

## 1 Einleitung

Eines Tages erschien ein Student in meiner Sprechstunde, um sich für die Zwischenprüfungsklausur anzumelden. Nach dem von ihm gewünschten Thema für diese schriftliche Klausur gefragt, gab er an: Interkulturelle Pädagogik. Da ich ihn nicht kannte, fragte ich: „Was wissen Sie denn von interkultureller Pädagogik?“ Er antwortete: „Da geht es darum, wie man die Ausländer an die Deutschen anpassen kann.“

Ich gebe diese Erinnerung hier nicht wieder, um ein *bestimmtes* Konzept interkultureller Pädagogik ins Lächerliche zu ziehen. Problematisch an der Antwort des jungen Mannes erscheint mir nicht nur, dass er unter interkultureller Pädagogik etwas versteht, das auf die einseitige Anpassung von Migranten an die Einheimischen zielt; fragwürdig ist auch die Annahme, es gäbe *ein* bestimmtes Konzept interkultureller Pädagogik.

Dass dem nicht so ist, dass es mehrere Konzepte interkultureller Pädagogik gibt, wird schon im Titel dieses Buches deutlich, der wohlweislich den Begriff „Konzept“ im Plural nennt. Es ist das Ziel dieses Buches, Ihnen unterschiedliche Konzepte interkultureller Pädagogik nahe zu bringen. An dieser Stelle soll nicht unerwähnt bleiben, dass der Student, von dem ich berichtete, diese unterschiedlichen Konzepte mit viel Mühe im Selbststudium recherchieren und lernen musste, dann aber auch eine sehr gute Klausur vorlegen konnte. Ich hoffe, Sie werden nach Lektüre dieses Buches es leichter haben, Studienerfolge zu erzielen.

### Theoriepluralität und Professionalisierung der Pädagogik

Wenn in einem Buch mehrere, einander zum Teil widersprechende Konzepte interkultureller Pädagogik präsentiert werden, könnte man dies als theoretische Schwäche oder gar Konzeptionslosigkeit der Erziehungswissenschaft betrachten, die sich nicht auf ein Konzept einigen kann, oder, noch schlimmer: Nicht weiß, was sie will. Wie Sie sehen werden, sind alle in diesem Buch vorgestellten Konzepte interkultureller Pädagogik aber sehr wohl theoretisch fundiert und (zumeist) in sich schlüssig. Der Grund, warum es wichtig ist, nicht nur ein – oder gar das einzige – Konzept interkultureller Pädagogik kennen zu lernen, liegt darin, dass professionelle Pädagogen und Pädagoginnen gut beraten sind, die Handlungsprobleme ihrer Berufspraxis nicht nur durch die Linse *eines* theoretischen Konzeptes

zu betrachten, sondern *unterschiedliche* Konzepte mit ihren jeweiligen Blickwinkeln auf die Handlungsprobleme anzuwenden. Denn das eine Konzept könnte in eine Sackgasse münden, aus der ein anderes Konzept vielleicht wieder herausführt (Koller 2008, S. 48ff).

Es wäre ein wichtiger Beitrag zur *Professionalisierung* interkultureller Pädagogik, wenn Sie als zukünftige Pädagogen und Pädagoginnen lernen, Problemstellungen der Berufspraxis durch die Linsen der unterschiedlichen Konzepte interkultureller Pädagogik zu betrachten. Dazu gehört dann auch, zu prüfen, ob die theoretischen Fundamente des jeweiligen Konzeptes angemessen sind und welche Prämissen sowie Folgen dieses Konzept hat (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 189).

*Professionalisierung:* Ob die Pädagogik eine Profession wie die klassischen Professionen der Medizin und Jurisprudenz ist, ist umstritten. Einigkeit herrscht in der Erziehungswissenschaft aber über die Professionalisierungsfähigkeit und -bedürftigkeit der Pädagogik (vgl. Combe/Helsper 1997). Eine Komponente der Professionalisierung von (interkultureller) Pädagogik ist die Balance zwischen allgemeinem theoretischen Wissen und empirischem Bezug auf den spezifischen Fall des Klienten.

An dieser Stelle soll nicht verschwiegen werden, dass diese abwägende Arbeit mit heterogenem theoretischen Wissen nur eine – und nicht einmal die schwierigste – Komponente der Professionalisierung von (interkultureller) Pädagogik ist. Eine weitere – in langwieriger Praxis einzuübende – wichtige Komponente ist der Umgang mit empirischem Wissen, bei dem es um die Frage geht: Wie kann ich Situationen pädagogischen Handelns und die in sie involvierten Personen empirisch so erfassen, dass ich der Spezifik von Situation und Person gerecht werde (vgl. Schütze 1992 u. Oevermann 1997). Ich werde am Ende dieses Buches zeigen, warum empirisches Wissen so wichtig für die interkulturelle Pädagogik ist, auch wenn ich nicht die Absicht habe, in diesem Buch in empirische Methoden einzuführen.

### **Überblick über vier Konzepte interkultureller Pädagogik**

In diesem Buch werden Sie vier Konzepte interkultureller Pädagogik im Detail kennen lernen, von denen die ersten drei für das Entstehen dieser Disziplin von besonderer Bedeutung sind und das letztere ihrer weiteren Entwicklung dient.

Als Erstes werde ich die „Assimilationspädagogik“ vorstellen. In diesem Konzept, das als eine erste Reaktion auf die Einwanderung von Arbeitsmigrant(inn)en und ihren Familien bzw. auf die Anwesenheit von ethnischen Minderheiten in Nationalstaaten entstand, werden insbesondere die Kinder der Minderheiten als Fremde betrachtet, deren Kultur sich von den kulturellen Standards der Mehrheitsgesellschaft unterscheidet. Diese Verbundenheit mit der Kultur des Herkunftslandes bzw. der ethnischen Minderheit wird per se als *Defizit* angesehen, das sich nicht nur in den mangelnden Sprachkenntnissen, sondern auch in (schichtspezifischen)

restringierten, d.h. beschränkten Sprachcodes und in einer der Bildung fernen Kultur manifestiert. Dieses Defizit der Migrantenkinder bzw. der Angehörigen von ethnischen Minderheiten zu kompensieren und sie auf diese Weise an die kulturellen Standards der Mehrheitsgesellschaft anzupassen, ist das Hauptziel der Assimilationspädagogik.

Als Zweites gehe ich auf die „klassische interkulturelle Pädagogik“ ein. In diesem Konzept wird die Kultur der Migrant(inn)en bzw. der ethnischen Minderheit und ihrer Kinder nicht als defizitär, sondern in ihrer *Differenz* zur Kultur der einheimischen Mehrheitsgesellschaft betrachtet. Da die Gesellschaft durch die Einwanderung bzw. die Minderheiten kulturell pluralisiert worden sei, ohne dass eine dieser Kulturen (auch nicht die Mehrheitskultur) als überlegen gelten könne, müsse man die heranwachsende Generation dazu befähigen, mit der kulturellen Pluralität umzugehen. Interkulturelle Pädagogik, die die Differenz zwischen den Kulturen hervorhebt, richtet sich an alle Gesellschaftsmitglieder, d.h. auch an die Einheimischen und die Mehrheitsangehörigen.

Bei dem dritten Konzept, das ich „Antidiskriminierungspädagogik“ nenne, handelt es sich um einen Ansatz, der darauf besteht, dass die Wahrnehmung und Thematisierung kultureller Differenz (zwischen Migranten und Einheimischen) in der Schule – wie in anderen pädagogischen und nichtpädagogischen Organisationen des Wohlfahrtsstaates auch – oftmals zu institutioneller *Diskriminierung* führe. Das heißt, Migrantenkinder würde etwa der Zugang zu einer besseren Schule gerade mit dem (impliziten oder expliziten) Hinweis auf ihre kulturelle Zugehörigkeit verweigert. Dieser Ansatz plädiert daher für die Beobachtung pädagogischer Organisationen (durch das pädagogische Personal wie durch zivilgesellschaftliche Organisationen) mit dem Ziel, institutioneller Diskriminierung vorzubeugen bzw. diese dort, wo sie geschieht, zu thematisieren und für Abhilfe zu sorgen.

Die Schlagworte dieser drei Konzepte lauten also: 1. Defizit, 2. Differenz und 3. Diskriminierung. Ich hoffe, Sie haben schon aus den kurzen Beschreibungen und dem häufigen Gebrauch des Konjunktivs entnommen, dass ich allen drei Konzepten skeptisch gegenüber stehe und keines für der Weisheit letzten Schluss halte. Ich werde daher in diesem Buch – nach einem knappen Blick auf neuere Ansätze der interkulturellen Pädagogik – ein viertes Konzept ausarbeiten, das ich „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“ nenne. Ich hoffe, mit meinem eigenen Konzept einige positive Aspekte der Beschäftigung mit Defiziten, Differenzen und Diskriminierung aufgreifen, weitere wichtige Komponenten interkultureller Pädagogik hinzuzufügen und das Ganze in einen systematischen Ansatz gießen zu können. Den Lesern und Leserinnen bleibt es vorbehalten, auch dieses Konzept aus der kritischen Distanz eines/einer professionalisierten Pädagogen/Pädagogin heraus zu betrachten.

### **Gesellschaftsmodelle interkultureller Pädagogik**

Schon in meinen kurzen Beschreibungen der ersten drei Konzepte interkultureller Pädagogik habe ich deren gesellschaftliche Bezüge angedeutet. Wenn die Neuhinzugekommenen, d.h. die Migrantenkinder, als per se defizitär angesehen werden, oder wenn ihre Kultur als different aber gleichwertig betrachtet wird, oder wenn (vermeintliche) kulturelle Zugehörigkeit als ein Anlass für institutionelle Diskriminierung dargestellt wird, dann arbeiten diese Konzepte mit mehr oder weniger expliziten Modellen der Gesellschaft, in der wir leben:

Die Diagnose von kulturbedingten Defiziten bei Migranten und anderen ethnischen Minderheiten beruht auf der Vorstellung, in der Aufnahmegesellschaft gäbe es einen verbindlichen Standard an (kulturellen) Normen, Werten und Wissensbeständen, der einzuhalten sei. Die Prämisse, es gelte die prinzipielle Gleichwertigkeit aller Kulturen in unserer Gesellschaft anzuerkennen und mit kulturellen Differenzen leben zu lernen, verweist auf das Gesellschaftsmodell einer multi-kulturellen Gesellschaft, das die ethnisch-kulturelle Pluralisierung auf die Einwanderung zurückführt. Der Blick auf die institutionelle Diskriminierung von Menschen, denen eine andere ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit zugeschrieben wird, lebt von einem Gesellschaftsmodell, das die Eigensinnigkeit des Erziehungssystems und der Organisation Schule unterstreicht, für die Leistung, aber nicht kulturelle Zugehörigkeit eine Rolle spielen müsse.

Auch mein Konzept einer Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten bezieht sich auf ein Gesellschaftsmodell. Dieses geht zwar auch von einer kulturellen Heterogenität der Gesellschaft aus, sieht Kultur aber nicht nur als ethnisch, sondern als mehrdimensional (generationell, geschlechtsspezifisch etc.) an. Daher gilt hier kulturelle Heterogenität auch als ein Phänomen aller modernen Gesellschaften, seien sie nun durch Einwanderung geprägt oder nicht. Berücksichtigt werden in diesem Modell auch die Rolle von Organisationen und deren ambivalenter Bezug zur Kultur.

### **Gesellschaftstheorie in der Erziehungswissenschaft**

Die hier nur kurz skizzierten Gesellschaftsmodelle halte ich nicht nur deshalb für wichtig, weil interkulturelle Pädagogik mit ihrem Bezug auf kulturelle Zugehörigkeiten immer schon auf das Soziale und Gesellschaftliche von Lern- und Bildungsprozessen rekurriert. Auch eine Erziehungswissenschaft, die kulturelle Zugehörigkeiten völlig ausklammert, ist stets gesellschaftlich und historisch situiert, sie richtet ihren Ansatz also auf eine bestimmte Gesellschaftskonstellation aus. Diese Ausrichtung auf ein Modell der Gesellschaft muss sie nicht – wie ich dies hier tue – explizieren. Vielmehr bleibt ein solches Gesellschaftsmodell häufig implizit, d.h. in den Prämissen, Inhalten und Konzepten der Erziehungswissenschaft versteckt. Es lohnt sich, dieses Gesellschaftsmodell zu explizieren und sich auf

diese Weise reflexive Klarheit über die gesellschaftstheoretischen Annahmen unterschiedlicher pädagogischer Ansätze zu verschaffen (vgl. Flitner 1966, S. 336). Wenn man „den Sinngehalt einer historisch gegebenen Wirklichkeit“ (ebd.) erfassen möchte, könnte man auch auf empirische Analysen oder – wie dies häufig gemacht wird – auf eine Art ad hoc-Empirie („Zeitdiagnose“) zurückgreifen. Es ist aber auch möglich, statt nach einer *empirischen* (Zeit-) Diagnose der Gesellschaft (die ich auf diesem Generalisierungsniveau für kaum möglich halte), nach demjenigen *Theoriemodell* zu fragen, dass (für die Belange der Erziehungswissenschaft) die Gesellschaft und das Handeln in der Gesellschaft am besten zu interpretieren in der Lage ist. Dann müsste die Erziehungswissenschaft ihre eigenen gesellschaftstheoretischen Hintergrundannahmen reflektieren und deren Prämissen, Inhalte und Folgen analysieren. Denn ohne Theorien des Sozialen ist Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis kaum vorstellbar.

Aus diesem Grunde geht es mir in diesem Buch darum, nicht nur an der ‚Oberfläche‘ der Konzepte interkultureller Pädagogik zu bleiben. Vielmehr möchte ich auch den gesellschaftstheoretischen Hintergrundannahmen nachspüren, die die Potenziale und Grenzen dieser Konzepte bedingen. Ich werde immer wieder folgende Frage stellen: In welcher Gesellschaft glauben wir eigentlich zu leben, wenn wir dieses oder jenes Konzept interkultureller Pädagogik unserer Berufspraxis zugrunde legen?

### **Zum Aufbau des Buches**

In *Kapitel 2* wird das erste Konzept vorgestellt, das zu einem Zeitpunkt entstand, als der Terminus „interkulturelle Pädagogik“ noch nicht eingeführt war. Dass in Bezug auf dieses Konzept stattdessen von „Assimilationspädagogik“ die Rede ist, hat aber auch mit den Inhalten dieses Konzeptes zu tun: Die Assimilationspädagogik findet sich in Gesellschaften, die sich durch eine einzige nationale Kultur geprägt sehen. Dort stellen einheimische wie auch eingewanderte Minderheiten eine Irritation dar. Eine Form, dieser Irritation zu begegnen, ist die Assimilationspädagogik. Deren unterschiedliche Facetten, die in verschiedenen Ländern in Erscheinung treten, sollen in diesem Kapitel untersucht werden. Im Mittelpunkt steht dabei die „Ausländerpädagogik“, eine Ausprägung, die dieses Konzept im deutschen Sprachraum bekommen hat. Am deutschen Beispiel wird auch das Gesellschaftsmodell der Assimilationspädagogik untersucht.

*Kapitel 3* beschäftigt sich mit dem ursprünglichen, und daher hier ‚klassisch‘ genannten Konzept der interkulturellen Pädagogik, das u.a. aus der Kritik an der Assimilationspädagogik heraus entstanden ist. Anstatt die Minderheitsangehörigen und ihre Kinder als defizitär und Bedrohung zu betrachten, fokussiert die klassische interkulturelle Pädagogik die Kulturen der Migrant(inn)en und Minderheiten und geht (zunächst einmal) davon aus, dass diese gleichwertig seien. Aus diesem Grund geht es der klassischen interkulturellen Pädagogik um das

wechselseitige Verständnis zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen; sie richtet sich mithin an Einwanderer, Minderheitsangehörige und Einheimische bzw. Mehrheitsangehörige. Fundiert ist diese Pädagogik in einem Gesellschaftsmodell, das zwar die Unterschiedlichkeit der Kulturen hervorhebt, hier allerdings vornehmlich die durch die Einwanderung mitgebrachten ethnisch konnotierten Kulturen in Betracht zieht.

Eben dieses Modell einer multiethnischen Einwanderungsgesellschaft wird vom dritten hier vorzustellenden Konzept, das ich als „Antidiskriminierungspädagogik“ bezeichne, kritisiert. In *Kapitel 4* werde ich zeigen, wie die Antidiskriminierungspädagogik die Annahme, es gäbe kulturelle Zugehörigkeiten und diese hätten eine hohe Bedeutung für Erziehung und Bildung, in Frage stellt. Sie entlarvt Kultur und Ethnie als bloße Konstruktionen, derer sich die Bildungsorganisationen bedienen. Eigentlich ginge es den Bildungsorganisationen nur darum, ihre organisationsinternen Probleme (Klassenzuweisung, Schülerüber- oder unterzahl etc.) zu lösen, doch benutzen sie ethnisierende Wortbedeutungen, um diese Problemlösungen zu legitimieren. Die Antidiskriminierungspädagogik plädiert daher dafür, auf ethnisierende Zuschreibungen zu verzichten und die Bildungsorganisationen daraufhin zu beobachten, ob sie Menschen bestimmter ethnischer Zugehörigkeiten diskriminieren. Diesem Konzept unterliegt das Modell einer Gesellschaft, die in unterschiedliche, autonome Teilsysteme funktional differenziert ist, sodass eine Integration in die Gesellschaft als ganzer so nicht mehr möglich erscheint.

Da die interkulturelle Pädagogik diese Kritik durch die Antidiskriminierungspädagogik aufgenommen und zu ihrer Weiterentwicklung genutzt hat, wird es an dieser Stelle notwendig, in *Kapitel 5* auf drei Weiterführungen der interkulturellen Pädagogik kurz einzugehen: Auf die reflexive interkulturelle Pädagogik, die Migrationspädagogik und auf die Diversity-Pädagogik. Allen drei Ansätzen ist eine Skepsis gegenüber dem Gebrauch kulturalisierender und ethnisierender Beschreibungen der Migrant(inn)en zu eigen, ohne dass sie auf diese ganz verzichten würden.

Das vierte in diesem Buch ausführlich vorzustellende Konzept wird unter dem Titel „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“ eingeführt. In *Kapitel 6* möchte ich zeigen, wie einige wichtige Elemente der zuvor diskutierten Konzepte interkultureller Pädagogik aufgegriffen und deren problematische Aspekte vermieden werden können. Möglich wird dies in einer Pädagogik, die neben der ethnisch-kulturellen Unterscheidungslinie auch andere Dimensionen kollektiver Zugehörigkeit aufgreift und sie für Sozialisation, Lernen und Bildung nutzbar macht. Notwendig ist hier – neben der Milieuebene kollektiver Zugehörigkeiten – auch die Berücksichtigung von Organisationen des Bildungssystems und anderer gesellschaftlicher Teilsysteme sowie den dort stattfindenden Diskriminierungen. Dies wird schließlich in einige Vorschläge zur pädagogischen Professionalität überführt.

## Dank

Auch wenn Bücher zumeist von einzelnen Autor(inn)en geschrieben werden, beruhen sie doch nicht alleine auf individuellem Wissen, sondern auf Erkenntnissen, die in wissenschaftlichen Milieus entstehen. Mit Danksagungen an einzelne Personen kann diesem Umstand leider nur unvollständig Rechnung getragen werden.

Von besonderer Bedeutung für die Entstehung dieses Buches war Gerd R. Hoff, der mir als Dekan des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin die Gelegenheit zur Vorbereitung und Durchführung jener Vorlesung gab, in der das erste Manuskript für dieses Buch entstand. Ihm hatte ich auch die erste Auflage dieses Buches gewidmet. Die Studierenden, mit denen ich während der Vorlesung ausführlich diskutieren konnte, halfen mir nicht nur, meine Überlegungen verständlich zu machen, sondern forderten mich auch dazu heraus, sie weiterzuentwickeln. Selbiges gilt für die Studierenden, die meine Seminare zu neueren Konzepten interkultureller Pädagogik an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg besuchten.

Für die Entwicklung des Konzeptes, das in diesem Buch unter dem Titel „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“ firmiert, waren die Diskussionen mit Ralf Bohnsack, Anja Weiß, Oliver Schmidtke, Karin Schittenhelm, Iris Nentwig-Gesemann, Werner Vogd, Burkhard Schäffer, Heike Radvan, Anne-Christin Schondelmayer, Ulrike Ofner, Florian von Rosenberg, Cornelia Geißler und Winfried Marotzki, Yvonne Henkelmann, Saleh Khalailah, Anja Mensching, Nazlı Somel und Sarah Thomsen sehr wichtig.

Die Lesbarkeit des Buches wurde von Gülizar Czarnecki und Eva Edskes, die unterschiedliche Versionen des Manuskripts in mühevoller Kleinarbeit Korrektur gelesen haben, erheblich verbessert. Bei der zweiten Auflage haben diese Arbeit Katja Ebert, Lars Rosenbaum und Franca Seufferle übernommen. Wolfgang Nieke hat mit seinen Kommentaren wichtige Anregungen für die Überarbeitung der zweiten Auflage beigesteuert. Die dritte Auflage hat Alexandra Gigil Korrektur gelesen.

Allen Genannten sei herzlich gedankt. Auch wenn dieses Buch unter anderem die Erkenntnisse eines wissenschaftlichen Milieus widerspiegelt, obliegt die Verantwortung für Fehlleistungen jeglicher Art dennoch alleine dem Autor.