

## „Fuzzy Diversity“ als Grundlage interkultureller Dialogfähigkeit.

Jürgen Bolten

In: *Erwägen – Wissen – Ethik* (21), H.2, 136-139.

Um mein Resümé vorweg zu nehmen: Ich habe die Lektüre des Beitrags von Georg Auernheimer bereichernd und inspirierend empfunden. Der Text ist plausibel strukturiert, zeichnet sich durch ein ausgewogenes Verhältnis zwischen fachlicher Bestandsaufnahme und eigener Perspektivenentwicklung aus und motiviert zum Weiterdenken. Er hat dazu beigetragen, dass ich als ein mit Diskursen der Pädagogik eher unvertrauter und selbst vorwiegend an Themen der interkulturellen Wirtschaftskommunikation gewohnter Leser einen differenzierteren Einblick in aktuelle Orientierungen der Interkulturellen Pädagogik gewinnen konnte.

Jede Lektüre hinterlässt natürlich auch offene Fragen. Eine dieser Fragen, die Auernheimers Text (vielleicht absichtlich?) provoziert und mit der ich mich in meinem Beitrag eingehender befassen möchte, betrifft seine Darstellung von Diversity-Ansätzen (1). Eine andere bezieht sich – darauf aufbauend – auf Aspekte der nachhaltigen Realisierung interkultureller Dialogfähigkeit (2).

### 1. „Wo liegen also die Vorzüge des Diversity-Ansatzes?“ <10>

Das „also“ in Auernheimers Frage legt nahe, dass er das Thema ‚Diversity‘ nicht vorbehaltlos betrachtet. An den inhaltlichen Zielen scheint es nicht zu liegen. Die Verdienste der Diversity-Orientierung bei der ‚Ent-Ethnisierung‘ von Konfliktperspektiven und der Loslösung von einem primär nationalstaatlich fixierter Kulturbegriff werden gewürdigt <10> und die Kernelemente der Diversity-Ansätze, nämlich Gleichheit und Anerkennung, sogar zu „Leitmotiven“ der Interkulturellen Pädagogik erklärt <8>. Die Feststellung, „dass eine multikulturelle Gesellschaft in jeder Hinsicht dem Diversity-Gedanken verpflichtet sein muss“ <21>, ist vor diesem Hintergrund nur folgerichtig. Warum Auernheimer Diversity-Ansätze dennoch auf die Organisationsebene eingegrenzt wissen will und dies auch noch besonders betont („Es ist und bleibt *ein Konzept der Organisationsentwicklung*“ <13>), ist auf den ersten Blick nicht ganz plausibel. Denn dass mit Diversity-Ansätzen mehr erreicht werden soll als die der Organisationsentwicklung zugewiesene Aufgabe, über Leitlinienformulierungen eine „generelle Sensibilisierung für die verschiedenen Arten von Diskriminierung“ zu bewirken <13>, stellt der Text an anderen Stellen unmissverständlich klar.

Der Abschnitt „Konkurrierende Konzepte“ (<7-13>) gibt Anlass zu der Vermutung, dass pädagogikinterne Interessenkollisionen eine Ursache für diese gegenläufigen Argumentationslinien darstellen könnten. Aus pädagogischer Sicht strittig scheint zumindest die Frage nach den organisationalen Rahmenbedingungen für eine Umsetzung von Diversity-Ansätzen zu sein: Der Vorschlag, dass sich „die Pädagogen von Fall zu Fall Auskunft und Rat bei den entsprechenden Spezialdisziplinen holen“ sollen <13>, erinnert an Wege, die von Pontius zu Pilatus führen und erweckt für Außenstehende den Eindruck, als ob es um die Koordination zwischen den Disziplinen und Zuständigkeitsbereichen nicht zum Besten bestellt sei. Das betrifft verwaltungsorganisatorische Fragen des Kooperationsgrades zwischen Diversity-Interessenvertretern wie Gleichstellungs-, Integrations-, Behindertenbeauftragte <10>, aber anscheinend auch das Verhältnis zwischen Wissenschaftsbereichen, die sich mit Diversity-Fragen auseinandersetzen (z.B. Genderforschung, Integrative Pädagogik, Interkulturelle Pädagogik <12>). Auernheimer plädiert für eine Stärkung der Vielfalt und Differenziertheit der einzelnen Kompetenz- bzw. Forschungsbereiche, gibt dabei aber durchaus zu erkennen, dass dies zu einem konkurrenzorientierten *Nebeneinander* führen kann, in dessen Kompetenz- und Machtgerangel <10> der gemeinsame Gegenstandsbereich und das gemeinsame Interesse an der Entfaltung einer multikulturellen Gesellschaft <20> aus dem Blick gerät. Dies scheint für das pädagogische Fachszenario in noch ausgeprägterer Form zuzutreffen als für den Verwaltungsbereich. Zumindest erschließen sich mir kaum andere Gründe für Auernheimers vehemente und bisweilen polemische Argumentation gegen die Etablierung einer „Diversity-Pädagogik“ (<1, 7, 10, 12>). Dass es dabei nicht darum gehen kann, die „Salatschüssel“ bzw. das „Konglomerat der pädagogischen Konzepte“ <7> um eine weitere konkurrierende Spezies zu ergänzen, liegt auf der Hand. Eine „Synthese“, wie sie Auernheimer als „unverzichtbar“ einschätzt <7> birgt die Gefahr, dass die Vielfalt und Eigenständigkeit der disziplinären Zugänge zum Gegenstandsbereich „Diversity“ im Sinne eines ‚best of all‘ verloren geht. Ein *synergetisches* Zusammenspiel der Beteiligten im Sinne einer emergenten Vernetzung von Vielfalt unter Beibehaltung der Eigenständigkeit, wäre der Sache selbst vermutlich eher förderlich.

Als Impulsgeber und organisatorische Klammer eines solchen interdisziplinären ‚Networking‘ könnte eine „Diversity Pädagogik“ durchaus fungieren. Sie böte wissenschaftlich wie organisatorisch ein gemeinsames Dach, unter dem sich ein besseres *Miteinander* unterschiedlicher Diversity-Ansätze initiieren ließe. Dies setzt allerdings eine Bereitschaft aller Beteiligten voraus, die entsprechend einladend kommuniziert werden will. Auernheimers Formulierung, es bliebe „nichts anderes übrig, als in der Lehre und in Publikationen den Blick auf Nachbargebiete zu öffnen und punktuell in der Forschung zu kooperieren“ <7> klingt da eher zurückhaltend.

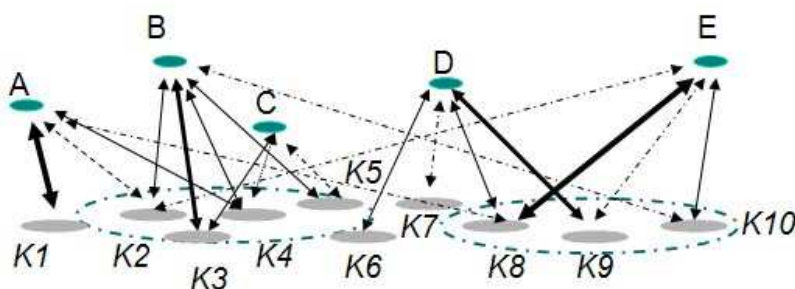
Die Befürchtung, dass ein solches *Miteinander* zu einer Entpolitisierung der Diversity-Anliegen führen könne <10>, halte ich für unwahrscheinlich – im Gegenteil: die ‚konzertierte‘ Vielstimmigkeit eines Netzwerks (in synergetischem, nicht in synthetischem Sinn) dürfte politischen Forderungen eher zu einer größeren Nachhaltigkeit verhelfen.

Die Entwicklung des Diversity-Denkens im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts ist charakterisiert durch eine sukzessive Paradigmenverschiebung. Die ursprünglich stark im Vordergrund stehende Anti-Diskriminierungspolitik ist nach und nach ergänzt worden um Bemühungen zur Initiierung nachhaltiger interkultureller Dialoge. Es ist der Weg vom Nebeneinander zum Miteinander, von der ‚politisch korrekten‘ Fragmentierung eines „Bowling Alone“ (Putnam 2000) zu einem an gemeinsamen Zielsetzungen orientierten interkulturellen Handelns.

Theoretisch erweist sich Auernheimer selbst als ein Protagonist dieser Entwicklung - vor allem dort, wo er für die Überwindung „binärer Schemata“ plädiert <14> und damit zumindest implizit mehrwertigen und in diesem Sinn unscharfen Diversity-Ansätzen Raum gibt. In seinen praxisorientierten und fachorganisatorischen Konzeptualisierungen scheint dieser Schritt nicht in Gänze konsequent vollzogen zu sein, gelingt doch das mit der Artikelüberschrift angekündigte Plädoyer „Pro Interkulturelle Pädagogik“ letztlich nur auf Basis einer (binären) Abgrenzungsargumentation à la „Contra Diversity Pädagogik“.

Dass mit einer solchen Argumentation Geltungsansprüche der Disziplin „Interkulturelle Pädagogik“ aufrecht erhalten werden sollen, ist offenkundig und aus der Sicht Auernheimers als einem der zentralen Akteure dieses Szenarios auch durchaus verständlich – erst recht, wenn neuerdings auch in den „eigenen Reihen“ der „Abschied von der interkulturellen Pädagogik“ (Hamburger 2009) diskutiert wird <1>. Das dürfte allerdings weniger mit Zweifeln „an der pädagogischen Sinnhaftigkeit interkultureller Bildung“ <1> zu tun haben, als damit, dass der Begriff „interkulturell“ vor dem Hintergrund der Kulturbegriffsdiskussionen der vergangenen Jahre semantische Klarheit eingebüßt hat. Wenn „Kulturen“ im Kontext der aktuellen Diversity-Diskussion nicht mehr substanzlogisch als scharf abgegrenzte, kohärente Mengen A und B gedacht werden können, gilt gleiches auch – und das ist bislang erst ansatzweise diskutiert worden - auch für das Beziehungs- und Interaktionsszenario „Interkulturalität“.

In beiden Fällen handelt es sich um *fuzzy sets* (Zadeh 1973), bei denen es nicht darum geht, ein Element *entweder* einer Menge zuzuordnen *oder* es auszuschließen, sondern darum, Zugehörigkeitsgrade von Elementen zu einer Menge zu modellieren. Eine *fuzzy culture* (Bolten 2010) definiert sich dementsprechend vor allem über die Intensität, mit der sich Akteure auf sie beziehen:



Wie die Abbildung verdeutlicht, ist jeder der Akteure A-E über unterschiedlich intensive (bzw. konventionalisierte) Reziprozitätsbeziehungen (unterschiedlich dicke Pfeildarstellung) in verschiedene Strukturen bzw. „Kollektive“ (Familie, Freundeskreise, Ausbildung, Interessengruppen, Organisationen, politische Ordnungssysteme etc.) eingebunden (K1-K10). Im Anschluss an Schütz/ Luckmann lassen sich diese übrigens durchaus als „lebensweltliche“ verstehen, ohne dass man „unhistorisch, hermeneutisch geschlossen“ <25> argumentieren müsste. Im Gegenteil: Wie Auernheimer Kultur als „symbolische Dimension unserer Praxis“ versteht <22>, so konstituieren

sich Lebenswelten nach Schütz/ Luckmann“ als „Zeichensysteme <...> die sich intersubjektiv aufbauen, geschichtlich abgelagert sind und gesellschaftlich vermittelt werden“ (Schütz/ Luckmann 1990: Bd.2, 208). Diese Lebenswelten oder ‚Kulturen‘ sind aufgrund der „Multikollektivität der Individuen“ (Hansen 2009, S.116) ‚fuzzy‘, untereinander vernetzt und beeinflussen sich gegenseitig.

Für den Begriff „Interkulturalität“ folgt hieraus, dass in ihm die Diversität der Interaktionskontexte mitgedacht werden muss. Vorgelagerte Formen von Reziprozität zwischen A und B – und sei es auch nur über Imagebildung oder vom ‚Hörsagen‘ – tragen dazu bei, dass sich interkulturelle Handlungskontexte immer als individuellsituationsbezogene und damit als perspektivenabhängig und weitgehend unvorhersagbar realisieren: Sie sind, ähnlich wie der Kulturbegriff, sowohl relational als auch relativ und damit ebenfalls ‚fuzzy‘: Aus diesem Blickwinkel ist es durchaus denkbar, dass die Beziehung zwischen zwei Akteuren zugleich durch Interkulturalität (unvertraute Vielfalt) *und* durch Kulturalität (vertraute Vielfalt) charakterisiert ist. So verfügen z.B. die Akteure A und B (s. Abb.) in Bezug auf K 2 und K 4 über gemeinsame Sozialisationskontexte. Das üblicherweise zur Erklärung interkultureller Handlungen herangezogene zweiwertige Schema greift hier nicht mehr, weil es von Homogenitätsprämissen ausgeht, die einem an Vielfalt orientierten Kulturbegriff widersprechen <vgl. 4>. Nur konsequent wäre es allerdings, dann auch auf den Begriff „Minderheit“ zu verzichten, da er die Homogenitätsfiktion gerade nicht „ad absurdum“ führt <4>, sondern sie lediglich auf einer Mikroebene stabilisiert: Solange Minderheiten als solche deklariert werden, wird westlich-zweiwertigen Denkschemata entsprechend immer auch eine (homogene) Mehrheit mitgedacht. Aus Perspektive der mehrwertigen Logik verschwimmen indes die Grenzlinien und ändern sich die ‚Mehrheits- und ‚Minderheits‘verhältnisse permanent. Je nachdem, aus welchem Blickwinkel die Beteiligten betrachtet werden, und je nachdem, ob man eher Mikro- oder eher Makroperspektiven einnimmt, kann jemand gleichzeitig und in wechselnder Positionierung zu Mehrheiten *und* zu Minderheiten zählen. Analogien zu Denkweisen der fraktalen Geometrie liegen auf der Hand: Je stärker ich z.B. an eine Küstenlinie ‚heranzoom‘, desto heterogener, zerklüfteter und damit länger stellt sie sich dar. Ändere ich die Perspektive und ‚zoom‘ wieder weg, gewinnt die Linie an Homogenität (Bolten 2010). Faktisch bleibt sie natürlich zerklüftet, genau so, wie im sozialen Kontext „Mehrheiten“ und „Minderheiten“ lediglich Homogenitätskonstrukte der jeweiligen Perspektive sind, die wir einnehmen <vgl. 16>.

Wenn Kultur in einer solchen ‚fuzzigen‘ Bedeutung *als* Vielfalt gedacht wird und dies notwendigerweise auch für Interkulturalität gilt, spräche logisch gesehen nichts dagegen, „Interkulturelle Pädagogik“ als eine (spezifische) Variante der „Diversity Pädagogik“ zu verstehen. Identisch sind sie allerdings nicht, weil der Diversity-Begriff, wie bereits erwähnt, sowohl multi- als auch interkulturelle Implikationen besitzt: Je ausschließlicher sich Diversity-Ansätze darauf beschränken, Rechte und Bedürfnisse isolierter Gruppen zu artikulieren und einzufordern, Diskriminierung und Kollision zu verhindern, desto stärker werden *multikulturelle* Struktur- und Ordnungsaspekte im Vordergrund stehen. Ein *interkulturell* orientiertes Verständnis von ‚Diversity‘ intendiert hingegen strukturelle Vielfalt zu prozessualisieren, *multikulturelles Nebeneinander* in *interkulturelles Miteinander* überzuleiten – und zwar durchaus in der Bedeutung von lat. *communicare*: „etwas Gemeinschaftlichmachen“. Zentrales Medium dieses Prozesses ist folgerichtig der interkulturelle Dialog, und vielleicht wäre in diesem Zusammenhang die Bezeichnung „*Interkulturelle Diversity Pädagogik*“ geeignet, um die im Artikel ausgeführte Benennungsproblematik aufzulösen.

## 2. Interkultureller Dialog als Diversity-Vernetzung

Auernheimer erklärt den interkulturellen Dialog – ganz im Sinne einer solchen „Interkulturellen Diversity Pädagogik“- zu einem der Kernbereiche interkultureller Bildung <34>. Damit zählt die Forcierung eines interkulturellen Miteinander zu den zentralen Zielsetzungen seiner Pädagogik. Dies wird im Text auch mehrfach thematisiert; explizit z.B. dort, wo für ein historisches „Verständlichmachen von Mentalitäten und entsprechenden Differenzen“ plädiert wird, „um diese damit zu verflüssigen“ <18>. Dass dennoch sowohl die Reflexion des Bekannten („Selbstreflexion“ <36>) als auch die des Unbekannten („Religionskunde über ‚fremde‘ Religionen <36>, „Lektüre von Belletristik aus anderen Kontinenten“ <38>) ‚für sich‘ als konstitutive Elemente interkultureller Bildung und speziell interkultureller Kompetenz behandelt werden müssen, wird plausibel und überzeugend dargelegt <36f>. An manchen Stellen der Argumentation hätte ich mir allerdings nachdrücklichere Impulse für einen weiterführenden Übergang von der kontrastiven (*multikulturellen*) zur interaktiven (*interkulturellen*) Perspektive gewünscht. Für eine ergebnisoffene und synergieorientierte Gestaltung interkultureller Dialoge ist die „Wertschätzung der

kulturellen Leistungen anderer“ <34> zwar notwendig, aber eben nicht hinreichend. Wenn im Schulunterricht „die kulturellen Leistungen außereuropäischer Gesellschaften und ihre Impulse für die europäische Entwicklung gewürdigt werden“ <38> entspricht das dem Anerkennungspostulat <20>, führt aber noch nicht zu einem interkulturellen Dialog. Thematisch geeigneter wäre z.B. ein Ansatz, der Kulturgeschichte konsequent als einen Prozess interkultureller Dynamiken entwickelt und vor Augen führt, wie intensiv aktuelle „Lebenswelten“ durch Interaktionen, durch Vernetzungen vielfältigster und unterschiedlichster Erfahrungen, Einstellungen, Werte etc. beeinflusst sind. Eine in diesem Sinne „reflexive Interkulturalität“ (vgl. Hamburger 2009:129) bietet, wenn sie zielgruppenspezifisch ausgerichtet ist, für alle Beteiligten ein erhebliches Identifikationspotenzial. Nimmt man dann die Lernenden als Experten ihrer eigenen (Inter-) Kulturalionsgeschichte ernst und gelingt es sie zu motivieren, ihr Wissen explizit zu machen, es in gemeinsam vereinbarte Prozesse interkultureller Zusammenarbeit einfließen zu lassen, besteht die Chance, dass etwas Neues entsteht, zu dem für sich allein keiner der Beteiligten in der Lage gewesen wäre. Um dies realisieren zu können, ist allerdings notwendig Abschied von der Vorstellung zu nehmen, Vielfalt ‚managen‘ zu wollen. ‚Fuzzy diversity‘, die sich interkulturell entfalten soll, benötigt ein großes Maß an Eigendynamik, das allenfalls ein ‚Diversity-Coaching‘, nicht aber ein ‚Diversity-Management‘ zulässt. Und auch hier ist das Ziel nicht „Vernetzung um jeden Preis“: Interkulturelle Kompetenz besteht auch darin, „nein“ sagen, und diese Entscheidung plausibel vermitteln zu können.

### **Literatur:**

- Bolten, Jürgen (2010): Unschärfe und Mehrwertigkeit: „Interkulturelle Kompetenz“ vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs. Erscheint in: In: U.Hoessler (Hg.): Perspektiven interkultureller Kompetenz. Festschrift zum 70.Geburtstag von A.Thomas. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
- Hamburger, Franz (2009): Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim/ München: Juventa
- Hansen, Klaus P. (2009): Kultur, Kollektivität, Nation. Passau: Stutz.
- Putnam, Robert D. (2000): Bowling alone. The collapse and revival of American Community. New York u.a.: Simon & Schuster.
- Schütz, Alfred/ Luckmann, Thomas (1990): Strukturen der Lebenswelt, 2. Aufl., Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Zadeh, Lotfi Asker (1973): Outline of a New Approach to the Analysis of Complex Systems and Decision Processes. IEEE Trans. on Systems, Man, and Cybernetics, Nr. 3 (S. 28–44).