

Perspektiven
musikpädagogischer
Forschung

Band 20

Eva-Maria Tralle

Interkulturalität – Biographie – Musikunterricht

Eine biographieanalytische Untersuchung
mit Musiklehrkräften



WAXMANN

Perspektiven musikpädagogischer Forschung

herausgegeben von
Prof. Dr. Jens Knigge
Prof. Dr. Ulrike Kranefeld
Prof. Dr. Anne Niessen
Prof. Dr. Christine Stöger

Band 20

Eva-Maria Tralle

Interkulturalität – Biographie – Musikunterricht

Eine biographieanalytische Untersuchung
mit Musiklehrkräften



Waxmann 2024
Münster • New York

Gefördert durch die Gisela und Peter W. Schatt Stiftung.

GISELA^{UND}
PETER W.
SCHATT
STIFTUNG

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.

Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Band 20

ISSN 2198-1973

Print-ISBN 978-3-8309-4600-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-9600-2

© Waxmann Verlag GmbH, 2024

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Titelbild: © Hanna Heitmann

Satz: Roger Stoddart, Münster

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.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die auf ganz unterschiedliche Art und Weise zum Entstehen dieser Arbeit beigetragen haben.

Ohne die Bereitschaft der in diesem Buch zu Wort kommenden Biograph*innen, mir ihre Lebensgeschichten zu erzählen, wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen. Zuallererst möchte ich mich deshalb bei meinen Interviewpartner*innen für ihre Zeit und ihr Vertrauen bedanken.

Ein besonderer Dank gilt Thade Buchborn für die kritisch-konstruktive Betreuung der Arbeit. Seine ermutigende Klarsicht, fachliche Expertise und Zugewandtheit haben den Arbeitsprozess bereichert und ich nehme aus der Zusammenarbeit viele wertvolle Erfahrungen mit. Weiterhin bedanke ich mich bei Wolfgang Lessing für die anregenden Gespräche rund um methodisch-theoretische Fragestellungen.

Für das Interesse an meiner Arbeit, zahlreiche Gespräche, kluge Hinweise – aber auch für den Beistand, die Unterstützung und den Humor auf den steinigten Strecken des Weges bedanke ich mich insbesondere bei Anna Immerz, Jonas Völker, Charlotte Lietzmann, Elisabeth Theisohn, Johannes Treß, Linus Eusterbrock, Susanne Quinten, Lenka Filipova und Sebastian Röhl. Weiterhin stellte meine Skype-Forschungswerkstatt mit Marc Goldoni, Garabet Gül, Ilana Nussbaum, Sebastian Schneider und Olaf Stuve eine der wertvollsten Konstanten im Forschungsprozess dar. Ich danke ihnen für ihre unermüdliche Auseinandersetzung mit meinen Daten und die kontinuierliche Unterstützung. Danken möchte ich ebenfalls dem KoMuF-Kolloquium für die lebendigen Diskussionen und für die Möglichkeit, einzelne Etappen der Forschung in einem geschützten Rahmen präsentieren und besprechen zu können.

Ein Stipendium der Gisela und Peter W. Schatt Stiftung ermöglichte mir in der Abschlussphase, mich auf das Wesentliche zu fokussieren und hat damit einen wichtigen Beitrag zum erfolgreichen Abschluss der Arbeit geleistet. Für die Großzügigkeit und für die Gelegenheit zur kollegialen Vernetzung bedanke ich mich ganz herzlich.

Weiterhin bin ich dem Schwarzwald und der Dreisam zu tiefem Dank verpflichtet: Unterwegs zu seinen Gipfeln und in der Klarheit ihres Wassers konnte ich meine Gedanken immer wieder sortieren, neue Energie tanken und einige zentrale Ideen der Arbeit haben dort ihren Ursprung.

Ein großer Dank geht an meine Freundinnen und Freunde. Ihr offenes Ohr und ihr emotionaler Rückhalt haben mich durch die Zeit der Dissertation getragen. Ebenso möchte ich meinen Eltern meinen herzlichen Dank aussprechen. Ihre bedingungslose Unterstützung und ihr Vertrauen in mich haben mir während der gesamten Zeit den Rücken gestärkt. Abschließend bedanke ich mich von ganzem Herzen bei Damdin für die Begleitung durch diverse Höhen und Tiefen dieses Projektes.

Inhalt

1.	Einleitung	9
2.	Hintergründe – Kontexte – Ausgangspunkte	13
2.1	Ausgewählte Positionen zu Interkulturalität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs in historischer Perspektive	13
2.2	Interkulturalität in Fachdidaktiken	21
2.3	Interkulturalität im musikpädagogischen Diskurs	22
2.3.1	Entwicklungslinien und Diskussionsfelder im musikpädagogischen Diskurs	23
2.3.2	Empirische Befunde zu Musiklehrkräften und Interkulturalität	27
2.4	Lehrkräfteforschung – interkulturelle und biographische Perspektiven	28
2.4.1	Lehrkräfte und Interkulturalität: Forschungstendenzen und empirische Befunde	28
2.4.2	Lehrkräfte und Biographieforschung: Begründungen, Forschungsstand und konzeptionelle Anschlüsse	35
2.5	Interkulturalität in biographischer Perspektive	42
3.	Fragestellung	47
4.	Grundlagentheoretische Verortungen	49
4.1	Biographie – Begriffsbestimmung unter einem forschungsprogrammatischen Blickwinkel	49
4.2	Interkulturalität – „Vom Diskurs zum Dispositiv“	52
4.2.1	Der Dispositivbegriff bei Foucault	53
4.2.2	Dispositiv als analytische Perspektive	55
4.3	Verhältnisbestimmung zwischen Biographieforschung, Diskursforschung und Praxeologischer Wissenssoziologie	57
5.	Forschungsdesign und Methoden	60
5.1	Zur Methodologie der Dokumentarischen Methode	60
5.2	Zur methodischen Konzeption der Studie	63
5.2.1	Die Erhebung einer lebensgeschichtlichen Perspektive	63
5.2.2	Auswahl der Musiklehrer*innen und Feldzugang	65
5.2.3	Die Arbeitsschritte der Interpretation: von der Textsortenunterscheidung zur sinngenetischen Typenbildung.....	69
6.	Ergebnisdarstellung	77
6.1	Die Rekonstruktion der gegenstandsbezogenen Vergleichsebenen	78
6.2	Typ I: Adaptiv-Pflichtbewusste	80
6.2.1	Orientierung an der beruflichen Relevanz von Ausland und Migration	80
6.2.2	Orientierung an der Erfüllung laufbahnbezogener Anforderungen	87
6.2.3	Orientierung an der Aufrechterhaltung der Systemfunktionalität im Modus der Moderation	94
6.2.4	Zusammenfassung Typ I	100

6.3	Typ II: Entgrenzende Pioniere	101
6.3.1	Orientierung an der produktiven Irritation von Normalitätsvorstellungen	101
6.3.2	Orientierung an der Erschließung von Neuem	113
6.3.3	Orientierung an der eigenen Modellfunktion im Modus der Konfrontation	124
6.3.4	Zusammenfassung Typ II	129
6.4	Typ III: Traditionsbewusste Anwälte der Hochkultur	130
6.4.1	Orientierung an dem integrativen Potenzial von Hochkultur	130
6.4.2	Orientierung an der Sicherung und dem Ausbau des eigenen professionellen Anspruchs	137
6.4.3	Orientierung an der Tradierung existenzbedrohten Kulturguts im Modus des machtbewussten Lenkens	142
6.4.4	Zusammenfassung Typ III	146
6.5	Zusammenfassung	147
7.	Diskussion	151
7.1	Orientierungen von Musiklehrkräften im Umgang mit Interkulturalität	151
7.1.1	Im hegemonialen Fadenkreuz	152
7.1.2	Eine ‚Kultur der Interkulturalität‘	157
7.1.3	Das Interkulturalitätsdispositiv	160
7.2	Konsequenzen für die Musiklehrer*innenbildung	163
7.3	Methodische und forschungspraktische Reflexionen	166
8.	Fazit und Ausblick	171
	Literatur	174

1. Einleitung

Anliegen

Mit dem Interkulturellen verhält es sich wie mit der Zeit. Solange man nicht direkt gefragt wird, was es denn sei, glaubt man es zu wissen. Sobald man jedoch eine präzise Antwort geben soll, entdeckt man die Unzulänglichkeit jeder Definition. (Wulf, 2006, S. 83)

Eines der Hauptprobleme bei der Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Interkulturalität ist und bleibt, wie das obige Zitat verdeutlicht, die Frage nach der Definition. Mit zunehmender Präsenz des Schlagwortes Interkulturalität in bildungspolitischen Dokumenten (vgl. Kultusministerkonferenz, 2013), schulischen Lehrplänen (vgl. Sandfuchs, 2018) und Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte¹, drängt sich die Frage danach auf, was eigentlich genau gemeint ist, wenn von Interkulturalität im schulischen Kontext die Rede ist. Diese Frage, welche nachfolgend im Hinblick auf das Fach Musik spezifiziert wird, bildet den Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit. Ausgehend von der begrifflichen Vagheit des Alltagswissens über Interkulturalität (vgl. Hamburger, 2009), macht sich die vorliegende Arbeit zur Aufgabe, zu untersuchen, was Musiklehrkräfte unter Interkulturalität verstehen und was ihr Handeln diesbezüglich leitet. Dabei wird Interkulturalität nicht als etwas von vornherein Gegebenes verstanden, sondern als etwas, das erst durch eine Interpretationsleistung hergestellt wird (vgl. Abdallah-Pretceille, 2006). In einer solchen Herangehensweise an den Interkulturalitätsbegriff werden im Rahmen dieser Arbeit Musiklehrkräfte als Interpret*innen von Interkulturalität in den Blick genommen.

Da Lebenserfahrungen von Musiklehrer*innen bei der Gestaltung von Musikunterricht eine bedeutsame Rolle spielen (vgl. u. a. Dalladay, 2016; Hansmann, 2001), ist es sinnvoll, bei der Frage nach dem Umgang von Musiklehrkräften mit Interkulturalität auch deren entsprechende biographischen Erfahrungen zu berücksichtigen und sich diesen analytisch zu nähern. Dadurch, dass Biographien neben individuellen Verarbeitungsmustern immer auch auf „gesellschaftliche Regeln, Diskurse und soziale Bedingungen verweisen“ (Völter et al., 2009, S. 7–8), werden die biographischen Selbstentwürfe der Musiklehrkräfte zu Interkulturalität im Rahmen dieser Arbeit gleichzeitig auch als Effekte eines Interkulturalitätsdiskurses gelesen. Durch die Verschränkung von Biographie und Diskurs als analytischen Kategorien verfolgt die Arbeit schließlich eine dispositivanalytische Perspektive auf Interkulturalität (vgl. Bührmann & Schneider, 2007). Interkulturalität wird dabei als ein machtvolleres „Oberflächennetz“ (Foucault, 1983, S. 128) verstanden, welches sich zwischen Institutionen, Personen, Diskursen und Praktiken aufspannt:

1 Vgl. <https://www.bildungsserver.de/Interkulturelle-Lehrerfortbildung-3455-de.html> [zuletzt abgerufen am 22.02.2022].

What people say, what they do not say, how they label and judge others, and what educators assume in intercultural education is not so much a matter of personal choice applied in situated ways but rather effects of the socially and historically derived dispositions that each individual brings to local activity. (Shim, 2012, S. 211)

Mit Blick auf den schulischen Musikunterrichtsalltag kommt den Musiklehrkräften hierbei eine besondere Bedeutung zu, weil sie als „performative WissensträgerInnen“ (Jäckle, 2011, S. 33) entlang ihrer Aussagen, Auslassungen und Adressierungen Interkulturalität unterrichtlich mitkonstituieren. Damit leistet die hier vorliegende Arbeit einen Beitrag zur bislang „über weite Strecken fehlenden empirischen Gründung“ (Knigge, 2012, S. 52) von Konzepten und Bemühungen einer interkulturellen Musikpädagogik. Die Rekonstruktionen der Umgangsweisen von Musiklehrkräften mit Interkulturalität sollen dazu beitragen, die Voraussetzungen, auf welche die Bemühungen einer interkulturellen Musikpädagogik in der Praxis treffen, empirisch zu erhellen.

Anordnung

Die Arbeit verortet sich in einem komplexen Themenfeld des (musik-)pädagogischen Nachdenkens über Interkulturalität, dem ich mich in *Kapitel 2* annähere. Ausgehend vom erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu Interkulturalität zeichne ich dafür zunächst zentrale Positionen in ihrer historischen Entwicklung nach und gebe einen kurzen Überblick darüber, wie das Thema Eingang in verschiedene Fachdidaktiken gefunden hat. Im Anschluss widme ich mich dem musikpädagogischen Diskurs zu Interkulturalität und bisherigen empirischen Befunden zur Perspektive von Musiklehrkräften, an welche die Arbeit anknüpft. Des Weiteren werden Befunde aus der Lehrkräfteforschung referiert, welche durch einen Schwerpunkt auf Interkulturalität oder Biographie zentrale Anknüpfungspunkte für meine Arbeit bilden. Eine weitere Referenz stellen solche Studien dar, in denen wie auch in vorliegender Studie interkulturelle Fragestellungen mit biographieanalytischen Ansätzen verbunden werden. Die Analyse des Forschungsstandes offenbart Desiderate und Leerstellen, die in *Kapitel 3* schließlich in die Formulierung der Fragestellung münden. Anschließend nehme ich eine grundlagentheoretische Verortung der beiden für die Arbeit zentralen Begriffe Biographie und Interkulturalität vor (*Kapitel 4*). Ich lege in einem ersten Schritt dar, an welche theoretischen Überlegungen aus der Biographieforschung die Arbeit anschließt. Vor dem Hintergrund der im zweiten Kapitel erfolgten Ausführungen zum (musik-)pädagogischen Diskurs um Interkulturalität erläutere ich in einem zweiten Schritt mein Verständnis von Interkulturalität als einem Dispositiv. Im *fünften Kapitel* stelle ich das Forschungsdesign und die Methodik vor. Dazu kläre ich methodologische Prämissen und zentrale Begriffe in der Dokumentarischen Methode und gehe auf die Erhebungsmethode, den Feldzugang, die Stichprobe sowie auf die methodischen Auswertungsschritte ein. Das Ergebnis der empirischen Arbeit ist eine sinngenetische Typenbildung zu den Umgangsweisen von Musiklehrkräften mit Interkulturalität, welche ich in *Kapitel 6* darstelle. Die Darstellung der drei rekonstruierten Typen erfolgt ent-

lang der empirisch rekonstruierten Vergleichsebenen und wird jeweils mit einer zusammenfassenden Beschreibung des Typs abgeschlossen. Im letzten Teil des Ergebniskapitels fasse ich die Ergebnisse aus der rekonstruktiven Arbeit auf einer der Typologie übergeordneten Ebene zusammen. Anschließend erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse auf drei Ebenen (*Kapitel 7*): Erstens diskutiere ich die Ergebnisse sowohl vor dem Hintergrund des Forschungsstandes als auch im Hinblick auf die grundlagentheoretische Prämisse der Herrschaft eines Interkulturalitätsdispositivs. Zweitens diskutiere ich Konsequenzen, die sich für die Musiklehrer*innenbildung aus den Ergebnissen der Arbeit ergeben. Drittens stelle ich die Ergebnisse der Arbeit im Spiegel methodischer und forschungspraktischer Reflexionen zur Diskussion. Die Arbeit endet in *Kapitel 8* mit einem Fazit und einem Ausblick, in dem ich auf mögliche Forschungsanschlüsse verweise.

Annotation

Anhand biographischer Erzählungen von Musiklehrkräften zum Thema Interkulturalität werden in dieser Arbeit Handlungs-, Kommunikations- und Diskursmuster der Befragten hinsichtlich darin enthaltener Differenzkonstruktionen, Zuschreibungs- und Subjektivierungsprozesse analysiert. Als Forscherin bin ich nicht unbeteiligt an den zu beobachtenden Prozessen, sondern ich bin als Konstrukteurin des Forschungsdesigns und Interpretin der empirischen Daten selbst darin involviert. Deshalb ist es mir ein Anliegen, meine eigene Positionierung bei der Hervorbringung der beforschten Wirklichkeitskonstruktionen von Interkulturalität zu Beginn dieser Arbeit möglichst transparent zu machen.

Meinem initialen Interesse für eine forschende Auseinandersetzung mit Interkulturalität liegt ein Unbehagen gegenüber dem Interkulturalitätsbegriff zugrunde, welches ich insbesondere in Kontexten von Förderprogrammen entwickelt habe, die sich durch die Entsendung von „jungen Hochschulabsolvent*innen“ aus den deutschsprachigen Ländern an Bildungseinrichtungen im östlichen Europa und in Asien, der „Völkerverständigung“ und dem „interkulturellen Dialog“ verschreiben.² Als junge, weiße, hochschulgebildete, finanziell geförderte Westeuropäerin müssen diese Zusammenhänge, aus denen heraus ich mit einer Diskursivierung des Interkulturalitätsbegriffs im Besonderen konfrontiert worden bin, als privilegiert gelten. Deshalb ist das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit auch von der Frage motiviert, wer gesellschaftlich überhaupt berechtigt ist, über Interkulturalität zu sprechen und zu forschen. Ausgehend davon möchte ich gemäß des Reflexivitätspostulats qualitativer Forschung möglichst transparent machen, welche meiner „sozialen (sub-)kulturellen, (berufs-)biographischen und persönlichen Charakteristika“ (Mruck & Breuer, 2003, S. 13) möglicherweise strukturieren, was ich als Forschende zu Interkulturalität im Rahmen dieser Arbeit wahrnehme, verstehe und schließlich veröffentliche. Wodurch zeichnet sich

2 Vgl. u.a. Lektorenprogramm der Robert Bosch-Stiftung (<https://www.bosch-stiftung.de/de/projekt/das-lektorenprogramm-asien>) sowie das Programm „Völkerverständigung macht Schule“ (<https://www.kmk-pad.org/aktuelles/artikelansicht/abschluss-von-voelkerverstaendigung-macht-schule.html>) [zuletzt abgerufen am 22.02.2022].

mein ‚Forscherin-Subjekt-Sein‘ und damit meine Perspektive, die ich auf Interkulturalität und Musiklehrkräfte im Rahmen dieser Arbeit einnehme, aus?

Als ausgebildete Schulmusikerin ohne sogenannten Migrationshintergrund aus einem akademisch orientierten Elternhaus in Westdeutschland, mit primären musikbezogenen Erfahrungen in der Musikschule, einem musikalischen Selbstkonzept als semiprofessionelle Musikerin im Bereich der ‚Klassik‘, die hauptsächlich nach Noten spielt, mit Berufserfahrung als Musik- und Französischlehrerin an einer allgemein bildenden Schule und mit einem Forschungsinteresse für Interkulturalität schreibe ich diese Arbeit Christopher Wallbaums Typologie zufolge als eine „Friederike“ (Wallbaum, 2009, S. 281). Ich repräsentiere mit den genannten Kriterien also einen Musiklehrer*innen-Typus, der für Deutschland als weitgehend typisch gilt. Aus einer solchen sozialen Positionierung heraus betrachte ich Musiklehrkräfte, die in der DDR oder in Westdeutschland aufgewachsen und ausgebildet worden sind und erforsche deren Handeln im Zusammenhang mit Interkulturalität. Insofern bestätigt die Forschungskonstellation der vorliegenden Arbeit die Beobachtung Paul Mecherils (1999), dass eine „sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Migration, Interkulturalität und Ethnizität im deutschsprachigen Raum [...] vornehmlich eine Auseinandersetzung [ist], die von Personen geführt wird, welche auf einer kulturellen, ethnischen oder ‚rassischen‘ Ebene der Mehrheit angehören“ (Mecheril, 1999, S. 248). Angesichts meiner eigenen Verstrickung in die skizzierten Dominanzverhältnisse ist der gesamte Forschungsprozess daher von dem Bemühen getragen, möglichst ein Bewusstsein gegenüber den Kategorien meines eigenen Denkens zu wahren, um dieses schließlich durch die „individuelle Lebensrealität der Beforschten herausfordern und verändern zu lassen“ (Ploder, 2009, S. 18).

2. Hintergründe – Kontexte – Ausgangspunkte

Im vorliegenden Kapitel arbeite ich den Stand der Forschung zu Themengebieten auf, die für die vorliegende Arbeit relevant sind. Zunächst werde ich entlang ausgewählter Positionen den erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Interkulturalität skizzieren (vgl. Kap. 2.1). Dieser bildet in einem weiteren Sinne den Hintergrund des Themas dieser Arbeit. Ein kurzer Überblick über die Aneignung des Interkulturalitätsdiskurses durch die verschiedenen Fachdidaktiken (vgl. Kap. 2.2) dient als Überleitung zur Darstellung des musikpädagogischen Diskurses zu Interkulturalität (vgl. Kap. 2.3). Durch den Fokus auf Musiklehrkräfte stellt dieser den engeren Kontext der Arbeit dar. Anschließend wende ich mich der Lehrkräfteforschung zu (vgl. Kap. 2.4) und präsentiere in der Unterscheidung von interkulturellen (vgl. Kap. 2.4.1) und biographischen (vgl. Kap. 2.4.2) Perspektiven empirische Untersuchungen, an welche die vorliegende Arbeit anschließt. Im letzten Unterkapitel verweise ich auf Studien, welche sich empirischen Zusammenhängen von Interkulturalität und Biographie widmen (vgl. Kap. 2.5).

2.1 Ausgewählte Positionen zu Interkulturalität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs in historischer Perspektive

In folgendem Kapitel wird ein Überblick über den pädagogischen Diskurs zu Interkulturalität gegeben, vor dessen Hintergrund vorliegende Arbeit zu verorten ist. Dafür zeichne ich Diskursbewegungen nach, welche für die pädagogische Auseinandersetzung mit kultureller Differenz und migrationsbedingter Pluralität in Deutschland zentral sind. Bei der Darstellung orientiere ich mich an der Periodisierung des Diskurses in Dekaden (vgl. Mecheril et al., 2010 bzw. Auernheimer, 2003). Da der Diskurs infolge bildungs- und migrationspolitischer Entscheidungen maßgeblich durch nationalstaatliche Strukturen bestimmt ist (vgl. Yildiz, 2009, S. 69–72), werde ich mich auf den nationalen Kontext in Deutschland beschränken.³

In der Bundesrepublik bietet die Arbeitsmigration der 1970er Jahre einen ersten Anlass für eine pädagogische Auseinandersetzung mit interkulturellen Fragestellungen in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. Unter dem Schlagwort ‚Ausländerpädagogik‘ werden Konzepte und Strategien entwickelt, die darauf abzielen, die bei den Kindern der sogenannten Gastarbeiter*innen wahrgenommenen Defizite im Hinblick auf die deutsche Sprache zu kompensieren. Gleichzeitig wird mit muttersprachlichem Ergänzungsunterricht das Ziel verfolgt, die „Rückkehrfähigkeit der Ausländerkinder“ (Mecheril, 2004, S. 83) zu gewährleisten. Eine bedeutsame Rolle spielt in dieser ersten Dekade die Fremd- bzw. Zweitsprachendidaktik, da die sprachlichen Defizite der sog. Ausländerkinder im Zentrum stehen.

3 Vgl. Auch Dietz (2007, S. 25): „Thus, finally, the true problem posed by the recognition, treatment and/or ‘management’ of diversity becomes evident: the main obstacle that any strategy directed towards interculturalizing and/or diversifying education will have to face is the institution of school and how deeply rooted it is not only in nationalizing pedagogy, but in the nation-state itself.“ (Dietz, 2007, S. 25)

In den 1980er Jahren entwickelt sich als Gegenbewegung zur dargestellten Defizitorientierung der Interkulturellen Pädagogik der 70er Jahre ein Differenzdiskurs. Hierbei wird die bisherige „Zielgruppenpädagogik“ (Gogolin & Krüger-Potratz, 2014, S. 148) als Teil des Problems der Benachteiligung von Migrant*innen entlarvt. Die Kritik zielt dabei darauf, dass durch die Fokussierung auf zugewanderte Personen diese ausschließlich im Licht ihrer vermeintlichen Defizite adressiert würden. Die Kritik an der Defizitorientierung ist weiterhin von der Erkenntnis getragen, dass die gesellschaftlichen und politischen Ursachen, die zu einer Problematisierung von Migrant*innen führen, mit pädagogischen Mitteln nicht zu lösen bzw. nicht zu beantworten sind. An die Stelle einer Defizitperspektive auf migrantische Schüler*innen tritt eine Rhetorik der Anerkennung von Differenzen und Vielfalt. Kulturelle Vielfalt wird nicht mehr als Problem, sondern als eine Bereicherung verstanden und bildet seither zusammen mit Forderungen nach einem respektvollen Umgang mit Differenz „die begrifflichen Angeln der ‚multikulturellen‘ Gesellschaft“ (Mecheril, 2004, S. 86). Dieser Differenzdiskurs spielt sich jedoch weitestgehend im wissenschaftlichen Milieu ab, während die Schulpraxis und Lehrer*innenbildung „größtenteils [im] kompensatorischen Charakter“ (Mecheril, 2004, S. 85) des Defizitdiskurses verhaftet bleibt.

In den 1990er Jahren findet ausgelöst durch eine Reihe rechtsextremistischer und rassistischer Anschläge in Mölln, Hoyerswerda, Solingen etc. eine Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus, seinen Täter*innen und den Bedingungen ihrer Sozialisation und Motive statt (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 57). Zeitgleich werden zunehmend Rassismustheorien und antirassistische Konzepte insbesondere aus Großbritannien rezipiert und es setzt eine deutschsprachige Debatte um rassistuskritische Bildung ein (vgl. Auernheimer, 2007a, S. 43). Einen Meilenstein der bildungspolitischen Verankerung der interkulturellen Bildung stellt schließlich der 1996 formulierte Beschluss der Kultusministerkonferenz dar, demzufolge interkulturelle Bildung als eine Querschnittsaufgabe von Schule gilt und somit eine zentrale Qualifikation für alle Schüler*innen ist (vgl. Kultusministerkonferenz, 2013, S. 2). In dieser Perspektive werden nun auch die pädagogischen Institutionen, Traditionen und bildungspolitischen Voraussetzungen, mit einem Fokus auf bestehende Machtstrukturen analysiert und kritisiert. Fragen institutioneller Diskriminierung und struktureller Benachteiligung (vgl. Gomolla & Radtke, 2002) gewinnen an Bedeutung. In diesem sogenannten Dominanzdiskurs der dritten Dekade (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 57), geraten alle an der Gesellschaft teilhabenden Akteur*innen in den Blick der Fachrichtung. Die ursprüngliche Perspektive einer „Zielgruppenpädagogik“ gilt zumindest im wissenschaftlichen Konsens des Fachgebietes als überholt (Gogolin & Krüger-Potratz, 2006, S. 178). In diesem Zusammenhang steht auch die Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen aufgrund eines festgestellten Mangels an professionellem Umgang mit Differenz und Fremdheit in der Kritik. Angesichts dieser Bedarfslage zieht das Schlagwort der ‚interkulturellen Kompetenz‘ zunehmend in den Diskurs ein (vgl. Mecheril, 2004, S. 87). In der Dekade des Dominanzdiskurses etabliert sich die Interkulturelle Pädagogik schließlich als eigene Fachrichtung innerhalb der Erziehungswissenschaften (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 57). Das Selbstverständnis und die Facetten dieser Fachrichtung führe ich im Folgenden näher aus.

Ausgangs- und zugleich Zielpunkt der interkulturellen Pädagogik ist eine durch Migration und Globalisierung zunehmend ausdifferenzierte Gesellschaft. Die Befähigung zum Zusammenleben in einer globalisierten Migrationsgesellschaft, welches übergreifend mit Attributen wie tolerant, verständnis-, respekt-, und verantwortungsvoll beschrieben wird (vgl. Gogolin et al., 2018, S. 11), ist die normative Prämisse sowohl der wissenschaftlichen als auch der pädagogisch-praktischen Arbeit der verschiedenen Ansätze innerhalb der Fachrichtung (vgl. u. a. Gogolin et al., 2018, S. 11). Dies wird insbesondere an den Zieldimensionen der Interkulturellen Pädagogik deutlich, die im Folgenden mit Rückgriff auf Georg Auernheimer (1995) und Wolfgang Nieke (1995) exemplarisch skizziert werden sollen.

Die Erstausgabe der zentralen Referenzwerke beider Autoren fällt in die Dekade des Dominanzdiskurses und der Ausgangspunkt ihrer Positionen ist in diesem Zusammenhang zu betrachten. Auernheimer (2007b) unterscheidet grundsätzlich zwei Leitmotive Interkultureller Pädagogik, die an die zentralen Diskurslinien des Dominanzdiskurses anschließen: Das Prinzip der Gleichheit und das Prinzip der Anerkennung. Das Prinzip der Gleichheit verlangt nach einer Auseinandersetzung mit Rassismus und Diskriminierung. Voraussetzung dafür ist ein Bewusstsein für ungleiche Machtverhältnisse mit dem Ziel, einen machtsensiblen, ausgleichenden Umgang mit diesen anzustreben. Das Prinzip der Anerkennung (vgl. Auernheimer, 2007b, S. 22) verweist laut Auernheimer hingegen auf differenztheoretische Diskurse und Identitätsfragen. Beim Prinzip der Anerkennung geht es um die Anerkennung „jeweils für andere identitätsrelevanten Weltbilder, Werte und kulturelle Praktiken“ (Auernheimer, 2007b, S. 17), wodurch insbesondere die Themen Sprache und Religion ins Blickfeld rücken. Ausgehend von dem fachwissenschaftlichen Konsens, „dass die Anerkennung von Andersheit der Beachtung des Gleichheitsgrundsatzes nicht entgegensteht“ (vgl. u. a. Prengel, 2006), verfolgt die interkulturelle Pädagogik das deklarierte Ziel, die in Differenzvorstellungen gesellschaftlich sedimentierten hierarchischen Verhältnisse und damit verbundene Ungleichheitsverhältnisse aufzulösen (vgl. Auernheimer, 2007b, S. 17):

Ziele von interkultureller Erziehung und Bildung sind somit zum einen Haltungen, zum anderen Wissen und Fähigkeiten, zum Beispiel das Wissen um strukturelle Benachteiligung, Sensibilität für mögliche Differenzen, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, [...] das Eintreten für gleiche Rechte und Sozialchancen ungeachtet der Herkunft und die Haltung der Akzeptanz, des Respekts für Andersheit. (Auernheimer, 2007a, S. 21)

Auch bei Nieke (1995) finden sich die von Auernheimer identifizierten Leitmotive interkultureller Bildung wieder, indem er die „Anerkennung aller Kulturen als gleichwertig“ (Nieke, 2008, S. 12) als zentrales theoretisches wie bildungspraktisches Problem formuliert. Er versteht interkulturelle Bildung in erster Linie als eine „Antwort auf

eine als dauerhaft zu akzeptierende multi-ethnische oder multikulturelle Gesellschaft“⁴ (Nieke, 2008, S. 34), bei der der „gelingende Aufbau von interkultureller Handlungskompetenz“ (Nieke, 2008, S. 71) das Ziel darstellt. Er präzisiert dabei vor dem Hintergrund der Kritik am Kulturbegriff, dass sich die Zielsetzungen nicht nur auf den „Umgang der Majorität mit kulturellen Minoritäten ausländischer Herkunft“ beziehen, sondern dass sie „grundsätzlich für jedweden Umgang der Majorität mit lebensweltlichen Minoritäten und für den Umgang der Angehörigen verschiedener Lebenswelten innerhalb der einheimischen Majoritätskultur miteinander“ gelten (Nieke, 2008, S. 75). Auch in Niekens Konzeption fallen Problem- und Zieldimension der Auseinandersetzung rund um interkulturelle Bildung weitgehend zusammen. Nieke (2008) unterscheidet mit Hohmann (1987) zwei Richtungen interkultureller Erziehung und Bildung, die er gleichzeitig als zwei grundsätzliche Reaktionsvarianten von Mehrheiten gegenüber Minderheiten identifiziert: Befremdung und Konkurrenz (vgl. Nieke, 2008). Positiv gewendet lassen sich in dieser Gegenüberstellung auch die beiden Leitmotive Auernheimers wiederfinden, insofern als das Prinzip der Anerkennung der Befremdung entgegenwirkt und das Prinzip der Gleichheit der Reaktionsweise der Konkurrenz. Nieke (2008) greift diese in den verschiedenen Ansätzen Interkultureller Pädagogik durchscheinenden Grundrichtungen in der Formulierung von zehn grundlegenden Zielen der interkulturellen Bildung und Erziehung auf und beansprucht damit eine systematische Ordnung der „bisher in die Fachdiskussion eingegangenen Überlegungen zu den Aufgaben interkultureller Erziehung und Bildung“ (Nieke, 2008, S. 71). Die Reihenfolge der Zielformulierungen orientiert sich dabei am zunehmenden Anspruch der Voraussetzungen, jedoch nicht an einer pädagogischen Machbarkeit:⁵

- (1) Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus
- (2) Umgehen mit der Befremdung
- (3) Grundlagen von Toleranz
- (4) Akzeptieren von Ethnizität; Rücksichtnehmen auf die Sprachen der Minoritäten
- (5) Thematisieren von Rassismus
- (6) Das Gemeinsame betonen
- (7) Ermuntern zur Solidarität; Berücksichtigen der asymmetrischen Situation zwischen Mehrheit und Minoritäten
- (8) Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbewältigung – Umgehen mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus
- (9) Aufmerksamwerden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung
- (10) Thematisieren der Wir-Identität: Aufheben der Wir-Grenze in globaler Verantwortung oder Affirmation universaler Humanität?

4 Vor dem Hintergrund der Kritik am Kulturbegriff stützt er sich auf den Begriff der Lebenswelt: „Die im folgenden erläuterten Ziele sind nicht allein relevant für den Umgang der Majorität mit kulturellen Minoritäten ausländischer Herkunft; sie gelten grundsätzlich für jedweden Umgang der Majorität mit lebensweltlichen Minoritäten und für den Umgang der Angehörigen verschiedener Lebenswelten innerhalb der einheimischen Majoritätskultur miteinander“ (Nieke, 2008, S. 75).

5 Für eine ausführliche Beschreibung der Zielsetzungen vgl. Nieke (2008, S. 76–90).

Mit Blick auf die beispielhaft genannten Leitmotive und Zielsetzungen wird ein Problem deutlich, das Franz Hamburger (2009) als „unerwünschte Nebenfolgen“ (Hamburger, 2009, S. 132) interkultureller Erziehung bezeichnet. Die genannten Ansätze und Zielsetzungen haben gemeinsam, dass sie kulturelle Differenzen als gegebene Tatsachen voraussetzen. Yildiz (2009) merkt etwa kritisch an, dass Nieke „universell und überzeitlich voraussetzt“ dass „aus kulturellen Unterschieden unmittelbar Konflikte und Konkurrenzen resultieren“ (Yildiz, 2009, S. 378). Mit Hamburger (2009) könnte man sagen, dass diese Prämissen zu einer „Kultivierung der Unterschiedlichkeit“ (Hamburger, 2009, S. 133) geführt haben. Als Ausweg aus einer Pädagogik, die durch die „Dichotomisierung des Denkens durch das Entgegensetzen zweier oder mehr Kulturen“ (Hamburger, 2009, S. 132) Differenzen verstärkt, die sie zu überwinden sucht, plädiert er mit dem Begriff der „reflexiven Interkulturalität“ (Vgl. Hamburger, 2000) dafür, die Kultivierung von Unterschiedlichkeit durch Interkulturalität wiederum als Kulturalität zu begreifen und deren Differenzsetzungen zu bedenken (vgl. Hamburger, 2009, S. 133): „Eine reflektierte [...] interkulturelle Pädagogik [...] fordert zur Auseinandersetzung mit den Bedingungen, Formen und Folgen von ethnischen, kulturellen und religiösen Zuschreibungen und Identifikationen sowie ihrer gesellschaftspolitischen, sozialen und individuellen Bedeutung auf“ (Hormel & Scherr, 2005, S. 307).

Ab den 2000er Jahren finden sich neben Hamburger (2000) eine Reihe von weiteren Positionen, die Kritik an den Zieldimensionen der ‚klassischen‘ Interkulturellen Pädagogik üben. Ausgehend von den Argumentationen Paul Mecherils (2004) zum Entwurf einer Migrationspädagogik, wird im Folgenden ein Überblick über jene Diskursstränge gegeben, die seitdem den pädagogischen Diskurs um Interkulturalität aus einer machtkritischen Perspektive bereichert haben.

Mecheril (2004) verfolgt mit seinem sozialkonstruktivistischen Ansatz das Ziel, die im interkulturellen Bildungsdiskurs wirksamen Mechanismen der Erzeugung von „(Migrations)Anderen“ aufzudecken und binäre ‚Wir – die da‘-Schemata zu dekonstruieren (Mecheril, 2004, S. 206). Mit dem Begriff der „Migrationspädagogik“ greift er die grundsätzliche Relevanz von Migrationsphänomenen für die gesellschaftliche Wirklichkeit auf und positioniert sich damit in machtkritischer Haltung gegenüber der Interkulturellen Pädagogik:

Die sehr komplexen und nicht schlicht auf ‚Kultur‘ reduzierbaren Differenzverhältnisse, die mit Migration, Postkolonialität und Globalisierung verknüpft sind, betreffen alle pädagogischen Bereiche: von der Elementarpädagogik über die Schule bis zur Erwachsenenbildung. [...] Ziel der Migrationspädagogik ist, nation-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft in den Blick zu nehmen. Und zu untersuchen, welche Macht und Herrschaftsformen mit diesen Ordnungen einhergehen, auch im Hinblick auf im Rahmen dieser Ordnungen ermöglichten und verhinderten Bildungsprozesse. (Mecheril & Karakaşoğlu-Aydın, 2019, S. 56)

Das Zitat verdeutlicht eine kritische Haltung gegenüber dem Kulturbegriff und fordert dazu auf, die unter dem Begriff subsummierten Differenzverhältnisse transparent zu machen. Er tritt damit für eine Entkoppelung bzw. für eine Bewusstwerdung der im Diskurs impliziten Koppelung von Migration mit Kultur ein. Die Migrationspädagogik

versteht sich als ein u. a. an die Interkulturelle Pädagogik anschließender „approach“ (Mecheril, 2016, S. 8), der mit dem Ausdruck *natio-ethno-kulturell* der Diffusität und Mehrwertigkeit der (Re-)Produktion von migrationsgesellschaftlichen Zugehörigkeitsordnungen gerecht werden möchte. Das Problem der Interkulturellen Pädagogik sieht Mecheril (u. a. 2006) darin, „dass sie programmatisch einen Ansatz präferiert, den sie in einer gesellschaftlichen Situation, die rechtlich und kulturell ‚Ausländer‘ und ‚Ausländerinnen‘ [...] produziert, praktisch nicht vollends realisieren kann“ (Mecheril, 2006, S. 313). Er macht darauf aufmerksam, dass die Interkulturelle Pädagogik stets ein Differenzverhältnis zwischen Migrant*in und Nicht-Migrant*in voraussetze, welches im Mantel des Kulturellen migrationsgesellschaftliche Unterschiede beschreibe, untersuche und behandle (Mecheril, 2014, S. 13). Daher fordert er dazu auf, auch politische, ökonomische und rechtliche Dimensionen (migrations-)gesellschaftlicher Differenzverhältnisse bei interkulturellen Auseinandersetzungen zu berücksichtigen, um die „Erzeugung von Andersartigkeit und Fremdheit von Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund“ (Mecheril, 2014, S. 13) zu vermeiden und um einer Kulturalisierung migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse entgegenzuwirken. Vor dem Hintergrund dieser Überzeugungen hält Mecheril (2014) es für notwendig, das Grundprinzip der Anerkennung um den Aspekt der „Unmöglichkeit der Anerkennung“ (Mecheril, 2014, S. 14) zu ergänzen:

Sie bezeichnet die Einsicht, dass die Unmöglichkeit, etwas anzuerkennen, was nicht erkennbar ist, anerkannt werden sollte. Es geht mir hier um die Anerkennung der Nicht-Erkennbarkeit der Anderen, d. h. ihre Unbestimmtheit, in der die je eigene Unbestimmtheit einen Widerhall findet. Neben dem Gleichheitsgrundsatz und dem Prinzip der Anerkennung von Identitätsentwürfen, stellt das Paradoxon der Anerkennung der Unmöglichkeit von Anerkennung ein zentrales Moment allgemeiner Bildung in der Migrationsgesellschaft dar. (Mecheril, 2014, S. 14)

Mit diesem Paradoxon der Anerkennung der Unmöglichkeit von Anerkennung distanzieren sich von Christoph Wulfs (1999) Ansatz, „die Erkenntnis, dass der Andere differenzial und nicht verstehbar ist [...] zum Ausgangspunkt interkultureller Bildung“ zu machen (Wulf, 1999, S. 61). Ein solcher Nicht-Verstehens-Ansatz leiste der „Exotisierung der und des Anderen“ (Mecheril, 2013, S. 29) Vorschub, weil er voraussetze, dass der Andere in seiner Unerkennbarkeit erkennbar sei. Um einer zirkulären Produktion des Anderen zu entkommen, verweist Mecheril auf die Bedeutung „einer Verschränkung von Verstehen und Nicht-Verstehen“ (Mecheril, 2013, S. 29). Eine solche paradoxe Verschränkung stellt er in der Formulierung einer „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ der Diskursivierung einer interkulturellen Kompetenz gegenüber:

Kompetenzlosigkeitskompetenz meint ein professionelles Handeln, das auf Beobachtungskompetenz für die von sozialen Akteuren zum Einsatz gebrachten Differenzkategorien gründet und das von einem Ineinandergreifen von Wissen und Nicht-Wissen, von Verstehen und Nicht-Verstehen hervorgebracht wird, ein Ineinandergreifen, in dem die Sensibilität für Verhältnisse der Dominanz und Differenz in einer handlungsvorbereitenden Weise möglich ist. (Mecheril, 2013, S. 33)

Professionelles interkulturelles Handeln in pädagogischen Kontexten, in denen die Kompetenzlosigkeitskompetenz notwendig wird, beschränkt sich Mecheril zufolge jedoch nicht nur auf die „Klischeekonstellation ‚deutsche‘ Pädagogin arbeitet mit Migrantinnen“ (Mecheril, 2013, S. 19). Vielmehr müsse eine Interkulturelle Pädagogik, die ihrem Namen Rechnung trägt, „das Kulturelle als allgemeine Dimension ernst [nehmen], [und] würde kulturelle Vielfalt so betrachten, dass auch vegane Milieus, oder hardcore-kapitalistische kulturelle Lebensformen in den Blick geraten“ (Mecheril & Karakaşoğlu-Aydın, 2019, S. 53). Ähnlich plädiert auch Karakaşoğlu-Aydın (2019) für eine Loslösung von „nationalen Engführungen und quasi naturgegebenen Bindungen an nationale oder ethnische Kollektive“ (Mecheril & Karakaşoğlu-Aydın, 2019, S. 54) und für eine Öffnung des durch die Vorsilbe ‚inter‘ sich eröffnenden Raumes:

Ziel interkultureller Bildung wäre also, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass alle ohne Unterschied ihrer Herkunft oder Lebensorientierung das Recht haben, diesen Raum mitzugestalten – einen Raum, der neue gesellschaftliche »Normalitäten«, ein neues postnationales »Wir«, neue kulturelle Selbstverständlichkeiten schafft; und Vorstellungen, die »Nationalkulturen« postulieren, überwindet. (Mecheril & Karakaşoğlu-Aydın, 2019, S. 54)

In einer Betrachtung des deutschsprachigen Diskurses um interkulturelle Erziehung und Pädagogik zeigt Safiye Yildiz (2009) auf, welche übergeordnete, gesamtgesellschaftliche Funktion die den Diskurs konstituierende binäre Logik, welche den ‚Anderen‘ als eine Abweichung vom ‚Wir‘ konstruiert, einnimmt (vgl. Yildiz, 2009, S. 419). Sie legt mit ihrer diskursanalytischen Lektüre zentraler Autoren des deutschsprachigen Diskurses – darunter auch Auernheimer und Nieke – offen, dass Interkulturelle Pädagogik trotz aller Bemühungen einen ausschließlich ethno-nationalen Kulturbegriff zu vermeiden und weitere Differenzmerkmale zu berücksichtigen, stets „mit historisch etablierten Wissensordnungen und mit institutionellen Machtkonfigurationen verstrickt [ist], indem kulturelle Vielfalt und binäre Logiken aufeinander bezogen werden und zur Steigerung der Macht über Migrant*innen beitragen“ (Yildiz, 2009, S. 23). Für die theoretische Rahmung ihrer Arbeit greift die Autorin auf Foucaults Machtkonzept zurück und lenkt den Blick erstmals auf die Art und Weise, wie die Machtverhältnisse im Diskurs, trotz bzw. auch in diversen kritischen Positionen, reproduziert und materialisiert werden (vgl. Yildiz, 2009, S. 23). Sie kommt zu dem Schluss, dass der Diskurs um Interkulturelle Erziehung und Pädagogik durch seine Verstrickung mit historisch etablierten Wissensordnungen an der „Konstitution von Über- und Unterordnungsverhältnissen“ (Yildiz, 2009, S. 419) und damit an der Produktion von Ungleichheitsverhältnissen und ihrer „Entpolitisierung“ (Yildiz, 2009, S. 421) mitwirke. Auf diese Weise stehe der Diskurs um interkulturelle Bildung im Dienste der „Ordnung des nationalen Diskurses“ (Yildiz, 2009, S. 418), in dem die nationale Dominanzkultur gestützt wird und gegenüber Migrant*innen Ausschließungen vornimmt.

Eine weitere Referenz in der kritischen Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Pädagogik stellt Arnd-Michael Nohls (2006c) ‚Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten‘ dar. Er unterscheidet mit Blick auf die vom Diskurs hervorgebrachten Konzepte Interkultureller Pädagogik zunächst zwischen einer „Ausländerpädagogik“, einer „klassischen interkulturellen Pädagogik“ und einer „Antidiskriminierungspädagogik“. Er