auf interkulturelle Handlungskompetenz. In der Folge entwickelte ich eine dreidimensionale Typologie, in der die Ebene des Handelns in milieuübergreifenden Situationen, die Selbstreflexion und die Interpretation und Definition des *Anderen*, also die Wahrnehmung typisiert wurden und untersuchte in welcher Relation diese zueinander stehen.

3.1 Rekonstruktion interkulturellen Handelns

Bei der Analyse des Umgangs mit Differenzerfahrungen wird die Frage nach dem Fremdverstehen differenter Milieus bedeutsam. Im Rahmen der Studie können dabei zwei divergente Orientierungen rekonstruiert werden, die im Weiteren exemplarisch vorgestellt werden. Aus einem Interview mit Herrn Hamm, Auslandskorrespondent, lässt sich zum einen eine Praxis veranschaulichen, die daran orientiert ist, über Faktenwissen fremde Lebenswelten zu verstehen:

Hamm: das ((räuspern)) also erfordert das wahnsinnig viel Zeit und und (1) ähm und wahnsinnig viel Aufmerksamkeit sich sich da sozusagen auf dem Laufenden zu halten und wenn ich da irgendwo hinfahren dann les ich tausend Bücher oder Artikel

Herrn Hamms berufliche Praxis beinhaltet eine Vorbereitung durch umfangreiche Lektüre, die es ermöglichen soll, ihm fremde Aspekte zu verstehen. In weiteren Ausführungen zeigt sich dies als ein homologes Muster des Fremdverstehens, welches an theoretischem Wissen, in Form von Zahlen und Texten, orientiert ist. In der komparativen Analyse lässt sich dies als ein Typ des Fremdverstehens fassen, der durch strukturidentische Orientierungen in anderen Inter-

views gesättigt ist. Davon abzugrenzen ist zum anderen ein Typ des Fremdverstehens, der einen Zugang zu fremden Lebenswelten im Austausch mit jenen sucht. Herr Holmes, ebenfalls Auslandskorrespondent, erhält im persönlichen Kontakt mit Personen aus fremden Milieus Informationen und lässt sich aus Neugier auf ungewöhnliche Begegnungen ein:

Holmes: ja natürlich ich lass mich darauf ein ich äh (.) wann hat wann hat man denn im Leben die Möglichkeit mit nem mit nem mit nem Söldner den Bierdeckel rund zu saufen und dem wirklich Informationen aus der Nase zu ziehen die der im nüchternen Zustand niemals von sich geben würde; und dadurch auch Mechanismen zu begreifen; ah Hintergründe zu verstehen;

Die Praxis der beiden Korrespondenten unterscheidet sich in einer distanzierten Betrachtung und Erweiterung des Wissens einerseits und einem existentiellen Einlassen, welches ein gewisses Maß an Unsicherheit für den Handlungsverlauf birgt, andererseits. Beiden gemein ist der Wunsch, Informationen zu erhalten. Fragt Herr Hamm gezielt Informationen durch Medien ab, setzt sich Herr Holmes in seiner Praxis zu einem nicht unerheblichen Teil dem Handeln *Anderer* aus und bedarf insofern der kooperativen Praxis des Gegenübers:

Y: Wie kommen sie denn an so Leute ran?

Holmes: Durch Zufall; (.) durch Zufall; man kann natürlich nicht auf den Typen hingehen äh äh zugehen und sagen so achso du handelst mit Diamanten ja ich ich bin Journalist also ich wüsste jetzt gerne n bisschen was @nee so gehts nicht ne,@ //okay// also unverfängliche Gespräche und vieles läuft immer über Alkohol; das is eindeutig; und ähm (1) halt auch Informationen rausrücken;

3.2 Zusammenspiel von Handeln, Reflexion und Wahrnehmung

Im Zuge der Rekonstruktion von typischen Orientierungen im Umgang mit Differenzen wird in der Studie deutlich, dass es ein Zusammenspiel gibt zwischen der Handlungspraxis, der Reflexion über eigenes Wissen und Handeln und den Selbst- und Fremdbildern der Befragten. So können diese drei, für die Befragten relevanten, Dimensionen des Umgangs mit Differenzerfahrungen herausgearbeitet und in eine Typenbildung überführt werden, die zudem die Relationen zwischen diesen Typen, im Sinne einer „relationalen Typenbildung“ (Nohl 2012) untersucht. Folgende rekonstruierte Typen des Handelns, der Reflexion und der Wahrnehmung stehen dabei in einem Wechselverhältnis: Auf der Ebene des praktischen Handelns, neben den bereits dargestellten Typen des Fremdverstehens, eine Orientierung an Distanz und eine Orientierung auf ein Sich-Einlassen auf differente Milieus. Auf der Ebene der Reflexion über eigenes Wissen und Handeln eine Immunisierung eigener Wissensbestände, eine Nicht-Infragestellung der eigenen Praxis sowie eine Infragestellung des eigenen Wissens und Könnens und auf der Wahrnehmungsebene eine kulturalisierende, eine polit-ökonomisierende, welche Milieudifferenz vornehmlich an ökonomischer und Machtdifferenz wahrnimmt und eine lebensweltbezogene, universalisierende Perspektive.

Anhand der bereits dargestellten Beispiele lässt sich das Zusammenspiel von Handeln, Reflexion und Wahrnehmung verdeutlichen: Auch wenn sich, wie deutlich wurde, beide Korrespondenten in der Praxis ihres Zugangs zu fremden Milieus erheblich unterscheiden, lässt sich zugleich eine Gemeinsamkeit zwi-

schen ihnen in der Art und Weise, wie sie ihre Praxis beschreiben, konstatieren: Beide sind überzeugt, auf ihre je spezifische Art den ‚richtigen‘ Zugang zu nutzen und zu wissen, wie sie bestmöglich an Informationen und damit auch an eine Wahrheit gelangen. Ihre Praxis des Fremdverstehens ist gleichzeitig als eine typische Praxis der Nicht-Infragestellung des eigenen Handelns zu rekonstruieren. Darüber hinaus ist beiden Korrespondenten gemein, dass sie *andere* Milieus hauptsächlich aus einer politischen und ökonomischen Perspektive wahrnehmen. Das heißt, dass sie eine Milieudifferenz vornehmlich im Zusammenhang mit unterschiedlichen sozialen Positionen und einer kolonialen Vergangenheit erleben. Beispielhaft verdeutlichen lässt sich dies in folgender, pauschalisierenden Aussage von Herrn Holmes:

Holmes: Weil hier ist alles Geld. (1) ähm hier lässt sich wirklich alles auf auf Geld reduzieren;

Zugleich ist zu konstatieren, dass diese Wahrnehmung der Situation und der *Anderen* sich auf die Praxis des Handelns auswirkt. Wie *Andere* (und auch man Selbst) wahrgenommen werden, strukturiert zu einem nicht unerheblichen Teil, welche Handlungsmöglichkeiten überhaupt gesehen und dann auch praktiziert werden. In beruflichen Situationen, in denen Herr Holmes auf das Wissen *Anderer* angewiesen ist (siehe oben), sucht er Möglichkeiten der Kontaktaufnahme über Milieudifferenzen hinweg. In privaten Situationen beschreibt er sich im Kontakt mit *Anderen* als „defensiv“. Er ist darauf gefasst, als reich wahrgenommen und um Geld gebeten zu werden, was er vermeidet. Er distanziiert sich von *anderen* Milieus.

3.3 Anschlussmöglichkeiten des Handelns

Woran kann sich nun eine interkulturelle Handlungskompetenz festmachen? Um dies zu bestimmen, bedarf es einer Position der Bewertung, die festlegt, welchen Aspekten des Handelns zentrale Bedeutung zukommt. Dies kann beispielsweise die Zufriedenheit der Akteur/innen, der Erfolg im beruflichen Handeln oder ein Lernen durch Interaktion mit *anderen* Milieus sein. Ich habe in meiner Studie die Definition unmittelbar an die Praxis geknüpft, indem das Handeln dahingehend betrachtet wurde, welche praktischen Handlungsschlüsse sich ergeben und insbesondere ob sich daraus eine Fortführung der milieübergreifenden Interaktion ergibt bzw. ergeben kann. Damit knüpfte ich an Knapps Definition von „interkultureller Kommunikationsfähigkeit“ als „Bereitschaft zum Eintritt in die Kommunikation mit Angehörigen anderer Kulturen sowie die Bereitschaft, diese Kontakte fortzusetzen“ (Knapp 2010, S. 91), an. Diese handlungspraktische Definition interkultureller Handlungskompetenz, die nach Handlungsanschlüssen in der Interaktion sucht, hat sich auch aus der Erkenntnis ergeben, dass sich in der Praxis zahlreiche Praxen der Distanzierung zu *anderen* bzw. als *andere* wahrgenommenen Milieus zeigen. Einer Aufrechterhaltung und Ermöglichung von weiterer Interaktion kommt daher besondere Bedeutung zu.

Durchaus legitime Praxen der Distanzierung, etwa aus Angst oder zur Erholung, ermöglichen keine (weitere) milieübergreifende Praxis. So ist etwa die private Praxis von einem Auslandskorrespondenten u.a. davon gekennzeichnet, an Orten und mit Menschen zu sein, die keine Differenzierung hervorrufen:

- Donner: manchmal wünsch ich mir einfach hier auch ein bisschen Europa, also dann geh ich, (.) ich weiß nicht ob du schon mal im Village Markt warst,
 Y: Ja, da war ich schon mh
 Donner: Manchmal muss ich einfach am Samstag da drei Stunden shoppen gehen und Afrika vergessen //hm// und das ganze (.)

Dagegen bieten sich in Praxen, die an einem Sich-Einlassen orientiert sind, unterschiedliche Wege mit Milieudifferenzen umzugehen (wie beispielsweise das „Bierdeckel rundsauen“ mit Söldnern).

In Bezug auf die Reflexion über eigenes Wissen und Handeln, ein Aspekt, welcher in Studien zu interkultureller Kompetenz häufig einen zentralen Stellenwert erhält, zeigt sich, dass es bedeutsam ist, auf welche Art und Weise im Zusammenhang mit Differenzerfahrungen reflektiert wird. Wird das eigene Wissen, durchaus im Sinne einer Expert/innenhaltung, immunisiert, kommt dem Wissen und Können der Anderen wenig Bedeutung zu und ein Austausch ist nicht unbedingt angestrebt. Ein Wissen um die Fehlbarkeit der Methoden des Interagierens und Fremdverstehens und um das eigene Nicht-Wissen begünstigen dagegen neue Erfahrungen mit Milieudifferenzen, da alternative Praxen wahrgenommen und für das eigene Handeln in Betracht gezogen werden. Sie sind daher auch grundsätzlich an Interaktionen interessiert. Gleichzeitig kann es bei einer Infragstellung des eigenen Handelns auch dazu kommen, dass Personen erkennen, dass sie nicht in der Lage sind, mit Milieudifferenzen umzugehen, und sie sich entsprechend zurückziehen, wie ein Beispiel einer Entwicklungshelferin zeigt, die erkennt, dass keine Kooperationen mit kenianischen Kollegen zustande kommt:

- Katoschek: wenn denn wenn denn wir da anfangen das Programm selbst zu stricken und so dann ist es natürlich nicht gut ja, //ja//weil man das einfach nicht aushält weil da nichts passiert ...gut da muss man dann sagen geht man da weg, //ja// warum macht man dann da weiter

Auf der Ebene der Selbst- und Fremdbilder zeigt sich, dass sich aus einer kulturalisierenden Bezugnahme auf Andere zwar weitere milieuübergreifende Interaktionen anschließen können, diese aber zumeist nicht nur von einer Differenzsetzung, sondern auch von impliziten Bewertungen gekennzeichnet sind. Ob mit dieser Wahrnehmung nicht nur das Handeln Anderer als ‚kulturell‘ eingebettet gesehen wird, sondern auch das eigene, hängt mit der Art und Weise der Reflexion der Differenzerfahrungen zusammen.

Das Zusammenspiel von Fremd- und Selbstbild erhält in seiner Konsequenz für milieuübergreifendes Handeln in einer politökonomisierenden Wahrnehmung eine besondere Relevanz. Eine Differenz entlang einer ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit wahrzunehmen, ermöglicht neben einer Distanzierung und Abwertung auch eine Option des Verstehens über kommunikativ-generalisiertes Wissen. Wird Differenz jedoch entlang des sozialen Status wahrgenommen, scheinen Interaktionen nahezu unmöglich. Werden Differenzen dagegen hauptsächlich an unterschiedlichen Lebenswelten festgemacht, so zeigt sich in der Handlungspraxis, dass Personen nach gemeinsamen Aspekten und Interessen mit Personen aus anderen Milieus suchen.

- Stöcker: hier, ähm ich bin für viele Kenianer sicherlich immer noch die reiche Weiße, aber ich bin längst nicht so reich wie viele Kenianer. //mh// das heißt äh so mit Leuten in meinem Alter also das das funk- dann das funktioniert dann schon so ungefähr auf auf einem auf einem Level auch vom Geld her. und ähm

ich werd ständich eingeladen wenn wir ausgehen oder wir teilen das alles also, da hätt- also ich ich weiß auch nich, ich glaube es kommt auch drauf an wo man nach seinen Freunden sucht.

In Frau Stöckers Aussagen zeigt sich, dass sie Differenzen zur Bevölkerung Kenias sieht, also eine Herkunftsdifferenz, diese aber nicht verallgemeinert werden. Vielmehr sucht sie gezielt nach gemeinsamen Milieudimensionen, wie etwa dem „Alter“. Durch eine Wahrnehmung der Mehrdimensionalität von Milieus wird eine existentielle Differenzerfahrung umgangen und eine geteilte Praxis kann sich anschließen.

4. Fazit

Anhand der Rekonstruktion von typischen Praxen und einer Analyse hinsichtlich sich anschließender Handlungsmöglichkeiten wurde deutlich, dass sich Handlungsorientierungen bezüglich unterschiedlicher Situationen, wie etwa beruflich und privat, unterscheiden können. Die Erkenntnisse meiner Studie legen daher nahe, die Rekonstruktion interkultureller Handlungskompetenzen unter Bezugnahme von Situationen an bestimmten Handlungspraxen festzumachen und weniger an einer einzelnen Person. Darüber hinaus dokumentiert sich in der Studie auch, dass Handlungspraxen nicht beliebig nebeneinander stehen und nicht voluntaristisch verfügbar sind, sondern als typische, sich gegenseitig bedingende Praxen rekonstruiert werden können. So geben die Rekonstruktion verschiedener Formen des Handelns, Reflektierens und Wahrnehmens und deren handlungspraktische Anschlussmöglichkeiten einen empirischen Einblick in praktizierte interkulturelle Handlungskompetenzen. Gerade dort, wo Fragen entstehen, wie heterogene Wahrnehmungen und Handlungspraxen interagieren, ist eine Rekonstruktion der Praxis von besonderer Bedeutung. Es kann nur so überhaupt erkennbar werden, wo Differenz erlebt wird und auch welche handlungspraktische Konsequenz aus der Wahrnehmung von Verschiedenheit folgt. Auch kann auf diese Weise aufgezeigt werden, wie die Wahrnehmung anderer Menschen und Situationen durch die Handlungspraxis strukturiert ist. Wird für eine Analyse interkultureller Handlungskompetenz zunächst die Bewertung des Handelns hinten angestellt, wird nicht nur eine Prioritätensetzung durch die Forschung vermieden, sondern unterschiedlichste Handlungspraktiken und ihre Folgen kommen überhaupt erst in den Blick. Durch empirische Vergleichshorizonte in einer komparativen Analyse werden praktische und vorstellbare Anschlussmöglichkeiten des Handelns sichtbar. Sie ermöglichen eine Analyse interkultureller Handlungskompetenz, die sich auf verschiedene Dimensionen des Handelns und auch ihrer situativen Bedingtheit bezieht. Für Studien in moralisch aufgeladenen Feldern, wie dies interkulturelle Studien, etwa auch eine Forschung zu Antisemitismus (Radvan 2010) sein können, bietet die Rekonstruktion von Handlungspraxen und das Aufzeigen von typisierten Relationen die Chance, von eindimensionalen Erklärungen wegzukommen und Strukturen der Lebens- und Wahrnehmungswirklichkeit der Erforschten, die mehrdimensional und verschränkt ist, erkennen zu können.

Anmerkungen

- 1 Vgl. u.a. Auernheimer 2010, Knapp 2010, Kiesel/Volz 2010, Bender-Szymanski 2010, Straub et al. 2007.
- 2 Adick weist etwa daraufhin, dass Studien im Bereich der Migrationsforschung etwa häufig entlang ethnischer Kultur verlaufen würden (Adick 2010, S. 109).
- 3 Dieser Ansatz findet sich insbesondere in der Biographieforschung (vgl. dazu Mecheril/Rose 2010, S.125 oder auch Rosenthal 1999) und der rekonstruktiven Milieuforschung (vgl. u.a. Bohnsack 2007, Nohl 2001).
- 4 Der Kritik, es handle sich bei Milieu um einen „Alternativbegriff“ (Adick 2010; S. 113), in welchem Kultur nicht ganz aufgehen würde, kann nur die Frage entgegnet werden, wie sonst unterschiedliche kollektive Zugehörigkeiten und deren Bedeutungen für das praktische Handeln erfasst werden können.
- 5 Adick (2010) greift auf den Begriff „Alterität“ zurück, um kollektive Zugehörigkeiten zu greifen, und beruft sich auf den Begriff „natio-ethno-kulturell“ von Mecheril (2004). Die Wahrnehmung und Konstruktion von Alterität kann in der Rekonstruktion von Fremd- und Selbstbildern empirisch erforscht werden.
- 6 Hinsichtlich der Nationalzugehörigkeit ist zusätzlich davon auszugehen, dass es sich um eine so starke Abstraktion einer kollektiven Erfahrungsdimension handelt, dass Menschen eben nicht aufgrund ihrer Nationalzugehörigkeit gleichartige Erfahrungen machen und somit eher von einer „Zugehörigkeitsfiktion“ bzw. einer „nur vorgestellten Gemeinschaft“ (Nohl 2010, S. 154) auszugehen ist.
- 7 So verfahren auch Hesse/Göbel in der Konzeption der DESI-Studie, die explizit auf die Erfassung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht ausgelegt ist (vgl. Hesse/Göbel 2007).
- 8 Der Rückgriff auf Fragebogenbefragungen anstatt einer Beobachtung von Verhalten ist zwar nicht konzeptionell so angedacht, wird aber zumeist aus forschungsökonomischen Einschränkungen praktiziert (vgl. Hesse/Göbel 2007).
- 9 So weist Bender-Szymanski in ihrer Studie zu interkultureller Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern mit Verweis auf Studien aus der kulturvergleichenden Kognitionspsychologie auf die Möglichkeit von „Fehlschlüssen“ hin (vgl. Bender-Szymanski 2010, S.205).
- 10 Dies kann im Anschluss an Kiesel/Volz, in der Konzeption der Studie auch als Trennung zwischen sozialwissenschaftlicher und ethischer Fragestellung gesehen werden (vgl. Kiesel/Volz 2010, S. 74).

Literatur

- Adick, C. (2010): Inter-, multi-, transkulturell: über die Mühen der Begriffsarbeit in kulturübergreifenden Forschungsprozessen. In: Hirsch, A./Kurt, R. (Hrsg.): *Interkultur – Jugendkultur*. Wiesbaden, S. 105–133.
- Auernheimer, G. (2010): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 35–65.
- Bender-Szymanski, D. (2010): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 201–228.
- Bennett, M.J. (1993): Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, M. R. (Ed.): *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, pp. 21–71.
- Bohnsack, R. (2007): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 6. Aufl. Opladen.

- Bohnsack, R./Nentwig-Geseman, I./Nohl, A.-M. (2007): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, R./ Nentwig-Geseman, I./ Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, S. 9–27.
- Brislin, R./Cushner, K./Cherrie, C./Yong, M. (Eds.) (1986): Intercultural interactions. A practical guide. Beverly Hills.
- Butler, J. (1990): Gender Trouble. New York.
- Dewey, J. (1938): Experience and Education. New York.
- Diehm, I./Radtke, F.-O. (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart.
- Gildemeister, R./Wetterer, A. (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hrsg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg, S. 201–254.
- Glaser, B. G./Strauss, A. (1967/1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.
- Gogolin, I. (2008): Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 297–315.
- Hall, S. (2004): Ideologie, Identität, Repräsentation. Hamburg.
- Hesse, H.-G./Göbel, K. (2007): Interkulturelle Kompetenz. In: Beck, B./Klieme, E. (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Ergebnisse. Band 1 Weinheim, S. 256–272.
- Hiller, G. (2009): Der Einsatz der „Erweiterten Critical-Incident-Analyse“ in der kulturkontrastiven Forschung. In: FQS 10(1), <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1249/2703> [09.11.2012].
- Hörning, K. (2004): Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung. Ein Erkenntnis- und Theorieproblem. In: Hörning, K./Reuter, J. (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld, S. 19–39.
- Knapp, A. (2010): Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 81–97.
- Mannheim, K. (1922/1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.
- Mannheim, K. (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Mannheim, K.: Wissenssoziologie. Neuwied, S. 91–154.
- Martens, M./Asbrand, B. (2009): Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz – auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung. In: ZQF 10(2), S. 201–217.
- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim, Basel.
- Mecheril, P./ Rose, N. (2012): Qualitative Migrationsforschung – Standortbestimmungen zwischen Politik, Reflexion und (Selbst-)Kritik. In: Ackermann, F./Ley, T./Machold, C./Schrödter, M. (Hrsg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 115–134.
- Nohl, A.-M. (2012): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Interpretation von Interviews. Wiesbaden (in Vorbereitung).
- Nohl, A.-M. (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik. 2. Erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn.
- Nohl, A.-M. (2006): Interview und dokumentarische Methode. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. (2001): Migration und Differenzenerfahrung. Opladen.
- OECD (2004): Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003. Paris.
- Over, U./Mienert, M. (2010): Dimensionen Interkultureller Kompetenz aus Sicht von Lehrkräften: In: Interculture Journal 2010/12, S. 33–49.
- Ploder, A. (2009): Wollen wir uns irritieren lassen? Für eine Sensibilisierung der Methoden qualitativer Forschung zur interkulturellen Kommunikation durch postkoloniale Theorie. In: FQS 10(1) <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901426> [13.04.2012]

- Popp, F.(2004): Anmerkung zur ‚interkulturellen Kompetenz‘. In: Jehle, B./Kammerer, B./Unbehaun, H.(Hrsg.): Migration- Integration- Interkulturelle Arbeit. Chancen und Perspektiven der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Nürnberg, S. 47–80.
- Radtke, F.-O. (1995): Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Rassismus. In: Zeitschrift für Pädagogik 41(6), S. 853–864.
- Radvan, H. (2010): Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit. Bad Heilbrunn.
- Rathje, S. (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11(3), <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/rathje.pdf> [09.11.2012].
- Reckwitz, A. (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weierswist.
- Schzlondelmayer, A.-C. (2010): Interkulturelle Handlungskompetenz. Entwicklungshelfer und Auslandskorrespondenten in Afrika – eine narrative Studie. Bielefeld.
- Schondelmayer, A.-C. (2006): Begegnung mit dem Fremden – eine qualitative Untersuchung zu Handlungspraktiken und Handlungskompetenzen von Entwicklungshelfern. In: Kreuzer, F./Roth, S. (Hrsg.): Transnationale Karrieren. Wiesbaden, S. 174–189.
- Schondelmayer, S. (2008): Stereotypisierung am Arbeitsplatz. Zur Handlungsrelevanz von Selbst- und Fremdbildern in der deutsch-polnischen Interaktion. Münster.
- Spivak, G. C. (1999): A critique of postcolonial reason: Toward a history of the vanishing present. Cambridge.
- Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (2007) (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart.
- Thomas, A.(1993): Fremdheitskonzepte in der Psychologie als Grundlage der Austauschforschung und der interkulturellen Managerausbildung. In: Wierlacher, A. (Hrsg.): Kulturthema Fremdheit. München, S. 257–281.
- Wulf, C. (2001): Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim/Basel.