



DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Der interkulturelle Ansatz in den Lehrplänen der Sekundarstufe I
– Kritik und Alternativvorschläge für einen inklusiven Unterricht“

verfasst von / submitted by

Christina Wandl, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philologie (Mag.phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 350 333

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Italienisch UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Ulrike Eder

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	3
Erkenntnisinteresse	4
1. Interkulturelle Pädagogik	7
<i>1.1 Die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik</i>	7
1.1.1 Die Ausländerpädagogik als Folge der Gastarbeiterzuwanderung	7
1.1.2 Der Beginn der Interkulturellen Pädagogik	9
1.1.3 Die Rassismustheorien und die Weiterentwicklung der Interkulturellen Pädagogik	10
1.1.4 Entwicklungen seit den 2000er Jahren	10
1.1.5 Fazit	11
<i>1.2 Leitsätze der Interkulturellen Pädagogik</i>	11
1.2.1 Die Basis der Interkulturellen Pädagogik	12
1.2.2 Erweiterte Grundlagen nach Roth	12
<i>1.3 Zum Begriff Kultur in der Interkulturellen Pädagogik</i>	19
1.3.1 Zwischen „cultura creata“ und „cultura quae creat“	20
1.3.2 Von der Nationalkultur zu Verflechtungen im transkulturellen Sinne	22
<i>1.4 Fazit</i>	24
2. Kritik an der Interkulturellen Pädagogik	25
<i>2.1 Kritik von Seiten der Transkulturellen Pädagogik</i>	25
2.1.1 Was ist Transkulturalität?	25
2.1.2 Problematik der Transkulturalität	29
2.1.3 Kritik an der Interkulturellen Pädagogik	31
<i>2.2 Kritik von Seiten der Migrationspädagogik</i>	34
2.2.1 Was ist Migrationspädagogik?	34
2.2.2 Die Anliegen der Migrationspädagogik	37
2.2.3 Kritik an der Interkulturellen Pädagogik	38
<i>2.3 Zusammenfassung der wichtigsten Kritikpunkte</i>	45
3. Der interkulturelle Ansatz in den Lehrplänen der Sekundarstufe I	47
<i>3.1 Allgemeines zu den Lehrplänen der Sekundarstufe I</i>	47
<i>3.2 Allgemeines zur Unterstufe der Allgemeinbildenden höheren Schule</i>	49
<i>3.3 Allgemeines zur Neuen Mittelschule</i>	49
<i>3.4 Schulformübergreifende Ansätze in den Lehrplänen der Sekundarstufe I</i>	50
3.4.1 Allgemeine Bildungsbereiche	50
3.4.2 Bildungsbereich Sprache und Kommunikation	51
3.4.3 Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft	53

3.5 Unterschiede in den Lehrplänen der Sekundarstufe I	56
3.5.1 Leitvorstellungen	57
3.5.2 „Interkulturelles Lernen“ versus „Diversität und Inklusion“	61
3.6 Fazit	65
4. Bedeutung des interkulturellen Aspekts im Lehrplan	66
4.1 Lehrplan als Zündstoff für institutionelle Diskriminierung	66
4.2 Mangel an Reflexion des kulturellen Unterschiedes	67
4.3 Ethnisierung als Rechtfertigung für schulische Maßnahmen	69
4.4 Fazit	71
5. Möglichkeiten für einen inklusiven Unterricht	73
5.1 Was bedeutet Inklusion?	73
5.2 Notwendigkeit der Inklusion in Schulen	75
5.3 Konzept eines inklusiven Unterrichts	77
5.4 Vorschläge zur Umsetzung im Unterricht	82
5.5 Fazit	84
Schlusswort und Ausblick	86
Quellenverzeichnis	88
<i>Primärliteratur</i>	88
<i>Sekundärliteratur</i>	88
Abstract	95
Abkürzungsverzeichnis	96

Danksagung

An dieser Stelle bedanke ich mich bei meiner Familie, die mich in der Zeit des Verfassens der Diplomarbeit ertragen und mich während meiner gesamten Studienzeit stets unterstützt hat. Ohne sie wäre meine wohl nie endende Selbstfindungs-, „Phase“ nicht möglich. Insbesondere möchte ich meinem Bruder MMag. Hannes Wendl für die mentale Unterstützung während des Verfassens der Arbeit und das anschließende Lektorat danken.

Erkenntnisinteresse

Im Österreichischen Bundesverfassungsgesetz findet man im Artikel 14 Absatz 5a folgende Aussage über die Grundlagen der schulischen Bildung:

*„Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie **Offenheit und Toleranz** gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule, auf deren Grundlage sie der **gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund**, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität **ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert**. (...) Jeder Jugendliche soll seiner Entwicklung und seinem Bildungsweg entsprechend zu **selbständigem Urteil und sozialem Verständnis** geführt werden, dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie **befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt teilzunehmen** und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“ (Art. 14 Abs. 5a B-VG idgF – Hervorhebungen durch die Verfasserin C.W.)*

Aus dem oben zitierten Absatz lässt sich ganz klar ein inklusiver Ansatz im Unterricht herauslesen. So heißt es, dass allen Lernenden die Möglichkeit gegeben werden soll, ihr höchstmögliches Bildungsniveau zu erreichen. Problematisch ist allerdings die Bezugnahme auf einen Unterricht im Hinblick auf Erziehung zu Toleranz und kultureller Bildung bzw. kulturellem Verständnis, was bereits auf den stark verankerten interkulturellen Ansatz im österreichischen Schulsystem hindeutet.

Um Schüler*innen¹ mit (vermeintlichem) Migrationshintergrund und Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache gleichermaßen zu einem kulturellen und vor allem auch gegenseitigen Verständnis zu befähigen, entwickelte sich in Folge der Arbeitsmigration in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts der Fachbereich der Interkulturellen Pädagogik (vgl. Auernheimer 2012, 9). Die Problematik hinter den Begrifflichkeiten im Kontext der *Interkulturalität* verschwindet jedoch zumeist in den Überlegungen der diesbezüglichen Fachdiskurse. Demgegenüber machen die transkulturelle Forschung und die Migrationspädagogik darauf aufmerksam, dass bereits die Begrifflichkeit „interkulturell“ an

¹ In dieser Diplomarbeit erfolgt gendergerechtes Formulieren mit der gender-gap mit *Sternchen, wie es unter anderem an der Universität Graz im „Leitfaden für Gendergerechtes Formulieren“ vermerkt ist (vgl. Pretenthaler-Ziegerhofer/Scherke/Schustacek o.J., 3). Die Begründung für die Wahl dieser Form stützt sich auf den im Online-Standard am 14.08.2014 erschienenen Beitrag im Blog „trans.gender.trouble“, in dem erläutert wird, dass das Binnensternchen – aus dem Bereich der Informatik hergeleitet – für eine unendliche Menge zwischen zwei Polen steht und somit nicht nur die beiden Geschlechter „weiblich“ und „männlich“, sondern alle anderen dazwischenliegenden miteinbezieht (vgl. MIKE 2014, o.S.).

sich suggeriert, dass der Begriff „Kultur“ ein zentrales Unterscheidungsmerkmal darstelle. Der Begriff Kultur in diesem Sinne wird oft als ein statischer und nationalstaatlicher angesehen, welcher den Subjekten, die sich in diesem bewegen, einen gewissen Habitus zuschreibt (vgl. Leiprecht/Steinbach 2015, 12-13).

Der nächste prekäre Begriff, welcher oft im Kontext mit Migration verwendet wird, ist „Integration“. In der Gesellschaft wird erwartet, dass sich die Individuen, die sich zu einer solchen zählen möchten bzw. zu wollen haben, integrieren. Dieses Angleichen von Individuen, um in die Gesellschaft zu passen, wird v.a. in der Schule als Machtinstrument der Gesellschaftsordnung eingeleitet und im Laufe der Jahre weiterverfolgt. Dies macht sich schon in der Eingliederung in alters- und leistungsgleiche Klassen sichtbar (vgl. Leiprecht/Lutz 2015, 283). In diese Homogenität gilt es sich zu integrieren, jegliche Abweichungen von der Norm führen dazu, aus dieser Gemeinschaft exkludiert zu werden. Der Begriff „Integration“ vertritt eine Unterteilung in zwei Gruppen, nämlich „normale“ und „nicht-normale“ Mitglieder dieser Gemeinschaft. Inklusionstheoretiker*innen vertreten anstatt der Idee der Integration die Leitidee, dass es möglich ist, in einer heterogenen Lerngruppe, die unterschiedlichen Ressourcen von Schüler*innen als Bereicherung wahrzunehmen und die Schüler*innen somit nicht als defizitär abzustempeln (vgl. Baquero 2015, 345).

Solche Inklusionstendenzen sind bereits vage in den Lehrplänen der österreichischen Sekundarstufe I zu bemerken, der Fokus richtet sich aber dennoch auf einer Verfechtung des interkulturellen Aspektes (BMUKK 2017a/BMUKK 2017b). Zudem wird nach unzufriedenstellenden Ergebnissen der Schüler*innen in Österreich bei Testverfahren - wie beispielsweise der „Pisa-Studie“ - immer wieder darauf hingewiesen, dass dem interkulturellen Ansatz größere Bedeutung beigemessen werden muss (vgl. Mecheril 2010a, 69-70).

Es wird deutlich, dass die oben angeführten Problematiken bezüglich des interkulturellen Ansatzes immer noch im Lehrplan der österreichischen Schulen völlig unreflektiert bleiben, woraus sich das Erkenntnisinteresse der zu schreibenden Arbeit ergibt. Es soll untersucht werden, wie der Ansatz der interkulturellen Pädagogik in den Lehrplänen der Sekundarstufe I umgesetzt wird, um Defizite aufzudecken und Möglichkeiten für entsprechende inkludierende Ansätze darzulegen und zu erarbeiten.

Daraus ergeben sich folglich die vier unten aufgelisteten Forschungsfragen, welche in der zu schreibenden Arbeit thematisiert werden sollen.

- Inwiefern setzt der österreichische Lehrplan der Sekundarstufe I den Fokus auf den interkulturellen Ansatz?
- Wo finden sich die Problematiken im interkulturellen Ansatz? Welche kritischen Perspektiven eröffnet hierzu der aktuelle Forschungsstand?
- Welche Bedeutung haben diese Unzulänglichkeiten des interkulturellen Ansatzes im Hinblick auf den österreichischen Lehrplan der Sekundarstufe I und infolgedessen auf den darauf fußenden Unterricht?
- Wie kann Unterricht aussehen, wenn man von einem inklusiven Unterrichtsprinzip ausgeht?

1. Interkulturelle Pädagogik

Die Interkulturelle Pädagogik entwickelte sich in den 1980er Jahren als Folgemodell der Ausländerpädagogik und erhebt an sich selbst den Anspruch, die Welt gemeinsam und über kulturelle Grenzen hinweg zu gestalten (vgl. Barkowski/Krumm 2010, 138). Interkulturelle Kompetenz wird aufgrund der zunehmenden Globalisierung als eine Schlüsselkompetenz für alle Gesellschaftsschichten gesehen, was sich in der Aussage in der Einleitung zum Sammelband „Interkulturalität und Bildung“, „dass eine Demokratie daran gemessen werden sollte, wie sie mit autochthonen und zugewanderten Minderheiten und mit Fremden umgeht“ (Kriiebernegg/Maierhofer/Penz 2012, 7) widerspiegelt. In diesem Zusammenhang misst diese pädagogische Fachrichtung der Auseinandersetzung mit den kulturellen Symbolsystemen große Bedeutung bei (vgl. Barkowski/Krumm 2010, 138).

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik, zeigt verschiedenartige Zugänge von Theoretiker*innen zu diesem pädagogischen Ansatz auf und manifestiert die Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Blickwinkel. Zudem beinhaltet das Kapitel den Versuch einer Konstituierung des Kulturbegriffs im Sinne der interkulturellen Pädagogik.

1.1 Die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik

Die – eine und einzige – Geschichte der interkulturellen Pädagogik scheint es nicht zu geben. So viele Beiträge es zu diesem Thema gibt, so viele Vorschläge einer Periodisierung und Ordnung der Disziplin scheint es zu geben. Nachdem diese Arbeit aber nicht zum Thema hat, eine neuartige und allgemeingültige Geschichte der interkulturellen Pädagogik zu finden und dies hier den Umfang dieses Einführungskapitels sprengen würde, werden die wichtigsten Stationen der Disziplin behandelt, wie sie in den meisten Einführungen zum Thema zu finden sind.

1.1.1 Die Ausländerpädagogik als Folge der Gastarbeiterzuwanderung

Obwohl Krüger-Potratz in ihrem Werk „Interkulturelle Bildung – Eine Einführung“ die (Vor-)Geschichte der Interkulturellen Pädagogik bereits Ende des 18. Jahrhunderts mit der Überlegung, ob nicht-deutschsprachige bzw. ausländische Schüler*innen öffentliche staatliche Schulen besuchen dürfen, einordnet (vgl. Krüger-Potratz 2005, 55), setzen die meisten Periodisierungen der Interkulturellen Bildung mit der Entwicklung der

Ausländerpädagogik² in Folge der Gastarbeiterzuwanderung in den 1960er Jahren ein (vgl. bspw. Nieke 2000, 14; Holzbrecher 2008, 51; Auernheimer 2012, 38). Die Gastarbeiter³ waren zu Beginn oft ledig bzw. ihre Familien blieben in den Herkunftsländern und nach Erfüllung der Sparziele der Arbeiter*innen war eine baldige Rückkehr geplant. Demzufolge fielen die ersten Arbeitsmigrant*innen bildungs- bzw. schulpolitisch kaum ins Gewicht. (vgl. Auernheimer 2012, 39-40) In den 1970er Jahren kam es allerdings sehr häufig zu Familienzusammenführungen, was zu einem Daueraufenthalt der Migrant*innen führte. Gleichzeitig verschärfte die prekäre Wirtschaftslage die Situation der Migrant*innen innerhalb der Gesellschaft. So wurden sie zu Konkurrent*innen der „Inländer*innen“ nicht nur am Arbeits-, sondern auch am Wohnungsmarkt. Zudem kamen zu den angeworbenen Migrant*innen als Gastarbeiter*innen auch Migrant*innen aus Krisen- und Kriegsgebieten der ganzen Welt. Diese Entwicklungen führten zu einem Spannungsverhältnis in der Politik zwischen der Forderung nach Integration und Assimilation und Abwehrmaßnahmen gegenüber den Migrant*innen, um ihnen ein Gefühl des Unerwünscht-Seins zu vermitteln, wodurch es im bildungspolitischen Bereich zu einer Diskussion über Chancengleichheit für Migrant*innen kam. (vgl. Holzbrecher 2008, 53)

Auch die Bildungswissenschaften nahmen in den 1970ern erstmals Notiz von den gesellschaftlichen Neuerungen. Es rückte die Einschulung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in den Fokus des allgemeinen Interesses. Im Zentrum standen die Sprachbarrieren, welche zuerst von Fremdsprachendidaktiker*innen beseitigt hätten werden sollen bevor die Notwendigkeit des Faches Deutsch als Zweitsprache erkannt wurde. (vgl. Auernheimer 2012, 39-40)

² In der Ausländerpädagogik wird davon ausgegangen, dass es zwei verschiedene Kulturen gibt, die nationale dominante und die der Ausländer*innen. Dies impliziert eine grundlegende Verschiedenartigkeit, welche eine Trennungslinie zwischen den Angehörigen der Kulturen zieht. Die Ausländerpädagogik geht davon aus, dass Migrant*innen nie den Inländer*innen-Status erreichen werden und somit immer Ausländer*innen - d.h. Nicht-Zugehörige – bleiben werden. Zudem werden Programme entwickelt, um auf eine assimilierende Integration abzielen, was sich v.a. in kompensatorischen Angeboten, wie Deutschkursen, Sozialberatungen und Vorbereitungsklassen niederschlägt. All diese Angebote sind in ein monokulturelles Bildungssystem eingebettet, das zum einen keine Rücksicht auf veränderte Ausgangssituationen von Migrant*innen nimmt und zum anderen erst dann als erfolgreich angesehen wird, wenn sich die Teilnehmer*innen dieser Angebote in die monokulturelle Umgebung einfügen. Solange sich die so bezeichneten Ausländer*innen in die dominante Mehrheitskultur einfügen, wird eine Ausübung der mitgebrachten Traditionen bis zu einem gewissen Grad gebilligt. Dennoch wird die kulturelle Dominanz der Mehrheitskultur immer wieder unterstrichen und Migrant*innen als zu fördernde Objekte gesehen, die von der aktiven Partizipation in der Gesellschaft ausgeschlossen werden (vgl. Barkowski 2008, 32).

³ An dieser Stelle verzichte ich bewusst auf die gegenderte Form, da ich mich hier nur auf männliche Gastarbeiter beziehe.

1.1.2 Der Beginn der Interkulturellen Pädagogik

Anfang der 1980er Jahre, so ist sich die Fachliteratur weitestgehend einig (vgl. Nieke 2000, 15; Holzbrecher 2008, 53; Auernheimer 2012, 41) transformierte sich die Ausländerpädagogik in das Konzept der Interkulturellen Pädagogik. Bemängelt wurde an der Ausländerpädagogik vor allem der Assimilationsdruck und die Defizitorientierung gegenüber den jungen Migrant*innen und der unhinterfragte monokulturelle und monolinguale Habitus in den Schulen (vgl. Holzbrecher 2008, 53). Die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik fußte auf den Vorbildern der Konzepte von älteren Einwanderungsländern, wie zum Beispiel Großbritannien, Kanada, Frankreich, Schweden und der Niederlande, welche nicht auf eine Assimilation von Minoritäten, sondern auf ein gegenseitiges Verstehen der Kulturen abzielten. (vgl. Nieke 2000, 20) Ein solcher Ansatz implizierte auch das Zugeständnis gegenüber ethnischen Minderheiten, als dauerhafter Bestandteil der Gesellschaft gesehen zu werden. Dies bedeutete aber keineswegs, dass die neue Situation ausschließlich als bereichernd gesehen wurde. Viel mehr fokussierte man sich auf die Problematiken, die eine solche gesellschaftliche Veränderung mit sich brachte. Mitte der 1980er Jahre kam die Debatte um die Auseinandersetzung der kulturellen Differenzen und Identitäten auf, worauf die Diskussion der Kontroverse um Kulturrelativismus⁴ gegen Universalismus⁵ folgte. (vgl. Auernheimer 2012, 41-42)

Abseits dieser Diskussionen bildeten sich in den 1980er Jahren eine Reihe von didaktischen Ansätzen heraus, mit dem Ziel das monokulturell und auf Assimilation ausgerichtete Konzept der Ausländerpädagogik aufzuheben. Die meisten didaktischen Ansätze basierten jedoch auf den problematischen Annahmen, dass Kulturen in sich homogen seien und dass Migrant*innenkinder, auch wenn die Sozialisation bereits im Zielland stattgefunden hat, Expert*innen für ihr (vermeintliches) Heimatland seien (vgl. Holzbrecher 2008, 54).

⁴ Im Kulturrelativismus lässt sich die Menschheit in einzelne, voneinander abgegrenzte, Kulturen unterscheiden, die Verhaltensweisen, moralische Vorstellungen und soziale Praktiken terminieren. Die einzelnen Kulturen werden dabei als ebenbürtig betrachtet. (vgl. Barmeyer 2012, 105)

⁵ Der Universalismus bezeichnet eine Form gesellschaftlichen Zusammenlebens, in dem für alle Individuen dieselben Regeln und Normen für den Umgang mit anderen Menschen gelten. Regeln werden für wichtiger als Beziehungen betrachtet, was einerseits zu Vorhersehbarkeit und Klarheit führt, andererseits aber auch die Flexibilität einschränkt. Universalismus findet sich beispielsweise in angelsächsischen Ländern sowie in Österreich, Deutschland und der Schweiz. (vgl. Barmeyer 2012, 168-169)

1.1.3 Die Rassismustheorien und die Weiterentwicklung der Interkulturellen Pädagogik

In den 1990er Jahren kam es durch die Öffnung zwischen Ost und West und der dadurch zunehmenden Globalisierung zu immer größeren Uneinigheiten in der Gesellschaft, was zur Entwicklung rechtsradikaler Tendenzen führte (vgl. Holzbrecher 2008, 54). Diese Entwicklungen veranlassten eine Auseinandersetzung mit Rassismustheorien und antirassistischen Konzepten aus Ländern wie Großbritannien, Frankreich oder den Niederlanden. Mit dem – im Herbst 1990 stattgefundenen – internationalen Kongress „Migration und Rassismus in Europa“ begann die deutschsprachige Diskussion über Rassismus und antirassistische Arbeit (vgl. Auernheimer 2012, 43).

Zudem beschäftigte man sich immer mehr mit den Defiziten von Institutionen bezüglich der neuen Anforderungen durch die multikulturelle Gesellschaft, was die Forderung von Weiterbildungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte im Hinblick auf die neuen Anforderungen der interkulturellen Bildung zur Folge hatte (vgl. Auernheimer 2012, 43).

Die Globalisierung betrachtend erfuhr die Interkulturelle Bildung neue Tendenzen, welche den Fokus auf „den ethnozentrisch gefärbten Blick auf das Fremde“ (Holzbrecher 2008, 55) lenkten, um Begegnungen und Konflikte mit dem Fremden und einen interkulturellen und globalen Blick auf Themen wie Friedenspolitik, Umwelt und Menschenrechte zu schulen (vgl. Holzbrecher 2008, 55).

1.1.4 Entwicklungen seit den 2000er Jahren

In den 2000ern wurde der Diversity-Ansatz propagiert, welcher für Chancengleichheit von Mehrheits- und Minderheitengesellschaften steht. Die Diversity-Programmatik wurde aus der Personalpolitik von manchen Unternehmen übernommen und fand ihre Ursprünge in der Gleichstellungspolitik der USA in den 1960er Jahren. Auernheimer bezeichnet den Diversity-Ansatz als „Meta-Perspektive“ (vgl. Auernheimer 2012, 45), die zu einem „selbstreflexiven Umgang mit eigenen Identitätskonstruktionen, sozialen und kulturellen Einbettungen sowie deren Verschränkung mit Dominanz- und Unterordnungsstrukturen“ (Hormel/Scherr 2004, 207) auffordert. Dabei stellt Auernheimer jedoch die Sinnhaftigkeit vieler Differenzlinien als fraglich hin, da diese bald unübersichtlich wirken können und verweist auf das Modell der Intersektionalität (vgl. Auernheimer 2012, 44-45), worauf in einem späteren Kapitel noch genauer eingegangen wird.

1.1.5 Fazit

In diesem Abriss wird sichtbar, dass sich die Interkulturelle Pädagogik aus der Notwendigkeit einer Gesellschaftsentwicklung herausbildete. Um mit Krüger-Potratz zu sprechen, handelte es sich allerdings nicht um eine völlige gesellschaftliche Neuerung, da es bereits seit dem 18. Jahrhundert, also mit der Bildung von Nationalstaaten, immer wieder zu der Frage kam, wie man mit kulturellen und sprachlichen Minderheiten in Bildungsinstitutionen umgehen sollte. Auernheimer stellt zusammenfassend fest, dass zu Beginn in der Ausländerpädagogik ethnologische Aspekte von großem Interesse waren, um sich mögliche kulturelle Differenzen erklären und Kindern aus Migrant*innenfamilien Kulturkonflikte als Auslöser von Problemen attestieren zu können. Mit der Ausbildung der interkulturellen Erziehung in den 1980er Jahren gerieten die Vorurteile und Haltungen der einheimischen Jugendlichen in den Fokus. Dies weitete sich in den 1990er Jahren auf den Blick auf neue Herausforderungen und dementsprechende Bildungsangebote für Lehrende aus und mündete in einer interkulturellen Öffnung der Institutionen dank des Diversity-Ansatzes (Auernheimer 2012, 45-46). Auch wenn in diesem Kapitel, wie in vielen Abrissen der Geschichte der Interkulturellen Pädagogik, eine lineare Entwicklung suggeriert wird, wird mit Krüger-Potratz und Roth davon abgeraten, das Fortschreiten des Entstehungsprozesses als eine einander stetige Ablösung von Konzepten zu sehen. Besser ist die Betrachtung als eine Entwicklung immer weiterer Konzepte, welche parallel zueinander weiter diskutiert werden. (vgl. Krüger-Potratz 2005, 59-61; Roth 2002, 42) Vielmehr soll in dieser Arbeit die Ansicht geteilt werden, die Interkulturelle Pädagogik als Beitrag für eine Veränderung und Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaften zu begreifen (vgl. Krüger-Potratz 2005, 60), worauf an späterer Stelle noch eingegangen wird.

1.2 Leitsätze der Interkulturellen Pädagogik

Das folgende Kapitel stellt einen Versuch dar, die umfangreichen und vielfältigen Ansätze der Interkulturellen Pädagogik auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen, um ein überblicksartiges Verständnis für die breitgefächerte Materie zu schaffen. Dies soll die Basis zur Diskussion des interkulturellen Ansatzes im Lehrplan der Sekundarstufe I und dessen Bedeutung für den Unterricht bieten.

1.2.1 Die Basis der Interkulturellen Pädagogik

Es gibt, wie bereits erwähnt, viele unterschiedliche Ansätze, Meinungen und Erörterungen zum Thema „Interkulturelle Pädagogik“, einig sind sich deren Anhänger aber in dem Ziel, das verfolgt wird, nämlich dass es zu einem Miteinander der Kulturen statt eines Nebeneinanders kommen soll. Es muss allen Kulturen der gleiche Status zugestanden werden und alle verdienen das gleiche Maß an Respekt. Diese Maximen findet man schon bei Ulrich Bliesener in seinem Artikel „Interkulturelles Lernen: eine pädagogische Notwendigkeit und Chance“, welcher die Aufgabe des beschriebenen pädagogischen Ansatzes darin sieht, aus einem Nebeneinander ein Miteinander im Sinne einer interkulturellen Gesellschaft zu machen. Ziel ist nicht die Assimilierung der Minderheiten, sondern eine friedliche Koexistenz, die durch einen fruchtbaren Austausch gekennzeichnet ist (vgl. Bliesener 1997, 202-203).

In Holzbrechers Werk mit dem Titel „Interkulturelle Pädagogik“ findet man eine Auflistung der vier Grundthemen der interkulturellen Bildung:

1. *„Verstehen des Fremden/Umgang mit Fremdheit*
2. *Anerkennung des Anderen/Identität*
3. *„Alle anders – alle gleich“: Nichtwertender Umgang mit Differenz*
4. *Grenzüberschreitende Verständigung in globaler Verantwortung“ (Holzbrecher 2008, 98)*

Und auch Auernheimer definiert die Leitmotive der Interkulturellen Pädagogik folgendermaßen:

- *„das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft*
- *die Haltung des Respekts für Andersheit“ (Auernheimer 2012, 20)*

Die hier aufgelisteten Grundsätze der Interkulturellen Pädagogik spiegeln die bereits beschriebene Basis wider. Kurzum wird die Weltbevölkerung in Kulturen eingeteilt, die einander fremd sind. Ziel der Interkulturellen Pädagogik ist es nun zwischen diesen Kulturen zu vermitteln, gegenseitiges Verständnis und Respekt zu erzeugen und so ein friedliches Miteinander zu gewährleisten.

1.2.2 Erweiterte Grundlagen nach Roth

Eine genauere – und laut Holzbrecher die ausführlichste – Ausformulierung der Grundlagen findet man bei Hans Joachim Roth (vgl. Holzbrecher 2005, 88), welche an dieser Stelle als

Ausgangszitat einiger Problemstellungen innerhalb der Ansätze der Interkulturellen Pädagogik dienen soll.

1. *„Die Ausbildung dieses speziellen Bereichs der Pädagogik ist eine Antwort auf die Realität der multikulturellen Gesellschaften [...]. Dabei ist in Rechnung zu stellen, dass „migrationsbedingte Pluralität und Multikultur nicht allein in der neuen Arbeitsmigration wurzeln, sondern als strukturelle Elemente moderner Gesellschaften anzusehen sind [...].“ (Roth 2002, 88)*

Mit dieser Aussage stimmt Roth u.a. mit dem Denkanstoß von Krüger-Potratz überein, welcher bereits im vorhergehenden Kapitel behandelt wurde. So sollte bedacht werden, dass diese multikulturellen Gesellschaften schon immer bestanden, jedoch erst mit der Ausbildung der Nationalstaaten und deren (mono-)kulturellem Impetus zu einem „Problem“ wurden (vgl. Krüger-Potratz 2005, 62-66). Der Begriff „multikulturell“ bildet sich jedoch erst mit der durch Globalisierungsbedingungen entstehenden Gesellschaft heraus und fordert „interkulturelle“ pädagogische Bemühungen, um auf die gesellschaftlichen Herausforderungen zu antworten (vgl. Holzbrecher 2005, 87). Auch Bliesener und Auernheimer sehen die Notwendigkeit in der Ausbildung der Interkulturellen Pädagogik in der innergesellschaftlichen, migrationsbedingten Multikulturalität, der Vereinigung Europas und der Herausbildung der Weltgesellschaft (vgl. Bliesener 1997, 207; Auernheimer 2012, 9).

2. *„Interkulturelle Pädagogik versteht sich als ein offenes Handlungskonzept, das gesellschaftliche Veränderungen wahrnehmen und selbst innovative Prozesse einleiten soll. Die Konzeption dieser Pädagogik beinhaltet somit die Option zu gesellschaftlichen Veränderungen als eine ihrer Zielperspektiven [...]“ (Roth 2002, 89)*

In diesem Punkt sind sich die Vertreter*innen der Interkulturellen Pädagogik wohl einig. So beschreibt Bliesener, dass der interkulturelle Ansatz nicht nur das Primat einer Kultur gegenüber einer anderen ablehnt, sondern zu etwas Neuem und Unbekanntem führt (vgl. Bliesener 1997, 204).

Krüger-Potratz sieht in der Interkulturellen Erziehung und Bildung den Sinn einer Überprüfung und Veränderung von „Denk- und Wahrnehmungsmustern, von Selbstverständlichkeiten, Gewohnheiten, professionellen Routinen usw.“ (Krüger-Potratz 2005, 34). Es ist notwendig den Fokus auf die Überprüfung der Angemessenheit gegenüber

den gesellschaftlichen Verhältnissen zu legen, d.h. „ob sie das Recht auf Bildung eines jeden Menschen unabhängig von seinem sprachlichen und kulturellen Hintergrund, seiner Staatsangehörigkeit oder ethnischen Zugehörigkeit usw. behindern oder fördern, welche Vorstellungen sie über das Verhältnis von ‚eigen‘ und ‚fremd‘ vermitteln, ob sie ethnozentrische oder pluralistische Denkmuster stützen, und inwieweit sie eine reflexive Haltung befördern.“ (Krüger-Potratz 2005, 34-35)

Diese Zielperspektive der gesellschaftlichen Veränderung setzt allerdings im kleinen Kreis an, wie Nohl in den nächsten Punkten ausführt:

3. *„Sie bietet einen Beitrag zu Friedenserziehung und Konfliktlösung. [...] Friedenserziehung meint weniger einen direkten Beitrag zum Weltfrieden, sondern bezieht sich in erster Linie auf die konkrete Interaktion der beteiligten Subjekte [...]*
4. *Interkulturelle Erziehung basiert auf einer kindzentrierten Pädagogik. [...] Kinder, Jugendliche und Erwachsene werden in der pädagogischen Arbeit aus ihrer Biografie heraus begriffen; Pädagogik hat daher stets die Aufgabe, diese individuellen Voraussetzungen zu bedenken und in die Planung einzubeziehen – ebenso wie die sozialen Bedingtheiten des individuellen und gesellschaftlichen Lebens – und nicht auf vorgegebene Ziel-Mittel-Strategien zu vertrauen.*
5. *Diesem Ansatz entsprechend bleibt interkulturelle Erziehung erfahrungsoffen und muss sich daher an den Orten orientieren, an denen Menschen primär ihre Erfahrungen machen: in ihrer Lebenswelt. [...] Aus diesem Grund spielt die Gemeinwesenorientierung [...] eine große Rolle; in der Schule werden nach wie vor Projektunterricht und Formen des Offenen Unterrichts bevorzugt, um Inhalte und Problembewusstsein im Rahmen der interkulturellen Begegnung zu entwickeln.*
6. *Leitende allgemeinpädagogische Prinzipien sind: Lebensnähe, Selbsttätigkeit, Spontaneität, Berücksichtigung individueller, sprachlicher und kultureller Unterschiede. [...]“ (Roth 2002, 89-90)*

In Punkt drei bis sechs der Grundlagen zur Interkulturellen Pädagogik nach Roth steht der Aspekt des Umgangs miteinander und der Lebensnähe der Lernenden im Mittelpunkt. Denselben Fokus setzt auch Holzbrecher, wenn er schreibt, dass sich interkulturelle Kompetenz auf die Lebenswelt und den Interaktions- und Handlungsraum im Alltag der Lernenden bezieht und zur Befähigung, im multikulturellen Lebensraum kompetent zu agieren, beitragen soll. Die Lernenden und ihre Wahrnehmung von gesellschaftlichen Entwicklungen rücken in den Mittelpunkt der Arbeit. Die Schüler*innen sollen befähigt werden, zwischen den eigenen Normen und Werten und denen der Anderen zu vermitteln. (vgl. Holzbrecher 2010, 121-122) So sieht Bliesener die Rolle der Schule darin, Schüler*innen zu einem gegenseitigen Verständnis hinzuführen. Dies soll sowohl durch intellektuelle Aufarbeitung und Bewusstmachung, aber auch durch das Zulassen und die Mobilisierung von Empfindungen geschehen. (vgl. Bliesener 1997, 206)

Auch Nieke sieht einen zentralen Punkt in der Entwicklung des gegenseitigen Verständnisses. So unterstreicht er die Wichtigkeit, sowohl die Angehörigen der Mehrheit als auch der Minderheit zu interkulturellen Verstehensprozessen zu befähigen. (vgl. Nieke 2000, 200)

7. *„Adressaten interkultureller Erziehung sind alle Mitglieder einer Gesellschaft, nicht nur bestimmte ethnische Gruppen oder als defizitär etikettierte Personen. Ziel ist auch kein beziehungsloses Nebeneinander im Sinne eines relativistischen, so genannten kulturellen Pluralismus, sondern Integration unter Wahrung von Freiräumen zur Gestaltung des jeweiligen ‚kulturellen Habitus‘ mit Angeboten der Begegnung und des Dialogs. Interkulturelle Pädagogik geht daher von einem Integrationsverständnis aus, das sich nicht einseitig auf einzelne ethnische Gruppen richtet und ihre Assimilierung oder Segregation betreibt, sondern an der Interaktion ansetzt und sich dialogisch vollzieht, ohne die beteiligten Subjekte auf Objekte pädagogischer Behandlung zu reduzieren.“ (Roth 2002, 90)*

So zentral dieser Punkt für die Interkulturelle Pädagogik zu sein scheint, so schwierig gestaltet sich die Diskussion über das Thema. Bliesener sieht beispielsweise die Problematik darin, dass nicht alle in den einzelnen Kulturen vorhandenen Werte in einer nationalen Gesellschaft ausgelebt werden können, vor allem nicht wenn sie nicht den Grundwerten des Landes bzw. den Menschenrechtskonventionen entsprechen (vgl. Bliesener 1997, 210). Katschnig-Fasch wiederum vertritt die Meinung, dass sich trotz der Bemühungen der Interkulturellen Pädagogik der Blick einer fremden Kultur als gleichwertig zur eigenen noch nicht durchsetzen konnte und es sich demnach schwierig gestaltet, aus den festgelegten

Denktraditionen herauszutreten, um sich einander auf Augenhöhe zu begegnen, ohne unbewusste Projektionen anzustellen (vgl. Katschnig-Fasch 2012, 15-18). Deswegen setzt Holzbrecher bereits einen Schritt früher an, indem er die These aufstellt, dass interkulturelles Lernen bereits dann beginnt, „wenn dem Anderen, dem Fremden eine eigene Entwicklung zugestanden werden kann und es nicht mit vorschnellen Deutungs- und Vereinnahmungsversuchen seiner prinzipiellen Fremdheit beraubt wird: Interkulturelle Kompetenz ließe sich dann als Fähigkeit beschreiben, die aus dieser Spannungsbeziehung resultierende Ambivalenz nicht als bedrohlich wahrzunehmen, sondern als produktive Dynamik, aus der etwas Neues entstehen kann. Dies setzt eine Haltung voraus, die mit „Habitus der Annäherung“ bezeichnet werden kann.“ (Holzbrecher 2010, 122)

8. *„Interkulturelle Pädagogik versteht sich als Anwältin der Mehrsprachigkeit in einer Gesellschaft. [...] [Es gilt] den „monolingualen Habitus“ der Erziehung (Gogolin) zu überwinden und Mehrsprachigkeit als kreatives Element einzubinden.“ (Roth 2002, 90)*

Obwohl die Sprache(n) für die Diskussion aller in dieser Arbeit behandelten pädagogischen Ansätze von Bedeutung sind, soll dieser Aspekt mit diesem kurzen Zitat von Roth nur peripher betrachtet werden, da eine ausführliche Behandlung der Diskussion über die Förderung der Erstsprachen, den Zweitspracherwerb usw. den Rahmen der hier vorliegenden Arbeit sprengen würde.

9. *„Interkulturelle Erziehung hat kein eigenes, fest umrissenes Arbeitsfeld, sondern nimmt in allen erzieherischen Bereichen spezifische Aufgaben wahr. Interkulturelle Pädagogik ist keine Institution oder ein Schulfach, sondern ‚ein Prinzip, ein Suchhorizont‘ (Auernheimer), das auf verschiedenen Ebenen wirksam werden soll: Curriculum-Konstruktion, Schulorganisation, Unterrichtsgestaltung wie auch in der persönlichen Begegnung mit Schülern. [...]“ (Roth 2002, 91)*

Interkulturelle Erziehung und Bildung sollen nicht als zusätzliche Methoden und Inhalte betrachtet werden, sondern sie sollen zur Überprüfung und Veränderung von „Denk- und Wahrnehmungsmustern, von Selbstverständlichkeiten, Gewohnheiten, professionellen Routinen usw.“ (Krüger-Potratz 2005, 34) beitragen. Es ist notwendig den Fokus auf die Überprüfung der Angemessenheit gegenüber den gesellschaftlichen Verhältnissen zu legen, d.h. darauf, „ob sie das Recht auf Bildung eines jeden Menschen unabhängig von seinem

sprachlichen und kulturellen Hintergrund, seiner Staatsangehörigkeit oder ethnischen Zugehörigkeit usw. behindern oder fördern, welche Vorstellungen sie über das Verhältnis von „eigen“ und „fremd“ vermitteln, ob sie ethnozentrische oder pluralistische Denkmuster stützen, und inwieweit sie eine reflexive Haltung befördern“ (Krüger-Potratz 2005, 34-35).

10. „Interkulturelle Pädagogik denkt von einem erweiterten Kulturbegriff aus, der Kultur theoretisch als Konstrukt und pragmatisch als gemeinsam geteiltes ‚System von symbolischen ‚Bedeutungen‘ versteht, das in allen Lebensbereichen und Lebensvollzügen stets mit(re)produziert wird; sie ist ‚Orientierungssystem‘, ‚unabgeschlossen, prozesshaft‘ mit den Funktionen der ‚Sinnkonstruktion und Identitätsbildung‘ (Auernheimer). Die Konstruktion dieses Kulturverständnisses im interkulturellen Kontext wird nie verbindlich geklärt werden [...]“ (Roth 2002, 91)

Die Diskussion des Kulturverständnisses ist in der interkulturellen Pädagogik ebenso kontrovers wie zentral, da bereits der Begriff „interkulturell“ den Fokus auf die Kultur lenkt und auch meist den Mittelpunkt aller Diskurse bildet, aus denen aber keine klare Definition für die Semantik des Begriffs herauszufiltern ist (vgl. Nieke 2000, 37). Aufgrund der Zentralität und breiten Fächerung des Themas, wird der Frage nach dem Inhalt von „Kultur“ im Anschluss ein eigenes Kapitel gewidmet, in dem genauer auf den Inhalt des Begriffs „Kultur“ und die Deutung im Bereich der Interkulturellen Pädagogik eingegangen wird.

11. „Kultureller Pluralismus wird positiv bewertet. (Auernheimer) Die Einbeziehung kultureller Differenzen wird nicht in Frage gestellt. [...]

12. Zentral ist die [...] Trias von Zielbegriffen [...]: „Begegnung mit anderen Kulturen – Beseitigung von Barrieren, die einer solchen Begegnung entgegenstehen – Herbeiführung von kulturellem Austausch und kultureller Bereicherung“ (Hohmann)“ (Roth 2002, 91-92)

In Punkt elf und zwölf aus Roths Aufzählung spiegeln sich die ersten Punkte von Niekies „integriertem Konzept interkultureller Erziehung und Bildung“ wider. So geht Nieke in seinem Ansatz zwar von einem gewissen Grad an „unvermeidlichen Ethnozentrismus“ aus, welcher jedem Menschen inne wohnt, setzt die Einsicht dieses Zustandes allerdings als Grundstein in der Ausbildung interkultureller Kompetenz an. (vgl. Nieke 2000, 204-205). Eine ähnliche Meinung vertritt Holzbrecher, der interkulturelles Lernen als konstitutiv

selbstreflexives Lernen bezeichnet, und damit meint, dass diese Lernart immer mit der Erkenntnis der Kulturbedingtheit der eigenen Wahrnehmung einhergeht (vgl. Holzbrecher 2010, 122). Auch Bliesener sieht die Voraussetzung für interkulturelle Kompetenz und dem Umgang mit anderen Kulturen im eigenen Kulturverständnis verhaftet. Sein Ansatz beschreibt eine Verunsicherung, die durch wahrgenommene Fremdheit entstehen kann. Das Fremde wird zur Bedrohung der eigenen Existenz (vgl. Bliesener 1997, 209-217). Hier sollte laut Bliesener angesetzt werden und die negative in eine positive Verunsicherung verkehrt werden, indem die Unsicherheit dazu genutzt wird, sich mit seinen eigenen Vorurteilen auseinanderzusetzen (vgl. Bliesener 1997, 215-216).

Von diesem Grundsatz ausgehend ist es für die Erlangung interkultureller Kompetenz notwendig, nicht nur Erkenntnisse und Informationen über andere Kulturen zu sammeln, sondern vor allem das vermeintliche – durch Unkenntnis der jeweiligen Ursprungskultur hervorgerufene – Gefühl der Bedrohung durch Migrant*innen in Interesse und Faszination für das Exotische an der Kultur umzuwandeln⁶ (vgl. Nieke 2000, 206-207). Ebenso spricht sich Bliesener gegen eine Ausblendung von Unmut aus und pocht auf die Notwendigkeit diese

⁶ An dieser Stelle soll auf das Kapitel „2.2 Kritik von Seiten der Migrationspädagogik“ verwiesen werden, genauer auf das Unterkapitel der „Interkulturellen Kompetenz“. In diesem Kapitel kommt die Sprache darauf, dass im Hinblick auf Interkulturelle Kompetenz der Fokus auf der Mehrheitsgesellschaft liegt, was in diesem Abschnitt sehr stark deutlich wird. Dies führt zu der Überlegung, wie Fremdheit im wissenschaftlichen Kontext definiert wird. So bezeichnet Barmeyer „Fremdheit“ als das

„Fehlen des Gefühls der Zugehörigkeit zu seinem jeweiligen kulturellen Umfeld“ und ergänzt, dass „Fremdheit [...] bei Individuen somit meist in ungewohnten Umgebungen und anderen Ländern auftritt] und [...] folglich auch von einer kulturellen Minderheit in einem anderskulturellen Umfeld empfunden werden [kann].“ (Barmeyer 2012, 61)

Des Weiteren kann Fremdheit laut Barmeyer ebenfalls von der Umgebung hervorgerufen werden, auch wenn es das Individuum nicht unbedingt so sieht (vgl. Barmeyer 2012, 61-62). Geht man von diesem Standpunkt aus, stehen die Angehörigen der Minderheit im Mittelpunkt, welche sich als Fremde (zu) fühlen (haben). Nach den Ansichten der in diesem Abschnitt zitierten Vertreter*innen der Interkulturellen Pädagogik definiert sich das Fremde allerdings über den Blick der Mehrheitsgesellschaft auf die Migrant*innen. Dies steht wiederum im Widerspruch zu Roths Punkt 7, in dem er unter anderem folgenden Satz formuliert:

„Interkulturelle Pädagogik geht daher von einem Integrationsverständnis aus, das sich nicht einseitig auf einzelne ethnische Gruppen richtet und ihre Assimilierung oder Segregation betreibt, sondern an der Interaktion ansetzt und sich dialogisch vollzieht, ohne die beteiligten Subjekte auf Objekte pädagogischer Behandlung zu reduzieren“ (Roth 2002, 90).

Ziel der Interkulturellen Pädagogik ist es demnach, alle Beteiligten am Prozess der interkulturellen Bildung miteinzuschließen und als gleichberechtigte Partner im Lernprozess zu sehen. Wie man allerdings an den vorhergehenden Beiträgen in diesem Abschnitt sehen kann, kristallisiert sich eine eindeutige hegemoniale Ungleichheit im Bezug auf die Zielsubjekte der Interkulturellen Pädagogik heraus.

Negativität ins Positive zu verkehren. Konflikte sollen nicht ausgeklammert, sondern gleichwertig und gleichberechtigt ausgetragen werden. (vgl. Bliesener 1997, 217)

13. „Interkulturelle Pädagogik arbeitet von ihrer Programmatik her interdisziplinär. Es erfolgt keine Abgrenzung gegen andere Wissenschaften, sondern Zusammenarbeit wird angestrebt. [...]

14. Interkulturelle Pädagogik ist kein nationales Konzept, [...] sondern eine europäische und internationale Perspektive in einer immer mehr zusammenrückenden und sich austauschenden Welt, die zur Verständigung einer Weltgesellschaft beitragen soll.“ (Roth 2002, 92)

In den letzten beiden grundlegenden Punkten der Interkulturellen Pädagogik wird deutlich die Offenheit des Ansatzes sowohl im fachtheoretischen als auch im (inter-)nationalen Sinn sichtbar.

Zusammengefasst kann die Interkulturelle Pädagogik als fächerübergreifendes, offenes System gesehen werden, welches das Ziel verfolgt, zwischen Kulturen im nationalen sowie internationalen Kontext zu vermitteln. Laut Definition wären interkulturell gebildet all jene, welche selbstreflektiert ihre Verwobenheit mit der eigenen Kultur und den mit sich bringenden ethnozentrischen Blick auf andere Kulturen und deren Angehörige annehmen, alle anderen Kulturen als gleichberechtigt wahrnehmen und akzeptieren. Interkulturelle Pädagogik erhebt den Anspruch, das Miteinander und die Bildung einer neuen Lebenswirklichkeit in der Gesellschaft zu fördern. Als Basis all dieser Leitgedanken dient ein erweiterter Kulturbegriff, welcher im anschließenden Kapitel näher betrachtet wird.

1.3 Zum Begriff Kultur in der Interkulturellen Pädagogik

Der zentrale Punkt in der Interkulturellen Pädagogik ist der Begriff der „Kultur“ an sich. Wie bereits erwähnt, kritisiert Nieke die mangelnden Versuche der Eingrenzung und Definition dieses Begriffs aufgrund seiner Vieldeutigkeit sowohl im allgemeinen, als auch im fachwissenschaftlichen Kontext (vgl. Nieke 2000, 37). In diesem Kapitel wird anhand ausgewählter Literatur der Interkulturellen Pädagogik versucht, die Grundannahmen für den/die in der Interkulturellen Pädagogik gültigen Kulturbegriff(e) zu manifestieren, welche jederzeit als erweiterungs- und veränderungsfähig angesehen werden müssen. Denn, um in

den Worten Hans-Joachim Roths zu sprechen, „[e]ine allgemeingültige Definition dessen, was Kultur sei, wird aller Wahrscheinlichkeit nie erreicht werden.“ (Roth 2002, 129)

1.3.1 Zwischen „cultura creata“ und „cultura quae creat“

Der Begriff Kultur leitet sich vom lateinischen Verb „colere“ her (vgl. Wimmer 2003, 44), was so viel bedeutet wie „bebauen, bestellen, bearbeiten, pflegen, schmücken“ (vgl. PONS o.J., o.S.). All diese Begriffe tragen das Streben nach einer Vervollkommnung inne, welches zudem stets Tätigkeiten und Handlungen impliziert. Auch das lateinische Nomen „cultura“ barg bei den Römern noch die Bedeutung einer Tätigkeit in sich. In diesem Sinne könnte Kultur auch heute noch als etwas Sich-Veränderndes beschrieben werden. Der moderne Sprachgebrauch verändert das Wort Kultur jedoch immer mehr zu etwas Statischem, zur Benennung eines Zustandes oder eines Sachverhalts. Der Fokus wird auf das Ergebnis einer vorhergehenden Handlung im Sinne des „colere“ gesetzt. Es wird der Zustand einer Person bzw. einer Personengruppe beschrieben, welcher die Ergebnisse von Verhaltensweisen darstellt. Man könnte in Folge dessen angelehnt an eine neuplatonische Unterscheidung von einer „cultura creata“ – einem Kulturzustand – im Gegensatz zu einer „cultura quae creat“ – einem Kulturhandeln, welches aktiv und dynamisch stattfindet – sprechen. In der heutigen Gesellschaft ist jedoch weder vom einen noch vom anderen als Reinform zu sprechen, weswegen man laut Wimmer die Formel „cultura creata quae creat“ anwenden könnte, um die heutige Realität zu beschreiben (vgl. Wimmer 2003, 44-45).

*„Es gibt jeweils den bestimmten Zustand der Vorstellungen, Normen, Anschauungen einer Gesellschaft oder Gruppe von Menschen, innerhalb dessen die einzelnen Mitglieder handeln, denken und fühlen. Dieser Zustand verändert sich jedoch durch und in den einzelne/n Akte/n der jeweiligen Menschen, wobei geringere und stärkere Brüche stattfinden. Der Grad an Dynamik und Kreativität ist höchst unterschiedlich.“
(Wimmer 2003, 45)*

In dieser Definition von Wimmer wird also davon ausgegangen, dass die Kultur aus zwei Komponenten zusammengesetzt ist, nämlich dem Kulturzustand auf der einen Seite, welcher auf der anderen Seite die Rahmenbedingungen für die in der Kultur lebenden Menschen bildet, in denen sie dynamisch und kreativ handeln können, um den gegebenen Zustand zu verändern und weiterzuentwickeln.

Auf eine ähnliche Definition – ausgehend von der Arbeitsdefinition der ESE (Ethnologie und Erwachsenenbildung, Münster) – berufen sich Ursula Bertel und Claudia Bußmann im

„Handbuch interkulturelle Didaktik“. Hier werden drei Eckpfeiler für den Kulturbegriff manifestiert:

- *„Kultur ist die vom Menschen geschaffene Welt.*
- *Sie verändert sich ständig und folgt weder starren Regeln noch ist sie an Grenzen gebunden.*
- *Menschen unterscheiden sich in ihrer Kultur. Sie leben und interpretieren sie auf ihre eigene Weise.“ (Bertels/Bußmann 2013, 13)*

Die erste Aussage, nämlich dass Kultur eine von Menschen geschaffene Welt ist, manifestiert erneut die Annahme, dass es sich um einen Kulturzustand handelt, welcher durch Tätigkeiten konstruiert wurde. Dies führt in weiterer Folge zu dem Aspekt, dass Kultur heutzutage als ein soziales und individuelles Konstrukt angesehen wird, das mentale, emotionale, soziale und materielle Gegebenheiten mit einschließt. Kultur begrenzt sich nach dieser Definition zudem nicht nur auf einen Aspekt des menschlichen Lebens, sondern durchdringt alle Lebensbereiche. (vgl. Bertels/Bußmann 2003, 14-15) Sie ist ein impliziter Lieferant von Normen und Werten, welche das alltägliche Leben bestimmen und besitzt zum einen symbolischen Charakter und zum anderen Orientierungsfunktion im Alltagsleben und der gesellschaftlichen Praxis (vgl. Auernheimer 2012, 77). Man kann also im Sinne dieser ersten Aussage von Kultur als einer fixen Maxime sprechen, welche das gesamte Leben aller Menschen beeinflusst.

Auch wenn dieser Zustand nach der oben genannten Definition von Wimmer scheinbar starr zu sein scheint (vgl. Wimmer 2003, 44-45), besagt der zweite Aspekt, dass es sich eben nicht um starre Regeln handelt. So verändern Menschen Kultur und passen sie immer wieder den Gegebenheiten an.

In Barmeyers „Taschenlexikon Interkulturalität“ findet sich ebenfalls eine Definition, welche zwischen einem starren und veränderbaren Kulturbegriff zu vermitteln versucht:

„Kultur ist ein „[e]rlerntes Orientierungs- und Referenzsystem von Werten, Praktiken und Artefakten, das von Angehörigen einer bestimmten Gruppe oder Gesellschaft kollektiv gelebt und tradiert wird und sie von Angehörigen anderer Gruppen und Gesellschaften unterscheidet. Dabei gibt jede Kultur ihren Mitgliedern bestimmte Möglichkeiten, gemeinsames und individuelles Handeln zu gestalten. Kultur kann auch als „unbewusste Selbstverständlichkeit“ bezeichnet werden.“ (Barmeyer 2012, 95)

Allein diese Definition macht den Anschein, dass laut Barmeyer in einem interkulturellen Sinn von einer – in den Worten von Wimmer – „cultura creata“ zu sprechen ist. Immerhin

wird Kultur als ein starres System gesehen, welches seinen Mitgliedern Grenzen aufzeigt, in denen ein gemeinsames oder individuelles Handeln möglich ist, was aber nicht bedeutet dass durch dieses Agieren eine Veränderung der Kultur stattfindet. Am Ende des Artikels folgt dieser anfänglichen Definition allerdings noch der Zusatz, dass Kulturen nicht statisch seien, sondern einem stetigen Wandel unterliegen (vgl. Barmeyer 2012, 96). So findet sich auch in dieser Beschreibung des Kulturbegriffes die Annahme wieder, dass das durch den Menschen gebildete „System Kultur“ einen Rahmen vorgibt, in welchem die angehörigen Individuen agieren können. Zwar spricht die Definition Barmeyers den Kulturen die Möglichkeit bzw. Realität eines Wandels zu, erwähnt aber nicht, wodurch dieser Wandel stattfindet und spricht somit den in den Kulturen lebenden Individuen bis zu einem gewissen Grad die Möglichkeit ab, zu den Veränderungen und Entwicklungen selbst beizutragen.

Zusammengefasst handelt es sich bei dem Kulturbegriff nach diesen Definitionen um einen geschaffenen Zustand, welcher Rahmenbedingungen für die einzelnen Individuen der betreffenden Kultur vorgibt. Diese können aber von allgemeinen Phänomenen und in seltenen Fällen auch von Einzelnen durch neue Verhaltensroutinen verändert werden.

1.3.2 Von der Nationalkultur zu Verflechtungen im transkulturellen Sinne

Diese Veränderung von Kulturen sehen Vertreter*innen der heutigen Interkulturellen Pädagogik im Zusammenhang mit dem Wandel von Gesellschaftsstrukturen und der zunehmenden Globalisierung, wodurch immer häufiger der transkulturelle Ansatz zur Beschreibung von Kulturen herangezogen wird. So findet man im „Taschenlexikon Interkulturalität“ den Verweis, dass der bisherige Begriff der „Nationalkultur“ durch die Entstehung „multipler kultureller Bezugspunkte“ und „polyvalenter Identitäten“ hinfällig wird (vgl. Barmeyer 2012, 96). Dass diese Ablösung allerdings einen noch nicht abgeschlossenen Prozess darstellt, ist bei Gogolin und Krüger-Potratz zu lesen (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2010, 114-115).

Der Politologe Thomas Meyer plädiert im Sinne von Welsch dafür,

„das Kugelaxiom gegeneinander verschlossener Kulturen, das die Debatten der Gegenwart fortwirkend narrt, durch etwas ganz Neues zu ersetzen: ein Verständnis von „Transkulturalität“. Ein solches Konzept stellt von vornherein in Rechnung, daß sich in der Gegenwart die überlieferten Kulturen als Ergebnis ihrer vielfältigen Interaktionen immer schon intern in bestimmendem Maße durchdringen. Was wir wirklich beobachten können, ist eben nicht der Zusammenstoß von Kugeln, sondern das „Weben transkultureller Netze“, die an unterschiedlichen Orten auf je eigene

Weise dann zu Verdichtungen und Strukturbildungen führen, die nirgends mehr den ehrwürdigen Homogenitätsfiktionen der Überlieferung entsprechen, es sei denn als Ergebnis einer bloß inszenierten kulturellen Eigentlichkeit.“ (Meyer 1997, 115-116)

In diesem Sinne wird das Inseldenken von Kultur mit seinen klaren Grenzen vom Konstrukt eines miteinander verwobenen Geflechtes abgelöst. Kulturen werden nicht mehr als homogen, sondern als heterogen und vor allem durch unterschiedliche Einflüsse dynamisch angesehen, womit an diesem Punkt auf das vorhergehende Kapitel zu verweisen sei.

Auch im Werk von Gogolin und Krüger-Potratz wird „[...] „Kultur“ als Orientierungs- und Deutungsmatrix für die Mitglieder der Gesellschaft“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2010, 119) beschrieben, welche sich durch ihre Dynamik und Heterogenität auszeichnet.

Nichtsdestotrotz gibt es auch innerhalb der Interkulturellen Pädagogik Vertreter*innen, die diese Heterogenität als weniger positiv sehen, wie z.B. Katschnig-Fasch welche die Vielfältigkeit und Vermischung der Kulturen sehr kritisch betrachtet, indem sie von der Auflösung der kulturellen Homogenität und von aus dem Anker gerissenen Identitäten spricht (vgl. Katschnig-Fasch 2012, 26). Auch anderen fällt es schwer, komplett von dem Gedanken von Kultur als etwas Ganzem Abstand zu nehmen, was bezweifeln lässt, dass vom Ansatz einer kulturellen Heterogenität ausgegangen wird, wie man im Zitat Emil Angehms sehen kann, wenn er schreibt:

„Eine Kultur ist ein Ganzes, ein Horizont von Bedeutsamkeit, innerhalb dessen ein Text oder eine Gebärde eine bestimmte Bedeutung haben. Sie sind historisch entstandene kollektive Deutungssysteme, die den Lebensraum einer Gesellschaft, einer Zeit, einer Region in seiner Sinnhaftigkeit strukturieren und den in ihr Lebenden die Möglichkeit der Orientierung ihres Lebens geben. Es sind Systeme der Selbst- und Weltbeschreibung, die deskriptive Typologisierung, Wertordnungen und Lebensinterpretationen umfassen und sich in unterschiedlichen Gestalten kristallisieren.“ (Angehm 2014, 16)

Alleine der Ausdruck „Eine Kultur ist ein Ganzes“ schließt die den Kulturen zuerkannte Heterogenität aus, die Begrenzung der Kultur auf „den Lebensraum einer Gesellschaft“ bzw. „einer Region“ verengt den Kulturbegriff offensichtlich weiter auf einen nationalen bzw. regionalen Aspekt, welcher sich wiederum im schon beschriebenen Inselgleichnis wiederfindet.

Trotz dieses etwas schwierigen Zitates am Ende, kann festgehalten werden, dass ein Großteil der Vertreter*innen der Interkulturellen Pädagogik versucht, mit dem zu Beginn des Kapitels beschriebenen Ansatz, die Kritik von Seiten der Transkulturellen Bildung zu entkräften,

indem sie das ihr vorgeworfene Inseldenken weitgehend auflösen und versuchen ihre Überlegungen auf einem transnationalen und heterogenen Kulturbegriff fußen zu lassen.

1.4 Fazit

Die Interkulturelle Pädagogik ist eine Antwort auf die Ausländerpädagogik und wird in den 1980er Jahren im Zusammenhang mit der Gastarbeiterzuwanderung begründet. Im Gegensatz zur Ausländerpädagogik steht im Zentrum der Begriff „Anerkennung“ statt „Assimilation“. In den Jahren darauf wird die Interkulturelle Pädagogik als Reaktion auf diverse Arten von Kritik in unterschiedliche Richtungen weiterentwickelt. Durch einige kritische Stimmen entsteht auch der oft vertretene Standpunkt eines weitbegriffenen transnationalen Kulturbegriffs, welcher der Transkulturellen Pädagogik – die im nächsten Kapitel ausführlich behandelt wird – sehr ähnlich ist, als Ablösung eines abgeschlossenen unveränderbaren Systems. Wie im vorhergehenden Unterkapitel zu lesen ist, geht man demzufolge von einer „cultura creata quae creat“, also einer Kultur, die zwar Rahmenbedingungen vorgibt, aber trotzdem Platz lässt, diese Rahmenbedingungen zu verändern, aus.

Auf diesem Kulturbegriff fußt die Interkulturelle Pädagogik, welche von mehreren Kulturen spricht, deren Vertreter*innen innerhalb einer Gesellschaft leben bzw. im Zuge der Globalisierung immer mehr miteinander zu tun haben. Das Anliegen dieser pädagogischen Fachrichtung ist es, zwischen den Kulturen zu vermitteln und sie als gleichberechtigt begreifbar zu machen. Hierfür wird im Kleinen angefangen, so z.B. im Klassenzimmer. Interkulturelle Pädagogik will die Schüler*innen von ihrem Standpunkt abholen und Interesse an anderen Kulturen wecken, damit sie das Fremde nicht (mehr) als Bedrohung wahrnehmen. Im Bewusstsein der Ethnozentrik im Bezug auf die Wahrnehmung anderer Kulturen versucht man, kulturelle Pluralität und die Begegnungen zwischen Kulturen als etwas Positives zu betrachten.

Die Interkulturelle Pädagogik begreift sich als Ansatz für alle Mitglieder der Gesellschaft gleichermaßen, ohne irgendjemanden zu einem Erziehungsobjekt zu machen. Des Weiteren ist sie als internationales und interdisziplinäres, offenes Handlungssystem mit permanentem Suchhorizont ausgelegt, durch das Neuerungen in der Gesellschaft ermöglicht werden.

2. Kritik an der Interkulturellen Pädagogik

Das folgende Kapitel dient dazu, die Transkulturelle Pädagogik und die Migrationspädagogik mit ihren jeweiligen Thesen kurz zu umreißen, um danach auf die Kritikpunkte gegenüber der Interkulturellen Pädagogik einzugehen. Auf weitere kritische Betrachtungen von Seiten anderer pädagogischen Ansätzen wird an dieser Stelle verzichtet, da aufgrund der langen Liste der Kritiken zum Einen der Rahmen dieser Arbeit gesprengt würde und zum Anderen sich die meisten Kritikpunkte mit denen der Transkulturellen Pädagogik und der Migrationspädagogik überschneiden.

2.1 Kritik von Seiten der Transkulturellen Pädagogik

Die Transkulturelle Pädagogik geht von der Vernetzung der Kulturen aus, was zur Folge hat, dass sich in der eigenen Kultur auch immer Elemente anderer Kulturen finden lassen. Zudem lehnt sie die Sichtweise von homogenen Nationalkulturen ab und versucht die Globalisierungsprozesse der heutigen Welt im Hinblick auf kulturelle Entwicklungen in den Blick zu nehmen. (vgl. Barmeyer 2012, 167-168) Im folgenden Kapitel werden zuerst die Grundlagen sowie die Problematiken der Transkulturellen Pädagogik erörtert, um einen Einblick in diesen Ansatz zu bekommen und darauffolgend die daraus resultierende Kritik an der Interkulturellen Pädagogik herauszuarbeiten.

2.1.1 Was ist Transkulturalität?

Der Begriff Transkulturalität kam schon in den 1970er bzw. frühen 1980er Jahren im Zusammenhang mit der Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik auf. In der Diskussion, welche sprachlichen und kulturellen Aspekte Migrant*innen in die Bildungsinstitutionen mit einbringen würden und wie die Erziehungswissenschaft damit umgehen könnte, waren die Vertreter*innen des transkulturellen Ansatzes darauf bedacht, trotz des Fokus' auf das Konstrukt „Kultur“ und die Annahme kultureller Unterschiedlichkeiten nicht die übrigen Aspekte der gesellschaftlichen Herrschaftsausübung und die daraus resultierenden Folgen auf das Bildungssystem aus dem Blick zu verlieren. In dieser Zeit wurde allerdings der Ansatz der transkulturellen Bildung bald von der Interkulturellen Pädagogik verdrängt. (vgl. Gogolin 2006, 33)

Der Kulturbegriff im transkulturellen Ansatz

Der Begriff der „Transkulturalität“ wie wir ihn heute verwenden geht auf den Philosophen Wolfgang Welsch zurück, der zu folgender Erkenntnis kam:

„Die Kulturen - und dabei habe ich zuerst einmal Kulturen westlichen Typs im Auge - weisen heute eine Verfaßtheit auf, die den alten Vorstellungen geschlossener und einheitlicher Nationalkulturen nicht mehr entspricht. Sie haben nicht mehr die Form homogener und wohlabgegrenzter Kugeln oder Inseln, sondern sind intern durch eine Pluralisierung möglicher Identitäten gekennzeichnet und weisen extern grenzüberschreitende Konturen auf. Insofern sind sie nicht mehr Kulturen im hergebrachten Sinn des Wortes, sondern sind transkulturell geworden. Transkulturalität - dieser etwas barocke und zugleich technische Ausdruck - will anzeigen, daß sich die heutigen kulturellen Formationen jenseits der klassischen Kulturverfassung befinden und durch die klassischen Kulturgrenzen wie selbstverständlich hindurchgehen, diese überschreiten. (Welsch 1994, o.S.)

Aus diesem Zitat wird klar deutlich, dass das Kugelmodell Herders⁷ der Vergangenheit angehört, wobei Welsch zu verstehen gibt, dass Herders Modell und somit der Begriff der Nationalkulturen⁸ unzulänglich zur Beschreibung der gesellschaftlichen Realität sei. (vgl. Gippert/Götte/Kleinau 2008, 10) Kulturen begreifen sich als heterogene Konstrukte, welche Raum zur Entfaltung im Sinne von verschiedenartigen Lebensweisen geben. Nicht mehr die Kultur ist es, welche das Leben der in ihr lebenden Individuen maßgeblich gestaltet, sondern es sind die Subjekte und äußeren Umstände, welche gestaltend in dieses Konstrukt eingreifen. Grenzen zwischen den Kulturen werden aufgelöst und die Vorstellung „einzelner“ voneinander getrennter Kulturen wird durch das Modell von ineinander verflochtenen Kulturbereichen ersetzt.

⁷ Herders Kugelmodell aus dem 19. Jahrhundert besagt, dass Kulturen wie Kugeln in sich geschlossen sind, einen Mittelpunkt haben und sich gegenüber anderen Kulturen abgrenzen. Die Menschen innerhalb dieser Kugel sind durch die gemeinsame Kultur verbunden und einander weitestgehend gleich. (vgl. Welsch 2011, 149-150)

⁸ Laut Welsch müsste man bei dem Konzept der Nationalkulturen nämlich von einer „essentialistisch-ethnischen Fundierung“ und der Abgrenzung von „Kulturen“ und „Nationen“ ausgehen. Zudem wird darauf abgezielt, die Individuen, die in einer Kultur leben zu vereinheitlichen, um so zu kultureller Reinheit zu gelangen. (vgl. Gippert/Götte/Kleinau 2008, 10) Dies führt nicht nur zu einer Separierung der einzelnen Nationen, sondern bereitet auch den Boden für politische Konflikte und Kriege. (vgl. Welsch 1995, 39)

Der transkulturelle Ansatz auf Kulturebene

Welsch ist, wie bereits im vorhergehenden Kapitel erläutert, um eine Beschreibung der gesellschaftlichen Verhältnisse im Kontext einer zunehmend globalisierten Welt⁹ bemüht. In Folge der heutzutage stattfindenden Grenzüberschreitungen im Zuge der Globalisierung und Arbeitsmobilität – nicht zu vergessen der Fluchtmigration – ist es unmöglich geworden, zwischen „Eigenkultur“ und „Fremdkultur“ zu unterscheiden. (vgl. Griese 2005, 21) Dies hat zur Folge, dass kulturelle Zugehörigkeiten relativiert werden und es zu „neuen Formen kultureller Aneignung, die jenseits von Eigenem und Fremden¹⁰ angesiedelt sind“ (Bolscho 2005, 29) kommt. Der transkulturelle Ansatz beschreibt die Notwendigkeit der Loslösung vom „Differenz-Konzept“. Stattdessen sollen, unterschiedliche Einflüsse und Hintergründe von Kulturen als normal betrachtet und die gesellschaftlichen Ungleichheiten im Bezug auf kulturelle Heterogenität in den Blick genommen werden. (vgl. Bolscho 2005, 35) Die Komplexität dieser Forderungen, welche die Beschreibung der Relativierung der Grenzen zwischen dem Eigenen und dem Fremden mit sich bringt, stellt sich für die Praxis aufgrund der Infragestellung kultureller Selbstverständlichkeiten allerdings als ungemütlich und kaum greifbar dar, weswegen dieser Ansatz in der praxisnahen Literatur zum größten Teil verdrängt wird. (vgl. Hauenschild 2010, 155-156)

Der transkulturelle Ansatz auf Gesellschaftsebene

Eine weitere Annahme im transkulturellen Ansatz besteht darin, dass nicht nur die Grenzen zwischen den Gesellschaften in Hinblick auf Kultur ineinander verflochten und somit immer mehr aufgelöst sind, sondern dass kulturelle Differenzen auch innerhalb von Gesellschaften zu finden sind. (vgl. Bolscho 2005, 29) Laut Welsch sind Kulturen „intern durch eine

⁹ Anzumerken sei, dass trotz des Fokus auf den heutigen Globalisierungsbewegungen die Vertreter*innen der transkulturellen Pädagogik immer wieder darauf hinweisen, dass die Globalisierung und die Offenheit, Plurizentrik und Heterogenität von Kulturen kein postmodernes Phänomen darstellen, sondern schon seit jeher existieren. Der transkulturelle Ansatz ist sich dessen gewahr, dass Kulturvermischungen und –begegnungen nicht immer friedlich im Sinne von gegenseitigem Verständnis, Aneignung von zunächst fremden kulturellen Begebenheiten, welche zu kulturellen Umorientierungen und Neuerungen führten, verlaufen sind, sondern auch Ab- und Ausgrenzungen, Verachtung und Unterwerfung bis hin zu Vernichtungen mit sich brachten und noch immer bringen. (vgl. Gippert/Götte/Kleinau 2008, 10-12)

¹⁰ Der transkulturelle Ansatz vertritt die Annahme, dass „das Fremde“ ein Konstrukt und keine natürliche Begebenheit darstellt. (vgl. Gippert/Götte/Kleinau 2008, 13-14) Dennoch wird die Problematik herausgestrichen, dass diese Konstruktion nahezu unüberbrückbar scheint. (vgl. Brumlick 2006, 57) Dies führt in Situationen, in denen Fremdheit konstruiert wird, oft zu dem von Edward Said (1978) und Gayatri C. Spivak (1985) geprägten Begriff des „Otherings“, welcher im Zuge der Postcolonial Studies aufkam und heute im Kontext der Migrationspädagogik wieder aufgegriffen wird (vgl. Riegel 2016, 51), worauf an späterer Stelle noch eingegangen wird.

Pluralisierung möglicher Identitäten gekennzeichnet und weisen extern grenzüberschreitende Konturen auf.“ (Welsch 1995, 42) Dieses Zitat bringt die Ambiguität der Sache auf den Punkt. So wird sowohl die innere Komplexität moderner Gesellschaften angesprochen, welche mehrere Lebensformen und Kulturen umfassen, als auch die Vernetzung von Kulturen über die Grenzen der Nationalstaaten hinweg, was wiederum den multikulturellen Ansatz von Gesellschaften als zu wenig weitreichend enttarnt. Es wird hier demnach Gesellschaft mit Kultur gleichgestellt. (vgl. Gippert/Götte/Kleinau 2008, 11) Vom multikulturellen Ansatz ausgehend wird auch in der Bildungsforschung der oben angeführte Fehler begangen. So muss beispielsweise in der PISA-Studie angegeben werden, welchen Geburtsort Eltern und Schüler*innen haben, was noch dazu den Aspekt der Nationalität in den Vordergrund stellt. Soll man dem Fragebogen der PISA-Studie glauben schenken, ist der Integrationsprozess in eine neue Gesellschaft erst nach zwei Generationen abgeschlossen. (vgl. Gogolin 2006, 34) Sieht man dies allerdings aus dem Blickwinkel der Transkulturalität ist zum einen nach zwei Generationen das kulturelle Umfeld schon längst ein anderes und vor allem ein durch diese Menschen mitbestimmtes und zum anderen gehen einige kulturelle Begebenheiten der Migration bereits voraus – besteht doch schon eine Vermischung der kulturellen Begebenheiten zwischen Herkunfts- und Zielort. Es wäre also für eine solche Studie völlig irrelevant zu wissen, woher die Teilnehmer*innen bzw. ihre Elterngeneration stammen. Eine solche Unterscheidung unterstreicht nur das Konzept des Otherings, also der Abgrenzung von der Wir-Gruppe zu der Gruppe der Anderen.

Der transkulturelle Ansatz auf Individualebene

Studien zur Bildungsforschung wie die PISA-Studie gehen demnach von traditionellen Betrachtungsweisen auf Migrationsbewegungen aus. In diesem Sinne wird Migration als ein Prozess der zweiten Sozialisation betrachtet, welchem ein biographischer Bruch vorausgeht. Man geht von „Entweder-Oder-Identitäten“ aus und negiert somit einen überschreitenden Kulturtransfer. (vgl. Gogolin 2006, 37) Es wird also vorausgesetzt, dass in einem Individuum auch nur eine einzelne Kultur vorhanden sein kann. Der transkulturelle Ansatz beschreibt die Menschen allerdings als kulturelle Mischwesen. Somit können mehrere Kulturen in Identitätsstrukturen von Individuen Einzug halten. (vgl. Gippert/Götte/Kleinau 2008, 11) Subjekte werden also durch kulturelle Pluralität beeinflusst und verinnerlichen diese, was wiederum dazu führt, dass kulturelle Identität nicht mit Nationalität gleichgesetzt und somit keine Kultur in einer Person als prinzipiell angelegt betrachtet werden kann. Eben weil es nicht möglich ist, dem Subjekt ein Kollektiv aufzuzwingen, ist es die Aufgabe jedes

Individuums seine eigene Kultur und Identität zu konstruieren. Um zu einer transkulturellen Identität zu kommen, muss eine „erfolgreiche Integration unterschiedlicher kultureller Anteile“ (Hauenschild 2010, 155-156) stattfinden, welche Individuen dazu befähigen, nicht mehr in Eigen- und Fremdkultur zu denken, sondern die eigene Identität über einzelne Kulturen hinaus zu entwickeln. (vgl. Hauenschild 2010, 155-156) Auch Bolscho betont die Wichtigkeit nicht mehr zwischen den Kulturen zu vermitteln, sondern über die Einzelkulturen hinaus zu blicken, was er als „transkulturelle Perspektive“ bezeichnet (vgl. Bolscho 2005, 31).

Fazit

In den Worten Dieter Bolschos ist

„der Kern von transkultureller Bildung: Kulturen „jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken“ (Welsch) und „auf allen Stühlen“ (Beck-Gernsheim) seinen Platz, seine Identität zu finden.“ (Bolscho 2005, 36)

Wie bereits erwähnt distanziert sich der transkulturelle Ansatz von der Annahme, dass Kulturen als Kugeln bzw. Inseln zu sehen seien, zwischen welchen es zu vermitteln gelte. Hervorgehoben werden indes die Verflechtungen unterschiedlicher Kulturen, welche zum einen auf gesellschaftlicher als auch auf individueller Ebene stattfinden. Kurzum werden die Menschen als kulturell-heterogene Wesen in einer kulturell-heterogenen Gesellschaft angesehen. Die Aufgabe der transkulturellen Bildung besteht darin, unterstützende Maßnahmen zu setzen, um Individuen bei der Entwicklung ihrer transkulturellen Identität zu unterstützen. In weiterer Folge wird sich durch den transkulturellen Ansatz „eine Überwindung des ‚schablonenhaften Kulturalismus‘“ (Griese 2005, 19) erhofft.

2.1.2 Problematik der Transkulturalität

Die angesprochenen Problematiken bezüglich des transkulturellen Ansatzes könnten auf dem ersten Blick kontroverser nicht sein. So beschreibt Griese die Gefahr der Transkulturalität darin, dass „kulturelle Differenzen“ negiert werden (Griese 2005, 21), während Hauenschild unter der Prämisse, dass „die Kulturen“ für „den ganzen Reichtum und die Last ihrer Tradition“ stehen, „mit dem sich das Individuum in seiner Genese auseinandersetzen muss“ (Hauenschild 2010, 162), die Problematik des Kulturbegriffes in der Existenz seiner Pluralform „Kulturen“ sieht, welche immer noch die Existenz von Einzelkulturen und deren Differenz suggeriert. Diese Annahme macht auch den Transkulturalitätsbegriff prekär,

welcher nach dem Gemeinsamen unterschiedlicher Kulturen sucht, worin sich noch immer die Annahme von verschiedenen Kulturen, welche diskriminiert werden können widerspiegelt. (vgl. Hauenschild 2010, 162) Obwohl beim ersten Hinsehen die Ansichten der beiden Autor*innen gegensätzlich scheinen, ist der verfolgte Ansatz wohl ein ähnlicher. Schließlich schreibt Griese lediglich von kulturellen Differenzen, nicht aber von einzelnen Kulturen an sich. Verfolgt man die Hypothese der grenzüberschreitenden und innerhalb der Gesellschaft bzw. der Individuen bestehenden Kulturen, handelt es sich durch die Verschmelzung der Grenzen nicht mehr um integrale Kulturen, sondern um kulturelle Versatzstücke¹¹. Nichtsdestotrotz bleibt die Kritik dieselbe, denn wird nicht zwischen ganzen Kulturen verglichen, so bilden die kulturellen Versatzstücke trotzdem die Möglichkeit eines Vergleichs.

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Begriffswahl „transkulturell“. So bleibt der Fokus auf dem Begriff Kultur (vgl. Griese 2005, 11), dessen problematische Definition bei weitem noch nicht abgeschlossen ist. Gogolin beschreibt in diesem Zusammenhang die Gefahr der Kulturalisierung, welche auch in der wissenschaftlichen Betrachtung dieser Phänomene stets gegeben ist. Des Weiteren schreibt sie bezugnehmend auf die Abspaltung der transkulturellen von der Interkulturellen Pädagogik:

„Dieser Schwierigkeit entgehen wir aber nicht durch die Einführung eines anderen Begriffs, in dem die Vorsilbe vor „Kultur“ geändert ist.“ (Gogolin 2006, 42-43)

Obwohl Hamburger dieser Veränderung etwas Positives abgewinnen kann, indem er in der Veränderung der Terminologie einen Wandel sieht, steht auch Hauenschild dieser Annahme kritisch gegenüber, da neue Begrifflichkeiten zwar einen Bewusstseinswandel oder neue Diskurse anstoßen können, die Konsequenzen für die Theorie und Praxis allerdings fraglich bleiben. (vgl. Hauenschild 2010, 163)

So ist der transkulturelle Ansatz wohl auch im wissenschaftlichen Kontext mit Vorsicht zu genießen, bleibt doch trotz des scheinbar reflektierten Umgangs mit Kultur, der Fokus auf diesem problematischen und immer noch nicht geklärten (und mit Verlaub unklärbaren) Begriff.

Unter Umständen könnte laut Bolscho der transkulturelle Ansatz zum neuen Leitbild werden, aber nur wenn der Fokus auf kulturellen Aneignungsprozessen und kulturellen

¹¹ Ich verwende an dieser Stelle den Begriff „kulturelle Versatzstücke“, um dem Sinne des Begründers der transkulturellen These Wolfgang Welsch gerecht zu werden, welcher von einer „interdependenten Globalkultur“ (Welsch 1995, 43) spricht und somit implizit den Plural der „Kulturen“ verneint, jedoch im nächsten Absatz diese Pluralform selbst verwendet. (vgl. Welsch 1995, 43)

Transformationen liegt (vgl. Bolscho 2005, 29) und dem Kulturbegriff selbst und seinen festgelegten Zuschreibungen nicht unreflektiert zu viel Raum beigemessen wird.

2.1.3 Kritik an der Interkulturellen Pädagogik

Ähnlich kritisch wie in der Kritik an der eigenen Disziplin verhält sich die Transkulturelle Pädagogik mit dem interkulturellen Ansatz, welche nahezu genauso lange existiert wie die Interkulturelle Pädagogik selbst. (vgl. Bolscho 2005, 30) Brennpunkte der Kritik sind der Fokus auf einem unreflektierten Kulturbegriff sowie damit verbundene Kulturalisierungsvorwürfe und Bemängelungen bezüglich der Terminologie, worauf im folgenden Kapitel Bezug genommen wird.

Unreflektierter Kulturbegriff

Wie zu Beginn des Kapitels erwähnt plädierte Schöfthaler bereits 1984 für den Begriff „Transkulturalität“ statt „Interkulturalität“, da der transkulturelle Ansatz darauf abzielt, kulturelle Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen, anstatt sie – wie dem interkulturellen Ansatz vorgeworfen wird – zu reproduzieren. Laut Schöfthaler versuche die transkulturelle Erziehung „zwischen universalistischen und relativistischen Konzepten interkultureller Erziehung zu vermitteln“ (Bolscho 2005, 30).

Von Welsch wird der Interkulturellen Pädagogik zudem die traditionelle Kulturbeschreibung von Inseln angelastet, welche er im Sinne des transkulturellen Ansatzes, der – wie bereits erläutert wurde – Kulturen als Geflechte ansieht – als falsch annimmt. Der Begriff werde lediglich insofern erweitert, indem die Vertreter*innen der Interkulturellen Pädagogik versuchen, die Annahme Herders, dass diese Kultur-Kugeln sich nur stoßen können und von den Vorurteilen gegenüber anderer Kulturen leben, zu überwinden. Es solle mit Hilfe der Interkulturellen Pädagogik den Angehörigen einzelner Kulturen möglich sein, miteinander in Kommunikation zu treten und sich zu akzeptieren. (vgl. Welsch 1995, 40-42) Dieser Kritikpunkt wurde mit der heutigen Diskussion der Interkulturellen Pädagogik jedoch bereits behoben, gehen die Vertreter dieser Richtung doch nicht mehr vom Inselverständnis von Kulturen, sondern ebenfalls von Kulturen als komplexen Verflechtungen aus. (vgl. Kapitel 1.3.2 Von der Nationalkultur zu Verflechtungen im transkulturellen Sinne) So wird in der Interkulturellen Pädagogik der Konsens vertreten, Kultur sei kein statisch homogenes Konzept, sondern ein Konstrukt, in dem Identitäten ausgehandelt werden. Zwar deckt sich im erwähnten Konsens der interkulturelle mit dem transkulturellen Ansatz, dennoch wird von Seiten der Transkulturalität bemängelt, dass es durch den Begriff „Kultur“ dennoch zu

Ideologiefälligkeiten komme, eine „Tendenz zur *Homogenisierung*“ gezeigt und „gesellschaftliche *Machtverhältnisse*“ negiert würden. (vgl. Griese 2005, 19) Die Frage in diesem Kritikpunkt bleibt allerdings, ob sich damit der transkulturelle Ansatz nicht gleichzeitig selbst kritisiert, steht doch auch hier der Begriff „Kultur“ im Fokus. (vgl. Kapitel 2.1.2 Problematik der Transkulturalität)

Differenz zwischen Kulturen

Dem Ansatz der Interkulturalität liegt das Konzept zu Grunde, dass innerhalb einer Gesellschaft bzw. einer wirtschaftlichen und politischen Einheit Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Zugehörigkeiten leben, welche als in sich homogen – so die kritischen Stimmen – betrachtet werden, wodurch ein gegenseitiges Verstehen nicht möglich ist. Zwar zielt der interkulturelle Ansatz auf einen Dialog zwischen den Kulturen ab, behält aber ständig die Maximen Eigenkultur und Fremdkultur im Hinterkopf, welche subtile aber unwiderrufliche Grenzen zwischen vermeintlich unterschiedlichen Kulturen spinnt, also eine Abgrenzbarkeit von Kulturen impliziert. (vgl. Hauenschild 2010, 156-157)

Man geht dementsprechend davon aus, dass Kulturen aufeinandertreffen und will durch interkulturelles Lernen Verständnis für andere Kulturen entwickeln, um Konflikten vorzubeugen, was laut Bolscho als kurz- und mittelfristige Handlungsstrategie zwar legitim ist, längerfristig der Fokus allerdings im Sinne der Transkulturalität¹² auf den ökonomischen, politischen und kulturellen Wandel zu setzen sei. (vgl. Bolscho 2005, 31)

An dieser Stelle stellt sich die berechtigte Frage, wie sinnvoll vor diesem Hintergrund eine Weiterentwicklung der Interkulturellen Bildung erscheint. Schließlich scheint die Unterscheidbarkeit von einzelnen Kulturen für die Interkulturelle Pädagogik ein essentielles Kalkül (vgl. Hauenschild 2010, 149). Hamburger meint in diesem Zusammenhang, dass durch die Thematisierung von Differenzen sich diese selbst (re-)produzieren und die „Identifizierung der kulturellen Differenz“ stereotype Zuschreibungen fördere. Dies führe zu einer Dauerbelastung im interkulturellen Unterricht, da es ständig zu der Behandlung von Fremdheit kommt, auch wenn sie bereits nicht mehr vorhanden wäre. (vgl. Hamburger 2009, 125)

¹² Griese als Vertreter des transkulturellen Ansatzes vertritt die Meinung, den Terminus „kulturelle Identitäten“ und das damit verbundene Konzept durch den Begriff „hybride Identitäten“ zu ersetzen (vgl. Griese 2005, 19).

Kulturalisierung

Seit den 1980er Jahren eilt der Interkulturellen Pädagogik die Kritik eines latenten „Kultur-Rassismus“ voraus. Dies spiegelt sich in der „*Kulturfixiertheit* pädagogischen Denkens“ (Griese 2005, 15) wider, welches soziale Benachteiligung mit Kulturproblemen rechtfertigt und somit eine Lösung unmöglich macht (vgl. Griese 2005, 14-15).

Des Weiteren findet man bei Griese folgendes Zitat, in dem er sich mit einigen Termini auf Radtke bezieht:

*„Interkulturelles Lernen entpuppt sich bei näherem kritischen Hinsehen als „neue Sozialtechnologie“ (Radtke) für die „halbe Integration“ (Radtke) und die „ganze Kontrolle“ (Radtke) der Migrant*innen als Beschwichtigungsformel und Valium für kritische Bürger und Pädagogen.“ (Griese 2005, 15)*

Die Kritik bezieht sich also auf eine doppelte Problematik der Interkulturellen Pädagogik. Auf der einen Seite zielt die Anwendung ihrer Methoden auf Integration von Migrant*innen ab, auf der anderen Seite wird durch das Markieren von Differenzen eine ständige Fremdheit durch die Angehörigkeit zu einer anderen Kultur suggeriert.

Zudem tauche das Konstrukt „Kultur“ immer im schulischen Kontext auf, wenn „Unzuständigkeit reklamiert werden soll“ und schnüre Migrant*innen „durch diese Erklärungen ihrer (Problem-)Situation [...] in ein Korsett kultureller Zu- und Festschreibungen“ ein. (Diehm/Radtke 1999, 69) Es werden demnach Probleme jeglicher Art auf der Universalmaxime „Kultur“ reflektiert und somit Migrant*innen unwiderruflich als integrale Mitglieder der Gesellschaft ausgeschlossen, was auch im Zitat von Schweitzer deutlich wird:

„Interkulturelles Lernen ist keineswegs [...] von vornherein als positives Konzept zur Überwindung von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus zu betrachten ... Interkulturelles Lernen ... fördert Anpassung und soziale Ausgrenzung der „Fremden“ ... Interkulturelles Lernen und rassistische Politik schließen einander nicht gegenseitig aus, sondern sind nur zwei Seiten der gleichen Medaille.“ (Schweitzer 1994. In: Griese 2005, 15)

Fazit

Unter dem Licht der Transkulturalität scheint der interkulturelle Ansatz als wenig reflektiert und trotz der guten Absichten „kultur-rassistisch“. Die Fixiertheit auf den Begriff „Kultur“ –

welcher auch beim Auftreten von Problemen anderen Ursprungs zu tragen kommt – im Zusammenhang mit der Annahme einer existierenden Kultur-Differenz erweckt den Anschein eines pädagogischen Pulverfassens von vermeintlicher Integration und latenter Exklusion. Trotz alledem sei festgehalten, dass der interkulturelle Ansatz in heutiger Zeit sich der Heterogenität der Kulturen und der Auflösung der Grenzen durchaus bewusst ist, wodurch eine Öffnung in Richtung eines breitgefächerten Ansatzes einen Anfang erlebt und die erste Antwort auf kritische Stimmen getan ist. Trotz dieses Beginns – so Griese – hält die Interkulturelle Pädagogik „an den Konzepten „Kultur“, „Identität“ und „Integration“ fest“ (Griese 2005, 19).

2.2 Kritik von Seiten der Migrationspädagogik

Anders als bei der Interkulturellen und der Transkulturellen Pädagogik steht bei der Migrationspädagogik nicht mehr das Konstrukt, welches als „Kultur“ bezeichnet wird, im Fokus des Interesses, sondern der vielseitige Begriff der „Migrationsgesellschaft“ (vgl. Mecheril 2004, 18), welcher im nächsten Unterkapitel geklärt werden soll. Darauf aufbauend werden die Grundpfeiler der „Migrationspädagogik“ erläutert, die aufgrund der klareren Linie (immerhin existiert dieser Ansatz noch nicht so lange und wurde dementsprechend nur von einem kleinen Kreis von Autor*innen behandelt) kürzer gefasst werden als im vorhergehenden Kapitel. Abschließend folgt die migrationspädagogische Sicht auf die „Interkulturelle Pädagogik“.

2.2.1 Was ist Migrationspädagogik?

Der Begriff „Migrationspädagogik“ und dessen innewohnendes Konzept wurde von Paul Mecheril als Antwort auf die ihm zu kurz greifende „Interkulturelle Pädagogik“ entwickelt. Die genaue Definition dieses relativ jungen Ansatzes lautet wie folgt:

„Migrationspädagogik bezeichnet einen Blickwinkel, unter dem Fragen gestellt und thematisiert werden, die bedeutsam sind für eine Pädagogik unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft.“ (Mecheril 2004, 18)

Was bedeutet der Begriff „Migrationsgesellschaft“

Unter Migrationsgesellschaft versteht sich eine Gesellschaft, die von Wanderungsbewegungen und deren Konsequenzen geprägt ist, die laut Mecheril die „Entstehung von Zwischenwelten und hybriden Identitäten, Phänomene der Zurechnung auf Fremdheit, Strukturen und Prozesse des Rassismus, Konstruktion des und der Fremden oder auch die Erschaffung neuer Formen von Ethnizität“ (Mecheril 2004, 18) sind.

Aus diesem Zitat wird bereits ersichtlich, dass – anders als in der Interkulturellen und Transkulturellen Pädagogik – in der Migrationspädagogik ein sehr starker Blick auf den negativen Aspekten, welche in einer Migrationsgesellschaft aufkommen, liegt und zudem über die kulturelle Sicht hinausgegangen wird. So liest man in seinem Einführungswerk als Erklärung für die Benennung seines Ansatzes als „migrationspädagogisch“, dass der Begriff „Migration“ die Unangemessenheit einer Einengung auf eine rein kulturelle Betrachtungsebene erkenntlich macht. Migration beinhaltet politische, administrative, ökonomische, kulturelle und rechtliche Aspekte auf „globaler, nationaler und lokaler Ebene“ (vgl. Mecheril 2004, 18), weswegen „Positionierungen und Identifizierungen der „Migranten“ und der „Migrantinnen“ [...] in der Komplexität dieses Spannungsfeldes verstanden werden“ müssen. (Mecheril 2004, 18)

Die Idee der Migrationsgesellschaft, welche eine wichtige Ressource im Wettstreit für nationalen Wohlstand durch das zu Verfügung stehende „Humankapital“ darstellt, impliziert die Auflösung einer Mehrheitsgesellschaft. (vgl. Mecheril 2010, 8-9)

Was bedeutet der Begriff „Migrant*in“

„Migrant*innen“ werden im Sinne des migrationspädagogischen Ansatzes als Subjekte bezeichnet, welche durch eine Grenzüberschreitung von Inländer*innen zu Ausländer*innen werden und somit in eine sozial prekäre Position gelangen. Sie werden von Inländer*innen des Zielortes als „Andere“ bzw. „Fremde“ identifiziert. Obwohl Migration als normal angesehen wird, gilt man als Migrant*in als Andere*r bzw. Fremde*r. Wer Migrant*in ist, wird durch lokale Praxen und gesellschaftliche Schemata, wie sie durch Institutionen und Politik (re-)produziert werden, festgelegt. Trotz des Anscheins, der Terminus „Migrant*in“ sei ein emanzipatorischer Begriff, welcher von und für Personen in Wanderungsbewegungen benutzt wird, unterscheidet dennoch die zugeschriebene „Abweichung von Normalitätsvorstellungen im Hinblick auf Biografie, Identität und Habitus“ (Castro Varela/Mecheril 2010, 38), ob eine Person als Migrant*in bezeichnet wird oder nicht. So werden teilweise Menschen, welche bereits im Land geboren wurden, als Migrant*in betitelt,

wohingegen Personen, deren Migrationsbewegung in rezenter Vergangenheit liegt, den Status „Migrant*in“ bereits losgeworden sind. (vgl. Castro Varela/Mecheril 2010, 35-38) Dies ist ein ausschlaggebendes Indiz für eine dem Begriff „Migrant*in“ eingeschriebene Defizitperspektive. Von Migrant*innen wird stets eine Legitimation ihres Daseins mit gesellschaftlichen Erträgen erwartet, was wiederum eine Einteilung in „gute“ und „schlechte“ Migrant*innen gestattet. Dazu kommt eine weitere Problematik, welche moderne Staaten in ihren Egalitätskonzepten irritiert, nämlich dass sich Migrant*innen in marginalisierten Positionen wiederfinden und somit das Konzept der Gleichheit stören. (vgl. Mecheril 2010, 8-10) All diese Gesichtspunkte machen deutlich, dass die Bezeichnung „Migrant*in“ weder neutral noch als natürlich gegeben zu sehen ist, was sich in der für die Migrationspädagogik entwickelte Bezeichnung der „Natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“ widerspiegelt.

Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit

Alltagsbeschreibungen wie „arabisch“, „italienisch“ oder „deutsch“ sind bezüglich ihrer Bedeutung und ihres Inhaltes nicht klar definiert und schwer abzugrenzen. Diese Bezeichnungen sollen „auf eine Lebensform oder eine Gruppe von Lebensformen hinweisen, die in einer Art Familienähnlichkeit verbunden scheinen“ (Mecheril 2010, 14). Jedoch sind diese Bezeichnungen nicht nur im alltäglichen Gebrauch diffus und unklar definiert, auch in wissenschaftlichen Diskursen scheint es unmöglich, die Begriffe „Nation“, „Ethnizität“ und „Kultur“, welche eben diese Überbegriffe wie „arabisch“ usw. ausdrücken möchten, abzugrenzen und klar zu definieren. Eben erklärte Problematik soll der Terminus „natio-ethno-kulturell“ zum Ausdruck bringen. (vgl. Mecheril 2004, 20-22)

*„Die Einbezogenheit in ein natio-ethno-kulturelles „Wir“ lebt von einem Ganz-oder-gar-nicht-Prinzip, das als Zwang des Entweder-Oder auf der einen Seite, andererseits als Versprechen wirkt, hier einen Ort umfassender Ansprache zu finden. Natio-ethno-kulturelle Kontexte ermöglichen also eine totale Einbezogenheit. [...] Die Imagination des natio-ethno-kulturellen „Wir“ ist damit verknüpft, dass Differenz nach außen projiziert wird. [...] Der Ausdruck natio-ethno-kulturell bringt dies zum Ausdruck.“
(Mecheril 2004, 22)*

Migrationsgesellschaften beheimaten natio-ethno-kulturelle Differenz und Pluralität. Das führt zum Schluss, dass unterschiedlich konstruierte und imaginierte Gruppen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten die migrationsgesellschaftliche Realität prägen und dadurch natio-ethno-kulturelle Differenzverhältnisse geschaffen werden. Der migrationspädagogische Blick richtet sich auf die Konkretisierung des „Anders-Seins“, auf welcher die Beschreibung

der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit fußt. Durch die Einteilung in Kategorien natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten kommt es zu Pluralitäts- und Differenzannahmen, welche sich in einer binären Unterscheidung zwischen „Migrationsanderen“ und „Nicht-Migrationsanderen“ niederschlägt. (vgl. Mecheril 2004, 23)

Folglich geht Mecheril davon aus, dass

„Migrationsandere“ [...] Ausdruck einer gesellschaftlichen – also: einer politischen und einer kulturellen – Relation [sind]. „Die Anderen“ stellen eine Konkretisierung politischer und kultureller Differenz- und Dominanzverhältnisse dar, mit denen sich Pädagogik dann beschäftigt, wenn sie sich Migrationsphänomenen zuwendet.“ (Mecheril 2004, 24)

Kurzum bringen die Begriffe „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ und „Migrationsandere“ zum Ausdruck, dass es sich hierbei um konstruierte und nicht – wie häufig angenommen – natürliche Gegebenheiten und Gruppierungen handelt, worauf die Migrationspädagogik in pädagogischer Manier zu reagieren versucht (vgl. Mecheril 2004, 18), wie im folgenden Kapitel genauer erörtert wird.

2.2.2 Die Anliegen der Migrationspädagogik

Wie zuvor bereits angedeutet, behandelt die Migrationspädagogik zwei grundlegende Fragen. Zum einen die „Frage der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung, in der Migrationsandere und Nicht-Migrationsandere unterschieden werden“ und andererseits die „Frage, inwiefern Pädagogik einen Beitrag zur (Re-)Produktion dieser Ordnung leistet und welche Möglichkeiten der verändernden Einflussnahme in diesem Zusammenhang vorhanden sind“ näher betrachtet. (Mecheril 2004, 25)

Der migrationspädagogische Ansatz erkennt also, dass durch Migration symbolische Grenzen problematisiert werden, was zu einer Unterscheidung zwischen „Innen“ und „Außen“, einem „Wir“ und „Nicht-Wir“ usw. führt und „beschäftigt sich mit Zugehörigkeiten und den Bedingungen und Konsequenzen ihrer Herstellung.“ (Mecheril 2010, 13) Eine solche Beschäftigung vor allem im Bezug auf Bildungsinstitutionen ist essentiell, da in Schulen usw. durch wissen-schaffende Diskurse¹³ (beispielsweise über „Migrant*innen“) soziale Wirklichkeit geschaffen wird. Schulen sind Distributoren von Diskursen, welche die

¹³ „Diskurse bezeichnen institutionell geregelte Rede- und/oder Schreibweisen, in denen Gültigkeit beanspruchendes Wissen Einfluss auf Menschen nimmt. Diskurse bilden Gegenstände nicht einfach ab, sondern schaffen sie.“ (Mecheril. 2010, 72)

Schüler*innen dazu veranlassen sollen, ihre Selbsterkenntnis aufzubauen. Problematisch ist nur, dass diese Selbsterkenntnis auf das dort indoktrinierte Wissen fußt, welches gesellschaftlich erstarrte Machtverhältnisse widerspiegelt. Auch in der Schulorganisation selbst wird häufig zwischen „Anderem“ und „Eigenem“ unterschieden. (vgl. Mecheril 2010a, 72-74)

Obwohl sich der migrationspädagogische Ansatz bewusst ist, dass es auch andere Faktoren der Zugehörigkeit – wie Geschlecht, Milieu usw. – gibt, konzentriert er sich auf die (Re-)Produktion von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten in der Gesellschaft. (vgl. Mecheril 2010, 13)

„Insgesamt kann der migrationspädagogische Ansatz als Offerte zu einer Praxis (des Denkens, Sprechens und Handelns) verstanden werden, die von der Überzeugung getragen wird, dass es sinnvoll ist, nach Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen, die weniger Macht über Andere ausüben, Ausschau zu halten und sie wirklich werden zu lassen. Die Art der Kritik, die den migrationspädagogischen Ansatz kennzeichnet, kann in einem allgemeinen Sinn als suchende, notwendig reflexive, beständig zu entwickelnde und unabschließbare, gleichwohl entschiedene Praxis bezeichnet werden. Diese Praxis zielt darauf, nicht dermaßen auf symbolische, räumliche, institutionelle Einteilungen von Menschen angewiesen zu sein, die ihre Würde und ihr Handlungsvermögen beschneiden.“ (Mecheril 2010, 19)

2.2.3 Kritik an der Interkulturellen Pädagogik

Ähnlich umfangreich wie in der Transkulturellen Pädagogik ist die Kritik von Seiten der Migrationspädagogik. Im folgenden Unterkapitel werden die einzelnen Kritikpunkte erläutert und anschließend in einem Fazit zusammengefasst.

Terminologisches Problem

Der Terminus „Interkulturelle Pädagogik“ war zu Beginn ein positiver Begriff, da er sich von dem defizitorientierten Konzept der Ausländerpädagogik ablöste und die Anerkennung aller Kulturen in den Blick fasste. Mit der von der „Interkulturellen Pädagogik“ in den Fokus gerückten *kulturellen* Differenz ist aber in Wirklichkeit eine „*migrationsbedingte Differenz*“ gemeint. Es wird eine spezifische Differenz vorausgesetzt, welche das Konzept der Verschiedenheit zugleich stets in den Vordergrund hebt. Der Begriff Kultur wird so zur „zentralen Differenzdimension“. (vgl. Mecheril 2004, 16)

Deswegen spricht Mecheril von einem bisher ungelösten Kardinalproblem:

„Entweder ist „interkulturell“ als Perspektive für die Beschäftigung mit von Migrationsprozessen hervorgebrachter Pluralität zu eingeschränkt und in dieser Einschränkung problematisch, oder aber „interkulturell“ wird als universelles Verhältnis einander kulturell Unvertrauter zu weit interpretiert und kann spezifische Hintergründe, auf denen Migrationsphänomene zu verstehen sind [...] nicht angemessen berücksichtigen.“ (Mecheril 2004, 17)

Die hier zitierte Problematik ist so eindeutig wie fatal. Wird unter dem interkulturellen Aspekt der Fokus lediglich auf den ebenso vieldeutigen wie nichtssagenden Terminus „Kultur“ gelegt, scheinen traditionell folkloristische Ansätze im Unterricht wohl unüberwindbar. Im anderen Fall – wenn der Begriff „interkulturell“ (wie von Mecheril beschrieben) zu weit interpretiert wird – , kommt es zu einer Überladung des Begriffs, welche diesen schwammig, nicht greifbar – wie im darauffolgenden Kapitel beschrieben – und mit Verlaub dadurch schon gar nicht im schulischen Kontext bearbeitbar machen.

In diesem Sinne beschreibt Mecheril die notwendigen Schritte der Vertreter*innen der Interkulturellen Pädagogik folgendermaßen:

„Solange „Interkulturelle Pädagogik“ keine Pädagogik ist, die sich mit der kulturellen Pluralität hochdifferenzierter Gesellschaften in allgemeiner Einstellung beschäftigt und im Wesentlichen eine Pädagogik ist, die sich mit Pluralisierung und Diversifizierung als Resultat von „Migration“ beschäftigt, bleibt Interkulturelle Pädagogik als Bezeichnung einer erziehungswissenschaftlichen Fachrichtung unklar.“ (Mecheril 2004, 17)

Hier tritt die augenscheinliche Unlösbarkeit des Problems der Interkulturellen Pädagogik hervor. Denn sobald all die Faktoren, welche eine Migrationsgesellschaft prägen, in dieser *erziehungswissenschaftlichen Fachrichtung* mitberücksichtigt werden, würde der Terminus viel zu kurz greifen und wäre somit für die Inhalte nicht mehr bezeichnend.

Kulturalistische Reduktion

Die Interkulturelle Pädagogik geht davon aus, dass es unterschiedliche voneinander abgegrenzte Kulturen¹⁴ gibt, welche alle gleich viel Wert sind. Sie möchte dazu beitragen, das Verständnis für andere Kulturen zu schulen und Fertigkeiten zu einer interkulturellen Kommunikation auszubilden. Bei genauerem Hinsehen wird allerdings klar, dass – wie im vorhergehenden Kapitel beschrieben – es sich beim Begriff Interkulturalität im Sinne der Interkulturellen Pädagogik um eine migrationsgesellschaftliche Differenz handelt. So wurde die Interkulturelle Pädagogik begründet, um den neuen Anforderungen der migrationsbedingten kulturellen Pluralität Rechnung zu tragen. Das Problem gründet allerdings darin, dass man durch diese Aussage bereits eine spezifische Verschiedenheit impliziert. Dies wiederum befördert die Kultur auf die Position der zentralen Differenzierungsdimension, was im Hinblick auf migrationsspezifische Differenzen nicht der Fall ist. So sind im Hinblick auf migrationsspezifische Differenzverhältnisse ebenso politische, ökonomische und rechtliche Linien zu betrachten. Die zu einseitige Betrachtung erzeugt eine schwammige Begriffsbezeichnung der Interkulturellen Pädagogik, welche die Facetten der Migrationsgesellschaft mit der Kategorie „Kultur“ gleichsetzt. (vgl. Mecheril 2010a, 62-63)

Ähnlichkeit zur „Ausländerpädagogik“

In den Diskursen der Interkulturellen Pädagogik tritt sehr häufig die Praxis des „Othering“ auf, was bedeutet, dass Migrationsandere eine kulturelle Differenz auferlegt wird, welche dazu beiträgt, nicht zu dem hierarchisch höher stehenden Kreis der „Wir-Gruppe“ zu gehören. Obwohl der Diskurs der Interkulturellen Pädagogik den Anspruch erhebt, den Anderen zu universalisieren und nicht von einem spezifischen Anderen auszugehen, wird sie Interkulturelle Pädagogik doch immer dann genannt, wenn es darum geht, Migrationsandere (z.B. im Zuge des Förderungsbedarfs nach PISA) im Sinne der „Ausländerpädagogik“ zu „fördern“ und zu „integrieren“. Es geht somit noch immer darum, die *Anderen* in die dominante Gesellschaft zu einzugliedern, anstatt sie als gleichwertige Mitglieder der Gesellschaft anzunehmen. (vgl. Mecheril 2010a, 65-66)

¹⁴ Auch Mecheril wirft der Interkulturellen Pädagogik vor, dass sie Kulturen als Inseln betrachtet, zwischen welchen es zu vermitteln gilt. Zudem bezieht sich Mecheril auf die Thesen Welschs, wenn er beschreibt, dass Phänomene der heutigen Zeit, wie die Überschreitung der kulturellen Grenzen, Mehrfachzugehörigkeiten oder Hybridisierungen, im Sinne des interkulturellen und multikulturellen Ansatzes zu beschreiben. (vgl. Mecheril 2010a, 64)

Zur Verdeutlichung der Ähnlichkeiten dieser beiden pädagogischen Richtungen findet sich bei Mecheril folgende Tabelle:

Der und die natio-ethno-kulturelle Andere in der „Ausländerpädagogik“ und der „interkulturellen Pädagogik“		
	Ausländerpädagogik	Interkulturelle Pädagogik
<i>Konzept des Anderen</i>	spezifischer Anderer	universeller Anderer
<i>Unterscheidungskriterium</i>	Pass/Herkunft	Kultur
<i>Thematischer Fokus</i>	(Sprach-)Kompetenz	Identität
<i>Relationierungsform</i>	Defizit	Differenz
<i>Behandlungsperspektive</i>	Assimilation	Anerkennung
<i>Behandlungskonzept</i>	Förderung, Kompensation	Begegnung, Verstehen

(Mecheril 2004, 90)

Um die oben stehende Auflistung der Differenzen zwischen Ausländerpädagogik und Interkultureller Pädagogik zusammenzufassen, kann gesagt werden, dass in der Interkulturellen Pädagogik zwar versucht wird, *Angehörige unterschiedlicher Kulturen* als gleichberechtigte Subjekte anzusehen und nicht wie in der Ausländerpädagogik als defizitär und integrationsbedürftig, dennoch liegt der Fokus auf grundlegenden Differenzannahmen, welche zu einer latenten Abschottung natio-ethno-kultureller Anderen führen, was sich in einer erneut hegemonial gedachten Gesellschaftsstruktur äußert.

Kultur als Nationalkultur und Sprachversteck für Rassismuskonstruktionen

Aus dieser Tabelle wird ersichtlich, dass die „Herkunft“ als Unterscheidungskriterium von „Kultur“ abgelöst wurde. Geht man nun vom Begriff der „natio-ethno-kulturellen“ Zugehörigkeit aus, wird klar deutlich, dass es im Sinne des kulturell homogenen nationalstaatlichen Denkens einzig und allein zu einer Begriffsänderung gekommen ist. Dies spiegelt auch eine andere Kritik an der Interkulturellen Pädagogik wider, die „Kultur als Nationalkultur“ und „als Sprachversteck für Rassekonstruktionen“ auffasst. (vgl. Kalpaka/Mecheril 2010, 87-88) Die Problematik beim nationalkulturellen Verständnis ergibt sich daraus, dass in vielen Einführungen zwar festgehalten wird, dass Kultur nicht unreflektiert mit Ethnizität und Nationalität gleichgestellt werden darf, allerdings häufig in Aufgaben und Übungen der Interkulturellen Pädagogik nationalkulturelle Perspektiven wiedergegeben werden. (vgl. Kalpaka/Mecheril 2010, 87)

Der zweite Kritikpunkt basiert darauf, dass seit den 1980er Jahren in Einwanderungs- und Fluchtdiskursen das Wort „Rasse“ allmählich durch das Wort „Kultur“ ersetzt wurde. Daraus ergeben sich Gruppenkonstruktionen, welche einem bestimmten kulturellen Konstrukt untergeordnet werden. Zwischen diesen Gruppen kommt es häufig zu Hierarchisierungen verschiedener Kulturen, was in der Literatur als „Kultur-Rassismus“ beschrieben wird, welcher gewisse Kulturen als nicht kompatibel beschreibt und zwischen „nützlichen“ und „unnützlichen“ bzw. „integrierbaren“ und „unintegrierbaren“ Anderen unterscheidet. Dieses Problem bleibt in der Interkulturellen Pädagogik allerdings unreflektiert und verdeckt. (vgl. Mecheril 2010, 66)

Kritik an der Interkulturellen Kompetenz

Zentrale Kritik übt Mecheril mit seiner Migrationspädagogik am Bereich der Interkulturellen Kompetenz¹⁵. Auch hier reproduziert sich die Praktik des „Otherings“, da Migrationsandere als kulturell Andere vorausgesetzt werden. Professionelle Repräsentant*innen einer dominanten Kultur müssen sich demnach interkulturelle Kompetenzen aneignen, um mit einer Zielgruppe, die außerhalb der dominanten Kultur liegt, umgehen zu können. Infolgedessen werden Migrationsandere als professionell Handelnde ausgeschlossen. (vgl. Kalpaka/Mecheril 2010, 78-82)

Des Weiteren kritisiert die Migrationspädagogik die Kulturalisierungstendenz der Interkulturellen Pädagogik. Die Kritik bezieht sich auf ein naives Verständnis von Kultur und kultureller Differenz, welches mit Pauschalisierungen arbeitet und zu einer Einschränkung der Handlungs- und Selbstverständnismöglichkeiten von in diesen „Kulturen“ lebenden Subjekten führt. (Kalpaka/Mecheril 2010, 84) Insbesondere bei konkreten und handlungsbezogenen Ausführungen zur Interkulturellen Kompetenz kommt es sehr häufig zu Vereinfachungen, die Kulturalisierungen sehr häufig in den Vordergrund drängen. (vgl. Mecheril 2004, 115)

Hierzu nennt Mecheril einige Tendenzen, welche er kritisiert und mit einem kulturskeptischen Blick Neuorientierungen erarbeitet.

¹⁵ Laut Mecheril ist

„[i]nterkulturelle Kompetenz [...] gewissermaßen der Schlüssel, der pädagogisch handelnde Professionelle in die Lage versetzen soll, der interkulturellen Realität zu entsprechen und Bildungsprozesse im Sinne „interkulturellen Lernens“ zu ermöglichen. [...] Interkulturelle Kompetenz firmiert insgesamt als bereichsübergeordnete Bezeichnung, in der die Vorstellung zum Ausdruck kommt, dass ein Mangel in der professionellen Möglichkeit der Auseinandersetzung mit Fremdheit und Differenz durch den Erwerb und die Bestärkung spezifischer Handlungsvermögen behoben werden könne.“ (Mecheril 2004, 107-108)

„Die Tendenzen lauten:

- *Essenzialisierung kultureller Zugehörigkeit und Differenz,*
- *Kulturalistische Reduktion sozialer Verhältnisse,*
- *Gleichsetzung kultureller Zugehörigkeit mit nationaler und ethnischer Zugehörigkeit,*
- *Fest-Stellung des und der Anderen,*
- *Nicht-Thematisierung der Kennzeichen des Ortes, an dem gehandelt wird.“ (Mecheril 2004, 114-115)*

Unter der „Essenzialisierung kultureller Zugehörigkeit und Differenz“ versteht Mecheril den problembehafteten Blick auf „Interkulturalität“ (vgl. Mecheril 2004, 115-116) und die „einseitige Beschreibung des Verhältnisses von „Kultur“ und „Individuum“ [...], die weder in der Lage ist, „Individuen“ als durch etwas Fremdes *und* Eigenes bestimmt zu verstehen, noch das Verhältnis von „Kultur“ und „Individuum“ in ihrer Spannung und ihrem Widerspruch zur Geltung bringt.“ (Mecheril 2010, 85-86) Kultur darf nicht als Determinierung von Individuen verstanden werden, was allerdings sehr häufig in handlungsorientierten Ansätzen geschieht, wenn das Eigene und das Fremde, Übereinstimmungen und Differenzen herausgearbeitet werden, und weder auf Heterogenität eingegangen, noch thematisiert wird, wie sich Migrationsandere fühlen, wenn sie als Andere dargestellt werden. (vgl. Mecheril 2010, 85-87) Hingegen sollte – so Mecheril – Kultur als theoretisches Werkzeug gesehen und als solches hinterfragt werden, um die Folgen pädagogischen Handelns abschätzen zu können.

„Kulturalistische Reduktion“ bedeutet die einseitige Betrachtung von Differenzaspekten in einer Gesellschaft im Hinblick auf die Überbetonung des Faktors „Kultur“ (vgl. Mecheril 2004, 116). Die Verbindung zwischen „Migration“ und „interkulturell“ führt zu der Reduktion einer migrationsgesellschaftlichen Differenz auf kulturelle Unterschiede und reproduziert die „Anderen“ durch die Praktik „Kultur“. Zudem wird kulturelle Differenz als selbstgegeben betrachtet und fragt nicht nach der Entstehung dieser historischen, politischen und machtvollen Bedingungen. (vgl. Kalpaka/Mecheril 2010, 84-85) Als Lösungsvorschlag nennt die Migrationspädagogik den Blick auf die Gegebenheiten einer gesellschaftlichen Vielfalt, welche sich in mehreren Dimensionen, Lebenswelten und Standpunkten niederschlägt. Auch sollen kontrastierende Reflexionsvorlagen¹⁶ als Grundlagen zur

¹⁶ Mecheril nennt im Kapitel „Was ist „interkulturelle Kompetenz“?“ ein Beispiel mit dem Titel „Hassan schreibt ab!“ aus einem Beitrag zum „Interkulturelle[n] Training in der Lehrerfortbildung“, die von einer vermeintlich interkulturellen Problemstellung im Unterricht handelt, welche allerdings als vorurteilsbehaftete allgemeine Situation entlarvt wird. Als kontrastierende Reflexionsvorlage schlägt Mecheril im selben Kapitel

Reflexion der eigenen Vorannahmen und Erfahrungen anregen. (vgl. Mecheril 2004, 118-119)

Ein weiterer Kritikpunkt ist die „Gleichsetzung kultureller Zugehörigkeit mit nationaler und ethnischer Zugehörigkeit“, welche sich insbesondere in handlungsorientierten Ausführungen festgesetzt hat. So werden kulturelle Zugehörigkeit mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit gleichgesetzt und dadurch unreflektiert die Kategorien „Wir“ und „Nicht-Wir“ (re-)produziert. Um dieser Gleichsetzung entgegenzuwirken müssen u.a. rechtliche, politische, ökonomische Faktoren und stigma- oder rassismustheoretische Wissensbestände in den Fokus rücken, da dies eine Reflexion der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit ermöglicht. Zu jener Arbeit zählt auch die Auseinandersetzung mit der Biografie jedes Einzelnen, da diese zur Selbstreflexion und in weiterer Folge zur Reflexion natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten beiträgt. (vgl. Mecheril 2004, 120-121)

Durch die „Fest-Stellung des und der Anderen“ erreicht die Interkulturelle Pädagogik eine Konstruktion der Anderen, welche nicht der eigenen national-ethnischen „Kultur“ angehören, wobei als „die Anderen“ beinahe ohne Ausnahme Minderheitenangehörige bezeichnet werden. Die Konzepte von Interkultureller Kompetenz richten sich demnach ausschließlich an die Vertreter*innen der Mehrheit, wobei die Thematisierung dieser Ungleichheit völlig ausbleibt. Um dieser Tendenz gegenzusteuern, verlangt die Migrationspädagogik zum einen die Professionalisierung von Migrationsanderen im Bereich der Interkulturellen Kompetenz, das heißt beispielsweise die Ausbildung von Migrationsanderen zu Lehrkräften im schulischen Bereich, und zum anderen die Verallgemeinerung des Anderen in der Suche des Anderen im Eigenen. (vgl. Mecheril 2004, 121-122)

„Der Ort des Handelns bleibt [insofern] außerhalb des Blicks“, dass der soziale Raum, der durch gesellschaftliche, institutionelle, interaktive und kulturelle Zuschreibungen entsteht und in dem „kulturelle Differenz“ erzeugt wird, für die Interkulturelle Pädagogik – im Gegensatz zum eigentlichen „Differenzprodukt“ – nicht von Bedeutung ist. Dies trägt den Beigeschmack der Überschätzung des Handlungsspielraumes Interkultureller Pädagogik. Um pädagogisches Handeln in eine angemessene Relation mit dem sozialen Raum zu setzen, muss dieser stets mitberücksichtigt werden und interkulturell-pädagogische Handlungen dürfen nicht im luftleeren Raum stattfinden. (Mecheril 2004, 123-124)

eine Änderung der Protagonist*innen in diesem Beispiel von Hassan, Frau Dr. Kamphausen und Abdullah zu beispielsweise Maike, Frau Dr. Kamphausen oder Herr Dr. Yilmaz und Chris vor, was zu einer Reflexion etwaiger Vorannahmen bzw. latenten Vorurteilen führen soll. (vgl. Mecheril 2004, 104-119)

Fazit

Kultur wird aus der Perspektive der Migrationspädagogik nicht nur als viel zu eng begriffene und für die pädagogischen Anforderungen in der Migrationsgesellschaft ungeeignete Maxime beschrieben. Die Gefahr und die Problematiken der Interkulturellen Pädagogik liegen in der Kulturalisierung und dem damit verbundenen Prinzip der Differenzierung zwischen den Kategorien „Wir“ und „Nicht-Wir“. Es werden die breitgefächerten Faktoren, welche Migration mit sich bringt, auf das Konstrukt „Kultur“ reduziert. Zudem nimmt man in der Interkulturellen Pädagogik „Kultur“ als etwas Natürliches an und fokussiert sich auf die in Kulturbegegnungen erzeugten Differenzen, anstatt die Umstände des Zustandekommens jener zu reflektieren.

Die Migrationspädagogik hat sich zum Ziel gesetzt, kulturelle Zuschreibungen und Festlegungen aktiv und effektiv aufzulösen und zu zeigen, dass es darum geht, sich klar zu machen, unter welchen Bedingungen Kultur zum Einsatz kommt. Viel zu häufig dient sie als Instrument, um gesellschaftliche, institutionelle und interaktionelle Bedingungen zu unterstützen. Trotz dieses Anliegens sind sich die Vertreter*innen der Migrationspädagogik im Klaren, dass es in der Praxis nicht immer möglich ist, alle Entscheidungen unter solchen Blickwinkeln abzuwägen, weil dies eine viel zu große Komplexität für Handlungen mit sich bringen würde. (Kalpaka/Mecheril 2010, 93-94)

2.3 Zusammenfassung der wichtigsten Kritikpunkte

Die Kritikpunkte der Transkulturellen Pädagogik und der Migrationspädagogik sind trotz etwas unterschiedlicher Ausformulierungen in ihren Grundanliegen sehr ähnlich. In dieser Zusammenfassung sollen die einzelnen Punkte noch einmal in Kurzfassung zusammengeführt werden.

Beide der oben angeführten Ansätze zeigen die Problematik des unreflektierten Kulturbegriffes auf, welcher starke Tendenzen sowohl von Homogenisierung einzelner Kulturen als auch von der Beschränkung auf die kulturelle Ebene als zentrale Differenzdimension von migrationspezifischen Phänomenen aufweist. Sieht die Transkulturelle Pädagogik das Problem der Interkulturellen Pädagogik vorwiegend in der Annahme homogener Kulturkonstruktionen, so geht die Migrationspädagogik einen Schritt weiter und kritisiert den Terminus „Kultur“ an sich als nichtssagend und viel zu unklar in seiner Definition. Einig sind sich die beiden Richtungen darin, dass ein solcher unreflektierter Kulturbegriff sehr ideologieanfällig ist.

Zudem werden Kulturen in der Interkulturellen Pädagogik meist als homogene Nationalkulturen gesehen, was beide hier besprochenen pädagogischen Ansätze als latenten Kulturrassismus enttarnen. So löst in den 1980er Jahren mit der Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik als Antwort auf die Ausländerpädagogik der Begriff der „Kultur“ allmählich den der „Rasse“ ab. Durch die Abgrenzung verschiedener Kulturen in Eigen- und Fremdkultur und die Gleichsetzung mit Nation und Kultur scheint diese Ablösung allerdings nur ein schlichter Wechsel des Signifikanten für dasselbe Signifikat zu sein. Die Kultur bleibt als Sprachversteck von Rassismus im Vordergrund der Interkulturellen Pädagogik, es wird von homogenen kulturellen Gruppen ausgegangen, welchen oft spezifische Charakteristika eingeschrieben werden. Diese Unterscheidung und kulturelle Zuschreibung birgt in der Praxis oft die Gefahr der Stereotypisierung in sich.

Allerdings stellt nicht nur die Bildung von Stereotypen einen zentralen Kritikpunkt gegenüber der Interkulturellen Pädagogik dar, sondern auch die von der Migrationspädagogik angesprochene Weiterführung von Ansätzen der Ausländerpädagogik. So gilt es Migrationsandere zu fördern, um sie in die Dominanzkultur integrieren zu können, sie werden als kulturell Andere festgestellt, durch kulturelle Zuschreibungen werden Individuen zu Angehörigen einer homogenen kulturellen Einheit eingegrenzt und als integrationsbedürftig angesehen.

Zusammengefasst liegt laut der Transkulturellen Pädagogik und der Migrationspädagogik die Problematik der Interkulturellen Pädagogik an der Fokussierung der Differenzmaxime „Kultur“ im Zusammenhang mit einer homogenen Kulturvorstellung und dem Anspruch auf Integration Kulturell-Anderer in eine Dominanzkultur.

3. Der interkulturelle Ansatz in den Lehrplänen der Sekundarstufe I

Wie im einleitenden Kapitel zum Erkenntnisinteresse dieser Arbeit festgehalten verlangt der Artikel 14 Absatz 5a der Österreichischen Bundesverfassung nach der Gewährleistung einer schulischen Bildung basierend auf den Grundwerten „Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen“. Des Weiteren sollen Schüler*innen bestmöglich zu mündigen und selbstreflektierten Bürger*innen Europas und der Welt erzogen werden. (vgl. Art. 14 Abs. 5a B-VG idgF) Diese Forderungen finden in Form von häufigen Verweisen auf den interkulturellen Ansatz Ausdruck in den Lehrplänen der Sekundarstufe I. (vgl. BMUKK 2017a/ BMUKK 2017b)

Der interkulturelle Ansatz stellt einen beachtlichen Teil der Lehrpläne sowohl der Allgemeinbildenden höheren Schulen als auch der Neuen Mittelschule dar. Die Notwendigkeit der Interkulturalität zieht sich von den Leitvorstellungen bis hin zu den einzelnen Bildungsbereichen. (vgl. BMUKK 2017a/ BMUKK 2017b)

Im folgenden Kapitel wird zuerst ein kurzer Einblick in die Lehrpläne der einzelnen Schulformen der Sekundarstufe I gegeben. In einem nächsten Unterkapitel wird auf die in den beiden Schulformen der Sekundarstufe I identen Leitsätze zu den interkulturellen Aspekten im Lehrplan eingegangen. Anschließend wird auf die divergierenden Leitsätze in den beiden Lehrplänen verwiesen und es werden die beiden miteinander verglichen. Den Abschluss bildet das Kapitel zur Bedeutung des interkulturellen Ansatzes im Lehrplan, in dem die Problematik der allgegenwärtigen Interkulturellen Pädagogik in den Lehrplänen verdeutlicht werden soll.

3.1 Allgemeines zu den Lehrplänen der Sekundarstufe I

Das Österreichische Bildungssystem sieht vor, dass Kinder bzw. Jugendliche in der Regel vom zehnten bis zum vierzehnten Lebensjahr die Sekundarstufe I besuchen. Diese gliedert sich in die Neue Mittelschule, die Unterstufe der Allgemeinbildenden höheren Schule – kurz AHS. (vgl. BMB 2017, 4-7) Obwohl sich die Unterrichtsgegenstände in den ersten zwei Schulstufen gleichen, existieren unterschiedliche Lehrpläne für die Sekundarstufe I. (vgl. BMB 2015, o.S.)

Die Aufgabe des Lehrplans ist allerdings in beiden Varianten der Sekundarstufe I gleich. So

„stellt [der Lehrplan] einerseits die für die Einheitlichkeit und Durchlässigkeit des Schulwesens notwendigen Vorgaben dar und eröffnet andererseits Freiräume, die der Konkretisierung am Standort vorbehalten sind.

Der Lehrplan dient als Grundlage für

- *die Konkretisierung des Erziehungsauftrags der Schule,*
- *die Planung und Steuerung des Unterrichts in inhaltlicher und in methodischer Hinsicht,*
- *die Gestaltung des Erweiterungsbereichs und für schulautonome Lehrplanbestimmungen,*
- *die Planungen der schulpartnerschaftlichen Gremien,*
- *das standortbezogene Bildungsangebot,*
- *die Berücksichtigung der individuellen Interessen und persönlichen Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler.*
- *Der Lehrplan gliedert sich in das Allgemeine Bildungsziel, die Allgemeinen Didaktischen Grundsätze, den Teil Schul- und Unterrichtsplanung, die Stundentafeln und die Lehrpläne für die einzelnen Unterrichtsgegenstände.*

Das Allgemeine Bildungsziel definiert gemeinsam mit den Allgemeinen Didaktischen Grundsätzen und dem Teil Schul- und Unterrichtsplanung Verbindlichkeiten, Verantwortlichkeiten und Freiräume bei der Umsetzung des Lehrplans.“ (BMUKK 2017a, o.S./BMUKK 2017b, o.S.)

In anderen Worten versteht sich der Lehrplan als Instrument, um den Bildungs- und Erziehungsauftrag an den Schulen zu normieren, jedoch gleichzeitig Freiräume zu schaffen, um den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen und ihrem persönlichen Umfeld nachzukommen. So wird die vermeintliche Notwendigkeit des interkulturellen Lernens möglicherweise auch von Standort zu Standort verschieden aufgefasst. Dies soll allerdings in der vorliegenden Arbeit außer Acht gelassen werden, da die grundlegenden Leitsätze für jede Schule gleichermaßen verbindlich sind.

3.2 Allgemeines zur Unterstufe der Allgemeinbildenden höheren Schule

Die AHS-Unterstufe bildet die ersten vier Jahre der Allgemeinbildenden höheren Schule und wird durch eine vier- bzw. fünfjährige Oberstufe ergänzt, welche mit der Reifeprüfung abschließt, die zum Studium an Universitäten, Fachhochschulen etc. berechtigt. Um die AHS-Unterstufe zu besuchen, muss die 4. Klasse Volksschule in den Fächern Deutsch, Lesen, Schreiben und Mathematik mit „Sehr gut“ oder „Gut“ bestanden werden bzw. muss in einer Schulkonferenz der Volksschule festgestellt werden, dass der*die Schüler*in mit großer Wahrscheinlichkeit die Fähigkeiten besitzt, um den Anforderungen einer Allgemeinbildenden höheren Schule gewachsen zu sein. Eine weitere Option der Aufnahme ist das Bestehen einer Aufnahmeprüfung. (vgl. BMB 2017, o.S.) Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist es ebenfalls möglich, die AHS-Unterstufe zu besuchen, wenn zuvor die vierte Klasse Volksschule bzw. Sonderschule besucht wurde. (vgl. BMB 2015, o.S.)

Den Allgemeinbildenden höheren Schulen steht frei, im Rahmen eines schulautonom gestalteten Lehrplanes sowohl in der Unter- als auch in der Oberstufe ihr Angebot auf das gegebene Umfeld auszurichten. Des Weiteren steht es den Schulen frei, in Form von Schulversuchen spezielle Lehrangebote anzubieten. (vgl. BMB 2015, o.S.).

3.3 Allgemeines zur Neuen Mittelschule

Seit dem Schuljahr 2012/13 ist die Neue Mittelschule in Österreich eine Regelschule und seit dem Schuljahr 2015/16 hat diese Schulform die Hauptschulen in Österreich flächendeckend abgelöst. Auch für die AHS-Unterstufen ist eine Umstellung auf eine NMS möglich.

„Der NMS-Lehrplan verbindet den traditionellen Leistungsanspruch der AHS-Unterstufe mit einer neuen Lern- und Lehrkultur.“ (BMB 2017, o.S.)

Der erfolgreiche Abschluss qualifiziert die Schüler*innen zu einem Besuch von weiterführenden höheren Schulen. (vgl. BMB 2016, o.S.)

Die Besonderheit am Unterricht respektive des Vorgängermodells der Hauptschulen ist, dass keine Einteilung mehr in Leistungsstufen wie in der Hauptschule existiert. (vgl. BMB 2016, o.S.) Der Fokus der NMS liegt auf der individuellen Förderung von Potenzialen ihrer Schüler*innen und dem Angebot einer Bildungsberatung und Berufsorientierung. Die Schlagworte der NMS sind Individualisierung und Differenzierung, was wohl u.a. durch das dort stattfindende Team-Teaching gewährleistet werden soll, bei gleichzeitiger „Vermeidung

einer zu frühen Trennung der Kinder in unterschiedliche Bildungskarrieren“ (BMB 2017, o.S.). Es soll ein offenes Lernen und gemeinsames Erarbeiten von Themen stattfinden, um sich tiefergehend mit den Inhalten zu beschäftigen. Ebenfalls extra erwähnt findet man die Wichtigkeit, dass alle Schüler*innen integriert und zentrale Fähigkeiten für ein gelingendes Miteinander (Respekt, Achtung, usw.) ausgebildet werden sollen. (vgl. BMB 2017, o.S.)

3.4 Schulformübergreifende Ansätze in den Lehrplänen der Sekundarstufe I

Während der Lehrplan der AHS in den 14.11.1984 entstand und seine letzte Überarbeitung 2016 stattfand (vgl. BMUKK 2016a, o.S.), ist der Lehrplan der NMS, welcher am 1.9.2012 (vgl. BMUKK 2017b, o.S.) veröffentlicht wurde, vergleichbar jung. Dennoch finden sich – trotz der (nicht nur) rezent auftretenden Kritik z.B. durch die Migrationspädagogik und der darauf resultierenden neuen Erkenntnissen im Bezug auf die Interkulturelle Pädagogik – einige Übereinstimmungen zwischen den beiden Lehrplänen v.a. bezüglich der Forderung nach dem kritisierten interkulturellen Ansatz.

3.4.1 Allgemeine Bildungsbereiche

Insbesondere in den Bildungsbereichen treten sehr häufig Übereinstimmungen zwischen den Formulierungen in den Lehrplänen der Allgemeinbildenden höheren Schulen und der Neuen Mittelschulen auf.

So findet man bereits in der allgemeinen Formulierung der Bildungsbereiche den Begriff des „Interkulturellen Lernens“:

„In den Bildungsbereichen sind auch jene Zielsetzungen enthalten, die von folgenden Unterrichtsprinzipien vertreten werden:

*Gesundheitserziehung, Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern, Medienerziehung, Musische Erziehung, Politische Bildung, **Interkulturelles Lernen**, Sexualerziehung, Lese- und Sprecherziehung, Umwelterziehung, Verkehrserziehung, Wirtschaftserziehung, Erziehung zur Anwendung neuer Technologien, Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt.“ (BMUKK 2016a, o.S./BMUKK 2016b, o.S. – Hervorhebungen durch die Verfasserin C.W.)*

„Interkulturelles Lernen“ wird dementsprechend als Unterrichtsprinzip bezeichnet, was bedeutet, dass es sich um einen handlungsleitenden Grundsatz der Unterrichtsgestaltung im Unterrichtsverlauf handelt, welcher

„nicht direkt beobachtbar, aber aus dem tatsächlichen Verlauf erschließbar ist. Indem sie zur Begründung unterrichtlicher Maßnahmen herangezogen werden, sorgen sie bei jedem Schritt der Planung und Durchführung von Unterricht als Regulativ dafür, dass die Begegnung von Schüler und Lerninhalt möglichst intensiv und effektiv gelingt.“ (Köck 2015, 557)

Dies bedeutet also, dass der ganze Unterricht auf Basis dieses pädagogischen Ansatzes stattfinden sollte, was ein latentes Aufzeigen von Unterschieden zwischen den Angehörigen der in den Klassenzimmern vertretenen und darüber hinaus durch die Globalisierung näher rückenden Kulturen mit sich bringt. Die Frage, die zu stellen wäre, behandelt die Notwendigkeit des interkulturellen Ansatzes als ein – wie oben ausgeführt – Regulativ für den Unterricht, welches zu einer besseren Aufnahme des Lehrstoffes von Seiten der Schüler*innen führen soll. In diesem Zusammenhang wäre wieder der Ansatz vorzufinden, dass Subjekte über ihren kulturellen Hintergrund definiert werden. (vgl. Hamburger 2009, 138) Ein solcher Ausgangspunkt birgt die Gefahr in sich, durch die (Re-)Produktion von Verschiedenheit einzelner Kulturen gängige Kategorisierungen zu verstärken, welche Angehörige von Minderheiten an den schulischen und sozialen Rand drängen können. (vgl. Diehm/Radtke 1999, 152) Wie in den Ausführungen zur Migrationspädagogik (Kapitel 2.2 Kritik von Seiten der Migrationspädagogik) zu lesen ist, kann es durch die Festlegung dieses Unterrichtsprinzips dazu kommen, dass permanent in binären Systemen wie „Wir“ und „Nicht-Wir“, „Innen“ und „Außen“ bzw. das „Eigene“ und das „Andere“ gedacht wird. (vgl. Mecheril 2010, 13)

3.4.2 Bildungsbereich Sprache und Kommunikation

Im „Bildungsbereich Sprache und Kommunikation“ finden sich erneut Übereinstimmungen zwischen den beiden Lehrplänen, wenn beschrieben wird:

*„Ausdrucks-, Denk-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit sind in hohem Maße von der Sprachkompetenz abhängig. In jedem Unterrichtsgegenstand sind die Schülerinnen und Schüler mit und über Sprache – zB auch in Form von Bildsprache – zu befähigen, ihre kognitiven, emotionalen, sozialen und kreativen Kapazitäten zu nutzen und zu erweitern. **Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen***

Sozialisationsbedingungen ermöglicht die Einsicht, dass Weltsicht und Denkstrukturen in besonderer Weise sprachlich und kulturell geprägt sind.

Wenn die Begegnung mit anderen Kulturen und Generationen sowie die sprachliche und kulturelle Vielfalt in unserer eigenen Gesellschaft als bereichernd erfahren wird, ist auch ein Grundstein für Offenheit und gegenseitige Achtung gelegt.“ (BMUKK 2016a, o.S./BMUKK 2016b, o.S. – Hervorhebungen durch die Verfasserin C.W.)

Dieses Zitat entspricht beinahe gänzlich Nummer elf und zwölf der Grundlagen der Interkulturellen Pädagogik nach Hans-Joachim Roth¹⁷, welche bereits im Kapitel zur Interkulturellen Pädagogik zitiert wurde. In dem Auszug wird deutlich, dass im Lehrplan die Sozialisationsbedingungen stark mit dem als kulturalisierend kritisierten Ansatz der Interkulturellen Pädagogik übereinstimmen. So werden – anders als beispielsweise in der Diversity-Pädagogik (vgl. Leiprecht/Lutz 2015, 285-286) vorgeschlagen – die Lebensumstände von Individuen auf die beiden Kategorien „Sprache“ und „Kultur“ beschränkt. Der Lehrplan geht von einer ethnozentrischen Weltsicht aus, wie sie beispielsweise Bliesener, Nieke und Holzbrecher beschreiben, wenn sie jegliche von Individuen erlebte Wahrnehmung und deren Interpretation in enger Verbindung mit der kulturellen Sozialisation sehen, ohne auf andere Kategorien, wie z.B. den oft mit Migration problematisch in Verbindung stehenden Sozialstatus, einzugehen (vgl. Bliesener 1997, 209-217; Nieke 2000, 204-205; Holzbrecher 2010, 122). In diesem Abschnitt findet sich ebenfalls der Ansatz der Interkulturellen Pädagogik wieder, dass durch Erkenntnis das zuerst als bedrohlich erscheinende Fremde positiv betrachtet werden soll. (vgl. Bliesener 1997, 209-217)

Die Gefahr hierbei besteht wieder in der Aufhebung der Individualität der Schüler*innen, wenn sie und ihre Aktionen von einer immerwährenden Zuschreibung von Kultur begleitet werden. Zudem tritt das Problem auf, welchem Kulturkreis (vermeintliche) Migrant*innen der zweiten Generation zugerechnet werden sollen. So erfragt die PISA-Studie die Herkunft der Elterngeneration, was bedeuten würde, dass Jugendliche bis zur zweiten Generation noch

¹⁷ 11. „Kultureller Pluralismus wird positiv bewertet. (Auernheimer) Die Einbeziehung kultureller Differenzen wird nicht in Frage gestellt. [...]

12. Zentral ist die [...] Trias von Zielbegriffen [...]: „Begegnung mit anderen Kulturen – Beseitigung von Barrieren, die einer solchen Begegnung entgegenstehen – Herbeiführung von kulturellem Austausch und kultureller Bereicherung“ (Hohmann)“ (Roth 2002, 91-92)

einen gesellschaftlich auferlegten Migrationshintergrund haben und somit einem anderen Kulturkreis zuzurechnen sind. (vgl. Gogolin 2006, 34)

Zusätzlich tritt hier noch ein neuralgischer Punkt der Interkulturellen Pädagogik in den Vordergrund. Dieser wird von Hamburger folgendermaßen erläutert:

„Der springende Punkt des Interkulturalismus ist die Aktivierung einer nicht weiter reflektierten Setzung des kulturellen Unterschieds. Er wird intuitiv an der Grenze zwischen nationalstaatlich vergesellschafteten Zugehörigkeiten verortet. Es ist so selbstverständlich, dass die Grenze zwischen Deutschen und Türken, Italienern und Russen, zwischen Polinnen und Spanierinnen usw. gezogen wird, dass genau diese Grenzziehung ganz außerhalb des Bewusstseins liegt. Und auch dann, wenn die Art und der Ort der Grenzziehung einmal ins Bewusstsein gehoben werden, setzt sich nach kurzer Reflexion das kollektive Unbewusste wieder durch.“ (Hamburger 2009, 140)

Das heißt, überall dort, wo sich die Interkulturelle Pädagogik im Lehrplan wiederfindet und eben auch so wie im vorher angeführten Merksatz ersichtlich wird, bekräftigen sich kulturelle und nationalstaatliche Unterschiede, welchen unreflektierte natio-ethno-kulturelle Bezeichnungen wie „Türken“, „Deutsche“, „Österreicher“ usw. zu Grunde liegen. Dadurch manifestieren sich solche unreflektierten Unterscheidungen immer stärker im Unterbewusstsein der Schüler*innen. Besser wäre es, die Reflexion von kulturellen Zuschreibungen eben erläuterter Art anzuregen, damit Grenzziehungen bzw. Zuordnungen solcher Natur aus dem Unterbewussten ins Bewusste übertreten und dort aufgelöst werden können. Schenkt man allerdings dem Zitat Hamburgers Glauben, ist eine Reflexion mit langfristigen Änderungen der unterbewussten Realität im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik nicht möglich. Insbesondere wenn sie auf der Annahme einer Gesellschaft mit voneinander zu unterscheidenden Kulturen fußt, deren Unterschiede zwar anerkannt, nicht aber überbrückt werden sollen. Demzufolge wird diese Forderung im Lehrplan den Ansatz zwischen dem binären Gesellschaftssystem „Wir“ und „Die Anderen“ wohl kaum zu überbrücken vermögen.

3.4.3 Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft

In diesem Bildungsbereich findet man eine Öffnung der Interkulturellen Pädagogik in Richtung der Ansichten der Migrationspädagogik, wie an dem unten stehenden Zitat ersichtlich wird:

*„Das Verständnis für **gesellschaftliche (insbesondere politische, wirtschaftliche, rechtliche, soziale, ökologische, kulturelle) Zusammenhänge** ist eine wichtige Voraussetzung für ein befriedigendes Leben und für eine konstruktive Mitarbeit an gesellschaftlichen Aufgaben.“ (BMUKK 2016a, o.S./BMUKK 2016b, o.S. – Hervorhebungen durch die Verfasserin C.W.)*

In diesem Teil des Lehrplanes kann man eine leichte Öffnung in Richtung der Migrationspädagogik erkennen, findet man schließlich anstatt der üblichen Fokussierung auf Kultur die Forderung nach Verständnis von gesellschaftlichen Zusammenhängen, zu denen die Themen Politik, Wirtschaft, Recht, Gesellschaft, Umwelt und Kultur gezählt werden. Hier beschreibt der Lehrplan mehrere Facetten, welche v.a. auch in einer Migrationsgesellschaft von Wichtigkeit sind. (vgl. Mecheril 2010a, 62-63) Man könnte an dieser Stelle sogar einen gewissen Grad an Intersektionalität herauslesen.

An dieser Liste sieht man die vielfältigen Unterscheidungen, welche eine Gesellschaft durchziehen. Einige von diesen werden im Lehrplan direkt angesprochen, wie oben nachzulesen ist, andere schwingen auch ohne einer expliziten Nennung im zitierten Leitsatz mit. Eine Beachtung dieses Abschnittes kann zu einer sinnvollen Öffnung des Unterrichts in Richtung der Chancengleichheit und Gleichberechtigung von Migrationsanderen führen. Wichtig hierbei ist allerdings, dass diese Forderungen nicht nur im Unterricht weitergegeben werden, sondern auch die Institutionen des Bildungssystems selbst durchdringen, wie man im Folgekapitel wird lesen können.

Weiter findet man in diesem Absatz des Lehrplanes Folgendes:

*„Es ist bewusst zu machen, dass **gesellschaftliche Phänomene historisch bedingt und von Menschen geschaffen sind und dass es möglich und sinnvoll ist, auf gesellschaftliche Entwicklungen konstruktiv Einfluss zu nehmen.** Aufgaben und Arbeitsweisen von gesellschaftlichen Institutionen und Interessengruppen sind zu vermitteln und mögliche Lösungen für Interessenskonflikte zu erarbeiten und abzuwägen.“ (BMUKK 2016a, o.S./BMUKK 2016b, o.S. – Hervorhebungen durch die Verfasserin C.W.)*

In diesem Absatz geht man von einer Gesellschaft als geschaffenes System aus, was der Inseltheorie und der Annahme der Natürlichkeit von Kulturen entgegensteht. Nichtsdestotrotz wird hier nicht explizit erwähnt, dass gesellschaftliche Phänomene im Sinne der Transkulturellen Pädagogik eine gewisse Heterogenität aufweisen (vgl. Griese 2005, 21). Wichtig wäre es in dieser Hinsicht ein besonderes Augenmerk auf die Konstruktion

kultureller Unterschiede zu legen, wie es – führt man obenstehenden Leitsatz im Lehrplan im Sinne der Transkulturellen Pädagogik und Migrationspädagogik weiter – durchaus im Unterricht erwartet werden kann. Legt man nun die Schablone der Interkulturellen Pädagogik über diesen Absatz, wird auch hier wieder von unterschiedlichen, voneinander abgegrenzten Kulturen ausgegangen, auch wenn das Primat einer Kultur abgelehnt wird und durch den Unterricht im Sinne der Interkulturalität etwas Neues und Unbekanntes entdeckt bzw. erarbeitet werden soll (vgl. Bliesener 1997, 204). Krüger-Potratz geht sogar weiter in Richtung der Metaebene und beschreibt die Wichtigkeit der Fokussierung auf Angemessenheit gesellschaftlicher Phänomene. So erörtert sie die Wichtigkeit der Reflexion wichtiger ethnozentrischer und pluralistischer Denkweisen und die Vermittlung des Verhältnisses zwischen „eigen“ und „fremd“. (vgl. Krüger-Potratz 2005, 34-35) Obwohl man fast glauben könnte, dass Krüger-Potratz die Interkulturelle Pädagogik mit dieser Ausführung in Richtung der Offenheit einer Transkulturellen Pädagogik bzw. Migrationspädagogik bringt und auch der beschriebene Leitsatz in diesem Sinne interpretiert werden kann, scheint es in der konkreten Umsetzung zu Schwierigkeiten zu kommen, wenn man der Kritik von Seiten der Transkulturellen Pädagogik Glauben schenkt. So wird die Reflexion dieser kulturellen Selbstverständlichkeiten als diffizil, abstrakt und demnach in der Praxis kaum umsetzbar beschrieben, weswegen die praxisnahe Literatur diese Forderungen oft nur marginal aufgreift. (vgl. Hauenschild 2010, 155-156)

Weiter findet man im – mit „Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft“ betitelten – Abschnitt folgenden Absatz:

*„Der Unterricht hat aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen. Urteils- und Kritikfähigkeit sowie Entscheidungs- und Handlungskompetenzen sind zu fördern, sie sind für die **Stabilität pluralistischer und demokratischer Gesellschaften entscheidend. Den Schülerinnen und Schülern ist in einer zunehmend internationalen Gesellschaft jene Weltoffenheit zu vermitteln**, die vom Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit und von Mitverantwortung getragen ist. Dabei sind **Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und Umweltbewusstsein handlungsleitende Werte.**“ (BMUKK 2016a, o.S./BMUKK 2016b, o.S. – Hervorhebungen durch die Verfasserin C.W.)*

Die Förderung der Stabilität pluralistischer und demokratischer Gesellschaften rückt auf den ersten Blick die gesamten Definitionsmaximen gesellschaftlichen Zusammenlebens – als solche werden im Absatz „Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und Umweltbewusstsein“ genannt – in den Fokus. So weit könnte man

von einem – auch im Sinne der Transkulturellen Pädagogik und der Migrationspädagogik – brauchbaren Ansatz sprechen, um Schüler*innen der Sekundarstufe I auf einen gewissenhaften Umgang mit den (nicht mehr allzu) neuen Gesellschaftsstrukturen vorzubereiten.

Trotzdem bleibt die Frage, wie die erwähnte „zunehmende internationale Gesellschaft“ gesehen wird. Geht man von der Definition der Internationalisierung – was wohl als Synonym geltend gemacht werden kann – im Sinne der Interkulturellen Pädagogik aus, handelt es sich um den

„Prozess der kontinuierlichen Überschreitung nationaler Grenzen und der Intensivierung des Kontakts zwischen Nationen und ihren Gesellschaften durch komplexe Transfer- und Diffusionsprozesse [...] sowie Migration.“ (Barmeyer 2012, 83)

Auch hier geht man also wieder von abgegrenzten nationalen Kulturen aus, welche durch Globalisierungsprozesse miteinander in Verbindung treten und – je nachdem, welcher Ansatz vertreten wird – ineinander fließen oder nebeneinander existieren.

Zusätzlich zu problematisieren und reflektieren wäre die hier gebrauchte Maxime „Toleranz“. So schreibt Griese:

„Jemanden „tolerieren“, darauf hatte schon Goethe hingewiesen, bedeutet quasi eine Beleidigung: Ich dulde jemanden, den ich eigentlich ablehne!“ (Griese 2005, 15)

Demzufolge wäre es wohl angemessener den Begriff „Toleranz“ durch „Wertschätzung“ zu ersetzen, welcher die Anerkennung des wahren „Wertes“ einer Person definiert, anstatt sie lediglich zu dulden.

3.5 Unterschiede in den Lehrplänen der Sekundarstufe I

In den beiden Lehrplänen treten trotz der vielen gemeinsamen Leitlinien einige Unterschiede auf. Dieses Kapitel behandelt die Frage, inwiefern es sich tatsächlich um eine Veränderung relevanter Inhalte handelt und wo nur oberflächliche Makel getilgt wurden.

3.5.1 Leitvorstellungen

Bereits ganz zu Beginn des Lehrplanes finden sich in den Leitvorstellungen die ersten Differenzen zwischen dem etwas älteren Lehrplan der Unterstufe des Gymnasiums und dem der Neuen Mittelschule.

So liest man in Bezug auf grenzüberschreitende Phänomene, insbesondere innerhalb der Europäischen Union, folgende Ausführungen im Lehrplan der AHS Unterstufe:

„Der Bildungs- und Erziehungsprozess erfolgt vor dem Hintergrund rascher gesellschaftlicher Veränderungen insbesondere in den Bereichen Kultur, Wissenschaft, Wirtschaft, Technik, Umwelt und Recht. Der europäische Integrationsprozess ist im Gange, die Internationalisierung der Wirtschaft schreitet voran, zunehmend stellen sich Fragen der interkulturellen Begegnung und Herausforderungen im Bereich Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter.“ (BMUKK 2016a, o.S. – Hervorhebungen durch die Verfasserin C.W.)

Im Gegensatz dazu findet man im Lehrplan der Neuen Mittelschule Folgendes:

„Der Bildungs- und Erziehungsprozess erfolgt vor dem Hintergrund rascher gesellschaftlicher Veränderungen insbesondere in den Bereichen Kultur, Wissenschaft, Wirtschaft, Technik, Umwelt und Recht. Der partizipative Prozess in einem gemeinsamen Europa, in einer global vernetzten Gesellschaft mit internationalen Märkten führt zu Fragen der interkulturellen Begegnung und Herausforderungen im Bereich Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter.“ (BMUKK 2016b, o.S. – Hervorhebungen durch die Verfasserin C.W.)

Im eben zitierten Absatz der Allgemeinbildenden höheren Schulen werden der „europäische Integrationsprozess“ und die „Internationalisierung der Wirtschaft“ herausgestrichen. Zweites bedarf wohl keiner ausführlichen Betrachtung, wohingegen der Integrationsprozess auf europäischer Ebene im Sinne der interkulturellen Debatte sehr wohl Erklärungsbedarf einfordert. Laut Barmeyer handelt es sich bei Integration um einen längerfristigen, dynamischen und vielschichtigen Prozess, in dem sich ein Individuum an ein „fremdkulturelles soziales System“ annähert und Minderheitenkulturen zum einen versuchen, sich an die Mehrheitskulturen anzugleichen, aber dennoch nicht ihre eigenen kulturellen Prinzipien aufzugeben (vgl. Barmeyer 2012, 77). Legt man diese Definition nun auf den oben genannten „europäischen Integrationsprozess“ um, ist das Individuum wohl durch die einzelnen Nationen zu ersetzen, welche in einem gemeinsamen Europa einerseits versuchen, sich zu einer einheitlichen, ja wenn man so möchte zu einer Mehrheits- Gesellschaft

herauszubilden und andererseits auf die Wahrung eigener kultureller Verwurzelung bedacht sind.

„Insofern ist der Integrationsprozess (sic!) eine wechselseitige Auseinandersetzung mit verschiedenenkulturellen Werten und Praktiken [...].“ (Barmeyer 2012, 77)

Hier geht man demnach wieder von ganzen in sich abgeschlossenen national-kulturellen Systemen aus, welche sich im Sinne einer transkulturellen Öffnung der Interkulturellen Pädagogik miteinander verbinden, wobei trotz alledem laut oben beschriebener Definition die eigene kulturelle Ausrichtung nicht in Vergessenheit geraten soll. Auf diesen Prozess der Assimilation mit gleichzeitiger kultureller Identitätsverinnerlichung sollen Schüler*innen der AHS-Unterstufe vorbereitet werden.

Im Lehrplan der Neuen Mittelschule hingegen wird nicht mehr von einem „Integrationsprozess“, sondern einem „partizipativen Prozess in einem gemeinsamen Europa“ gesprochen. Partizipation entsteht durch gegenseitiges Engagement von verschiedenen Gruppen und bildet dadurch eine „Ressource für die Kommunikation“ (Souza 2012, 37). Sie wird also zum „Dreh- und Angelpunkt für die Entstehung und Reproduktion semiotischer Systeme“ (Souza 2012, 37). Der erklärte „partizipative Prozess in einem gemeinsamen Europa“ meint wohl die Herausbildung einer gemeinsamen kommunikativen Ebene innerhalb der verschiedenen Nationen, welche der europäischen Union angehören. Unter der Prämisse „interkultureller Begegnungen“ bezieht sich diese Anforderung wohl erneut zu einem großen Teil auf die national-kulturelle Ebene, was wiederum letztendlich auf eine Kommunikation zwischen den in Europa angenommenen kulturellen Systemen hinausläuft. Darüber hinaus findet sich im Lehrplan der Neuen Mittelschule der Zusatz der „global vernetzten Gesellschaft“, welche ebenfalls zu „interkulturellen Begegnungen“ führt. Es wird der Lehrplan der AHS also in zweierlei Hinsicht ergänzt, nämlich einerseits spricht man nicht mehr nur von Europa, sondern von einer Gesellschaft auf globaler Ebene, andererseits wird von einer Vernetzung der Gesellschaft gesprochen, welche an die – in der Arbeit bereits erwähnte – Metapher von verwobenen Kulturen im Sinne der Transkulturellen Pädagogik erinnert.

Vergleicht man diese beiden Absätze nun, ist festzustellen, dass zwischen „Integration“ und „Partizipation“ semantisch auf den ersten Blick eventuell ein marginaler Unterschied besteht. Dennoch wirkt diese Änderung bei genauerer Ansicht eher als oberflächliche Verschönerung hinsichtlich der Kritik an dem Terminus der „Integration“ (vgl. Mecheril 2010a, 65-66),

welche besagt, dass dies eine unreflektierte Fortführung der Ausländerpädagogik im Sinne einer Einpassung in ein vorgefertigtes System sei.

Des Weiteren erkennt man trotz der unterschiedlichen Ausdrucksweise die Anforderung, sich am Konstrukt des „gemeinsamen Europas“ zu beteiligen. Seit den 1950er Jahren wird in der Pädagogik an einer „[...] „europäischen Kultur“ als Referenzrahmen [...]“ festgehalten und „[...] „Kultur“ als das einigende Band für ein von Grund auf friedliches Europa [...]“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2010, 115) gesehen. Die mittlerweile bestehende Europäische Union wurde seit Beginn von Kultur- und Bildungsmaßnahmen begleitet,

„deren Ziel es war, die Unterstützung der Bevölkerungen – insbesondere der Jugend – für die Idee eines „europäischen Staats“ zu gewinnen. Die individuelle Identifikation damit wurde und wird als notwendig angesehen, um dem politischen Kunstgebilde Europa Leben einzuhauchen und es nachhaltig, auch über wirtschaftliche Belange hinaus, erfolgreich zu machen.“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2010, 115)

Dies bildet einen Strang der Interkulturellen Pädagogik, welcher als Antwort auf die heutigen Umstände über die europäische Ebene hinaus, die Globalisierung in ihr Konzept miteinbezieht. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2010, 115)

Beide Lehrpläne referenzieren demnach in letzter Folge auf die Interkulturelle Pädagogik, welche den Zweifel an der scheinbar vollzogenen Änderung in der Terminologie noch verstärkt.

Und genau im gleichen Terminus wird der Absatz im Lehrplan der AHS-Unterstufe fortgeführt:

*„In diesem Zusammenhang kommt der Auseinandersetzung mit der regionalen, österreichischen und europäischen Identität unter dem Aspekt der Weltoffenheit besondere Bedeutung zu. **Akzeptanz, Respekt und gegenseitige Achtung sind wichtige Erziehungsziele insbesondere im Rahmen des interkulturellen Lernens und des Umgangs der Geschlechter miteinander. Wenn Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen – zB unterschiedlichen Muttersprachen – gemeinsam unterrichtet werden, ist neben der sicheren Verwendung der Unterrichtssprache der Begegnung der Kulturen im Alltagsleben besonderes Augenmerk zu widmen.**“ (BMUKK 2016a, o.S. – Hervorhebungen durch die Verfasserin C.W.)*

Wohingegen die Neue Mittelschule scheinbar marginal Abstand von der Interkulturellen Pädagogik nimmt:

*„In diesem Zusammenhang kommt der Auseinandersetzung mit der regionalen, österreichischen und europäischen Identität unter dem Aspekt der Weltoffenheit besondere Bedeutung zu. **Gegenseitige Achtung, Respekt und Anerkennung sind wichtige Erziehungsziele insbesondere im Kontext des gesellschaftlichen Umgangs mit Vielfalt, Differenz und Identität. In Klassengemeinschaften von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Erstsprachen und unterschiedlichen kulturellen Hintergründen ist neben der sicheren Verwendung der Unterrichtssprache dem respektvollen Umgang mit Sprachenvielfalt und der Begegnung der Kulturen im Alltagsleben besonderes Augenmerk zu widmen.**“ (BMUKK 2016b, o.S. – Hervorhebungen durch die Verfasserin C.W.)*

Während im Lehrplan der AHS-Unterstufe ein zweites Mal explizit auf das Interkulturelle Lernen hingewiesen wird, rücken in der Neuen Mittelschule Erziehungsziele wie „gegenseitige Achtung, Respekt und Anerkennung“ im Umgang mit „Vielfalt, Differenz und Identität“ in den Vordergrund. Der Lehrplan der AHS-Unterstufe fordert demnach das Konzept der Interkulturellen Pädagogik ein, deren Grundprinzipien nach Holzbrecher, – wie andernorts bereits erwähnt – unter anderem das „Verstehen des Fremden“ und die „Anerkennung des Anderen“ bzw. die „Anerkennung der Identität“ und der „nichtwertende[...] Umgang mit Differenz“ (Holzbrecher 2008, 98) sind. Auernheimers Grundprinzipien enthalten wiederum – um es zur Deutlichmachung noch einmal zu wiederholen – „das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft“ und „die Haltung des Respekts für Andersheit“ (Auernheimer 2012, 20). Vergleicht man diese Prinzipien nun mit den Forderungen des Lehrplanes der Neuen Mittelschule ist nur unschwer zu erkennen, dass es sich hierbei lediglich um eine Ausformulierung dessen handelt, was unter dem Konzept der Interkulturellen Pädagogik verstanden wird.

Auch dass „der Begegnung der Kulturen im Alltagsleben besonderes Augenmerk“ gewidmet werden soll, rückt den interkulturellen Ansatz mit seiner kulturellen Reduzierung und dem Dogma von unterschiedlichen in sich geschlossenen Kulturen in den Vordergrund (vgl. Kapitel 2.3 Zusammenfassung der wichtigsten Kritikpunkte).

Auch in diesem Absatz findet sich keine Weiterentwicklung bzw. keine bessere Reflexion des Konzeptes der Interkulturellen Pädagogik. Außer der Ausformulierung der interkulturellen Grundprinzipien weist auch hier der Lehrplan der Neuen Mittelschule keinerlei Neuerungen auf, was die im Kapitel 4 „Bedeutung des interkulturellen Aspekts im Lehrplan“ näher beleuchtete These Gomolla/Radtkes widerspiegelt, nämlich dass, trotz wissenschaftlicher Reflexionen des interkulturellen Ansatzes, dieser in der Praxis unreflektiert weiter verwendet wird (vgl. Gomolla/Radtke 2009, 285).

3.5.2 „Interkulturelles Lernen“ versus „Diversität und Inklusion“

In dem letzten für die vorliegende Arbeit relevanten Abschnitt versucht sich scheinbar die Neue Mittelschule von den Allgemein bildenden höheren Schulen ganz klar abzugrenzen. So findet man den Unterschied bereits in der Überschrift wieder. Ist dieser Abschnitt im Lehrplan der AHS-Unterstufe als „Interkulturelles Lernen“ betitelt, findet man im Lehrplan der Neuen Mittelschule einen Abschnitt zur „Diversität und Inklusion“.

Im Lehrplan für die Allgemein bildenden höheren Schulen lassen sich demnach folgende Absätze ausmachen:

„Interkulturelles Lernen

Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen. Durch die identitätsbildende Wirkung des Erfahrens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Kulturen, insbesondere in ihren alltäglichen Ausdrucksformen (Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte, Liedgut usw.), sind die Schülerinnen und Schüler zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung zu führen.

Die Auseinandersetzung mit dem Kulturgut der in Österreich lebenden Volksgruppen ist in allen Bundesländern wichtig, wobei sich jedoch bundeslandspezifische Schwerpunktsetzungen ergeben werden.

Unterschiedliche Ausgangsbedingungen sind zu berücksichtigen. Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schülerinnen und Schüler sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen.“ (BMUKK 2016a, o.S. – Hervorhebungen durch die Verfasserin C.W.)

In diesen Absätzen wird noch einmal klar gemacht, worin sich Vertreter*innen der Interkulturellen Pädagogik ohnehin bereits einig sind, nämlich dass interkulturelles Lernen über ein reines Verstehen anderer Kulturen hinausgeht. So wird in der Interkulturellen Pädagogik das Verständnis fremder Kulturen als Grundstein dafür gesehen, gegen die Bedrohung der eigenen Existenz durch die wahrgenommene Fremde Anderer vorzugehen. Darüber hinaus sollte die eigene Unsicherheit dazu dienen, sich mit Vorurteilen gegenüber

anderen Kulturen auseinanderzusetzen. (vgl. Bliesener 1997, 215-217) Es soll demzufolge über die Sammlung von Erkenntnissen zu anderen Kulturen hinaus, die Angst gegenüber dem Fremden einer Faszination für die Unterschiede zwischen den Kulturen weichen (vgl. Nieke 2000, 206-207). Essentiell für diesen Prozess – so beschreibt es Bliesener – ist hierbei, die Schüler*innen nicht nur durch intellektuelle Aufarbeitung zu gegenseitigem Verständnis zu veranlassen, sondern vielmehr Empfindungen zu mobilisieren, welche eine tiefer begründete gegenseitige Akzeptanz mit sich bringen, was wohl mit dem Terminus „begreifen“ bzw. „erleben kultureller Werte“ im Lehrplan gemeint ist, welcher dann wiederum „Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden“ wecken soll, um „[kulturelle] Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen“ (Bliesener 1997, 204-206).

Ebenso wie der emotionale Aspekt im Verständnis von fremden Kulturen ist das „Mitgestalten“ kultureller Werte in der Interkulturellen Pädagogik verankert. So beschreibt Roth Kultur als ein System, welches in „allen Lebensbereichen und Lebensvollzügen stets mit(re)produziert wird“ und „unabgeschlossen, prozesshaft“ anmutet (Roth 2002, 91). Obwohl – wie andernorts bereits näher ausgeführt – das Konstrukt Kultur als Lieferant von Normen und Werten, sozusagen als Rahmen der Gesellschaft, angenommen wird (vgl. Auernheimer 2012, 77; Wimmer 2003, 44-45), ist Kultur veränderbar und kann an sich neuen Gegebenheiten anpassen. (vgl. Barmeyer 2012, 96)

Ein weiterer neuralgischer Punkt in diesem Absatz ist der Hinweis auf die identitätsbildende Funktion durch das Erarbeiten von „Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Kulturen, insbesondere in ihren alltäglichen Ausdrucksformen (Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte, Liedgut usw.)“. Dies verweist auf die Schwierigkeit der unreflektierten Zuschreibung von Kultur im Sinne von Nationalkulturen und somit der Reduzierung von vermeintlich kulturell Anderen auf Objekte ihres Kulturkreises (vgl. Mecheril 2004, 121-122), wie im Kapitel 2.2 „Kritik von Seiten der Migrationspädagogik“ nachzulesen ist. So wird in der Praxis dem Lehrplan folgend wohl von Türk*innen erwartet ihre *türkische Lebensweise* zu präsentieren, von Italiener*innen bei einem internationalen Mittagessen Pizza zu servieren, wie sie ihre Eltern backen und von Russ*innen ein traditionelles Lied zum Besten zu geben, womit man bei kulturellem Rassismus und dem Prinzip des Otherings angelangt wäre.

Dieser Absatz im Lehrplan wäre – beachtet man die eben angeführte Kritik – somit im Sinne eines Unterrichts nach den Prinzipien der Transkulturellen Pädagogik bzw. der Migrationspädagogik zur Gänze umzugestalten, was wohl im Lehrplan der Neuen Mittelschule versucht wurde, in dem Folgendes zu lesen ist:

„Diversität und Inklusion, Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit

Die Schulen stehen heute vor der Herausforderung, mit der wachsenden Vielfalt bzw. Heterogenität der Schülerinnen und Schülern [sic!] konstruktiv umzugehen, sodass die individuellen Begabungen und Potenziale – unabhängig von vorgefassten Bildern, Zuschreibungen und familiären Rahmenbedingungen – bestmöglich gefördert und aktiviert werden. Es geht um individuelle und diskriminierungsfreie Lern-, Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten von Mädchen und Buben unterschiedlicher familiärer und kultureller Herkunft mit unterschiedlichen Leistungsspektren. Eine zentrale Rolle dabei spielt neben einem individualisierten Unterricht und der Orientierung an der Erreichung bestimmter Leistungen bzw. Kompetenzen v.a. auch das soziale Lernen im Raum Schule und der Umgang mit Differenzen und Konflikten.“ (BMUKK 2016b, o.S. – Hervorhebungen durch die Verfasserin C.W.)

Im Gegensatz zum Ansatz des Interkulturellen Lernens im Lehrplan der AHS-Unterstufe, in dem Kultur als determinierendes Konstrukt zur Objektivierung vermeintlich kulturell Anderer beiträgt, steht in diesem Absatz des Lehrplanes der Neuen Mittelschule die „Heterogenität der Schülerinnen und Schülern [sic!]“ im Mittelpunkt. Mit dieser soll konstruktiv umgegangen werden und „individuelle Begabungen und Potenziale – unabhängig von vorgefassten Bildern, Zuschreibungen und familiären Rahmenbedingungen – bestmöglich gefördert und aktiviert werden“.

Man scheint sich hier von der kulturellen Objektivierung im Sinne des Interkulturellen Ansatzes abzugrenzen und sich in Richtung einer differenzierten Betrachtung der Lernenden zu entwickeln. Schüler*innen werden nicht mehr als Vertreter*innen ihrer Nationalkulturen, sondern als Individuen wahrgenommen. Differenz wird nicht mehr als etwas in der Nationalkultur verankertes gesehen, sondern im Sinne der Migrationspädagogik wird der Blick auf individuelle Differenzverhältnisse gewandt. (vgl. Mecheril 2004, 23) Glaubwürdigkeit büßt dieser Ansatz allerdings ein, wenn etwas später von Schüler*innen „unterschiedlicher familiärer und kultureller Herkunft“ gesprochen wird. Hier wäre es wohl sinnvoller, beispielsweise auf das bereits näher besprochene Intersektionalitätsmodell von Helma Lutz (vgl. Leiprecht/Lutz 2015, 287) zu verweisen, da in diesem Zusammenhang mehrere Indikatoren von möglichen Differenzlinien aufscheinen.

Dennoch mutet der weitere Zusatz im Lehrplan, was Inklusion in der Schule bedeutet, nach einem großen Schritt weg von der Zentrierung auf die Interkulturelle Pädagogik an:

„Inklusion in der Schule bedeutet

- ***gleiche Wertschätzung aller Schülerinnen und Schüler,***
- ***wahrnehmen der Individuen, vermeiden von Etikettierungen und Fremdzuschreibungen,***
- *erkennen, dass Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern Chancen für das gemeinsame Lernen sind und nicht Probleme, die es zu überwinden gilt,*
- ***Steigerung der Teilhabe aller Schülerinnen und Schülern [sic!] an Arbeit, Kultur und Gemeinschaft der Schule,***
- ***Weiterentwicklung der Kulturen, Strukturen und Praktiken in der Schule, so dass sie besser auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schülern (sic!) des jeweiligen Umfeldes eingehen, [...]“ (BMUKK 2016b, o.S. – Hervorhebungen durch die Verfasserin C.W.)***

Könnte man den Leitsatz „Wertschätzen aller Schülerinnen und Schüler“ noch unter dem Licht der Interkulturellen Pädagogik betrachten, wie bereits weiter oben im Kapitel erläutert wurde, nimmt dieser Annahme der darauffolgend festgehaltene Anforderung, nämlich das „[W]ahrnehmen der Individuen“ und das „[V]ermeiden von Etikettierungen und Fremdzuschreibungen“ den Wind aus den Segeln, indem klar gemacht wird, dass keine Reduktion auf die kulturelle Ebene und ebenso keine Objektivierung von Individuen aufgrund ihrer kulturellen Herkunft stattfinden darf. Im Sinne der Transkulturellen Pädagogik könnte man von einem Blick auf die Schüler*innen sprechen, welche in der Lage sind, ihre eigene Individualität durch das Bespielen unterschiedlicher kultureller Codes – jenseits von eigen- und fremdkulturellen Zuschreibungen (vgl. Bolscho 2005, 36) – zu finden und herauszukehren. Aus dem Blickwinkel der Migrationspädagogik kann positiv angemerkt werden, dass dieses im Lehrplan definierte pädagogische Ziel die Auflösung der unreflektierten Reproduktion von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsverhältnissen vorantreibt.

Des Weiteren wird die Wichtigkeit der „Teilhabe aller Schülerinnen und Schülern [sic!] an [...] [der] Kultur [...] der Schule“ und die „Weiterentwicklung der Kulturen [...] in der Schule“

herausgestrichen, was wohl im Sinne des Schlagwortes „doing culture“²⁰ gesehen werden kann. Es wird also ermöglicht bzw. sogar gefordert, Kultur als gelebte Praxis im Kontext Schule wahrzunehmen. Der Lehrplan sieht eine gemeinsame Kultur vor, in der sich Schüler*innen als Individuen frei entfalten und diese mitgestalten können. Solch ein Konzept wird im letzten Kapitel dieser Arbeit entwickelt.

3.6 Fazit

Würde man lediglich das letztbesprochene Unterkapitel beachten, wäre zu sagen, dass der Lehrplan der Neuen Mittelschule in Bezug auf einen inklusiven Unterricht viel weiter entwickelt ist. Hält der Lehrplan der Allgemein bildenden höheren Schulen noch immer an den unreflektierten Dogmen der Interkulturellen Pädagogik fest, zeigt der Lehrplan der Neuen Mittelschule, dass Begriffe wie „Inklusion“ und „Individualisierung“ in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt werden müssen.

So positiv eine solche Weiterentwicklung des Lehrplanes auch klingen mag, bleiben zwei essentielle Kritikpunkte zu beachten. Der erste und so banal wie logisch klingende Punkt ist die Tatsache, dass trotz der Weiterentwicklung der Anforderungen an den Unterricht im Lehrplan der Neuen Mittelschule es keinerlei Änderungen in den Allgemeinbildenden höheren Schulen gab. Schließlich wäre es bei so vielen gleichen Formulierungen wohl wenig problematisch gewesen, einen veralteten und höchst problematischen Text zu ändern und an einen moderneren Stand der Erkenntnisse anzupassen. Der zweite Kritikpunkt impliziert jedoch eine plausible Antwort für das Unterlassen dieser Abänderung im Lehrplan der AHS-Unterstufe. So ist auch dieser letztzitierte Absatz die einzige tiefgreifende Änderung des Lehrplanes der Neuen Mittelschule im Bezug auf die Eliminierung von Forderungen nach Interkultureller Pädagogik. In allen übrigen Teilen des Lehrplanes lassen sich keine bis maximal oberflächliche Veränderungen erkennen, was auch die Forderung nach Inklusion in einem etwas unglaubwürdigen Licht zeigt. Nichtsdestotrotz bleibt vor dem Hintergrund der

²⁰ In der Theorie von „doing culture“ wird Kultur im Sinne von kulturellen Prozessen gesehen. Kultur wird als Aktion begriffen, in die Menschen eingreifen und sie verändern. (vgl. Hörnig/Reuter 2004, 9-10)

„Statt Kultur als Mentalität, Text oder Bedeutungsgewebe kognitivistisch zu verengen, oder sie als fragloses Werte- und Normensystem strukturalistisch zu vereinnahmen, wird in anti- mentalistischer und entstrukturierender Weise von Kultur als Praxis gesprochen.“ (Hörnig/Reuter 2004, 10)

Man geht zum einen davon aus, dass der Alltag durch Kultur bestimmt ist, sozusagen alles Kultur ist und, dass „die gesellschaftliche Wirklichkeit [...] keine „objektive Tatsache“, sondern eine „interaktive Sache des Tuns“ [ist].“ (Hörnig/Reuter 2004, 10)

verfestigten Dogmen der Interkulturellen Pädagogik in der Institution Schule wohl die Notwendigkeit des positiven Betrachtens jeder auch nur allzu kleinen Änderung in Richtung eines inklusiven Unterrichts.

4. Bedeutung des interkulturellen Aspekts im Lehrplan

Nach der vorausgehenden Analyse des Lehrplans drängt sich die Frage nach der Notwendigkeit einer solchen Kritik auf. Schließlich könnte man meinen, es handle sich bei diesen Leitsätzen um einen gutgemeinten Rat, der doch hin und wieder in den Unterricht einfließen könnte, ganz frei nach dem Motto „Wenn es nicht hilft, wird es auch nicht schaden.“ Dies ist allerdings ganz und gar nicht der Fall, wird doch eine hierarchische Differenzierung zwischen – um die Termini Mecherils wieder aufzugreifen – „Migrations-Anderen“ und „Nicht-Migrations-Anderen“ vorgenommen. Durch diese, von Seiten des Lehrplanes festgestellte, Differenz kommt es zu einem Phänomen, welches im Sinne der Migrationspädagogik hier als „Institutionelle Diskriminierung“ bezeichnet wird.

4.1 Lehrplan als Zündstoff für institutionelle Diskriminierung

Die beschriebenen Problematiken im Lehrplan können sich in der Schulrealität in einer Form der institutionellen Diskriminierung manifestieren. Hasse/Schmidt erklären den hier vorliegenden Mechanismus folgendermaßen:

„Bei institutioneller Diskriminierung geht es um dauerhafte Benachteiligungen sozialer Gruppen, die auf überindividuelle Sachverhalte wie Normen, Regeln und Routinen sowie auf kollektiv verfügbare Begründungen zurückgeführt werden. Als Verursacher werden insbesondere Organisationen und in Organisationen tätige Professionen berücksichtigt.“ (Hasse/Schmidt 2012, 883)

und später im Text:

„Definieren lässt sich institutionelle Diskriminierung somit – und im Anschluss an Durkheim – als andauernde und systematische Benachteiligung von Angehörigen sozialer Gruppen, die – gemäss institutionentheoretischer Weiterentwicklungen – in veralltäglichten, routinisierten und nicht in Frage gestellten Praktiken insbesondere in organisatorischen Kontexten begründet ist.“ (Hasse/Schmidt 2012, 886)

Es handelt sich also um keine intendierte Diskriminierung von Einzelpersonen, sondern eine durch sozial gewachsene und in institutionellen Apparaten manifestierte Benachteiligung von Angehörigen sozialer Gruppen bzw. ethnischer Minderheiten. Genau dies entsteht durch den interkulturellen Ansatz im Lehrplan. Trotz der Forderung nach Reformen von Seiten der Bildungswissenschaft (vgl. Mecheril 2004, 137; Auernheimer 2012, 45) finden sich in den Lehrplänen noch immer reformbedürftige differenz erzeugende Ansätze (und werden, wie im Vergleich der AHS und der NMS deutlich wurde, weitgehend nur formschön oberflächlich ausgebessert). Den Lehrplänen wohnt noch immer der Geist nationalstaatlicher Bildung inne, welche auch heute noch die Differenzlinie „eigen“ und „fremd“, „Migrations-Anderer“ und „Nicht-Migrations-Anderer“, „Wir“ und „Nicht-Wir“ vertritt (vgl. Mecheril 2004, 137-138). Holzbrecher erachtet diese „Wir“-Identitäten sogar als stabilisierendes Moment, welches die Lerner*innen von einer ohnmächtigen Opferrolle zu aktiven Subjekten macht (Holzbrecher 2010, 121). So soll – will man Blieseners Ausführungen Glauben schenken – zuerst in der Wir-Gruppe gelernt werden, einander zu akzeptieren, bevor es möglich wird, den Blick auf die Akzeptanz dem „Fremden“ gegenüber zu lenken. Ein gewaltfreier zwischenmenschlicher Umgang mit Menschen der gleichen kulturellen Gruppierung – so Bliesener weiter – wäre als Grundregel in der Schule zu verfolgen, wodurch erneut der Ausschluss „kulturell Anderer“ als Teil der Interkulturellen Pädagogik impliziert wird. (vgl. Bliesener 1997, 215-216)

Grund dieser fragwürdigen Anpassung des Lehrplanes ist der Umstand, dass Migrationsbewegungen zu Umstrukturierungen innerhalb der Gesellschaften führen und dadurch in der sozialen Ordnung des Zielstaates als Störung des Systems wirken. Durch die Wahrnehmung von Migrant*innen als etwas Fremdes gerät die vermeintliche Homogenität der Gesellschaft ins Wanken und mit der Veränderung des Gesellschaftsbildes steigt der Druck, etwas an dieser zu verändern. Dadurch entwickeln sich zu Beginn der Migrationsbewegungen die Forderung nach Anerkennung des Multikulturalismus und in weiterer Folge die Interkulturelle Pädagogik, welche aus der Bewusstwerdung von Migration entsteht. Eine solche Forderung stellt insbesondere ein emanzipatorisches Anliegen im Hinblick auf „monokulturell Einheimische“, welche Migrant*innen als besonders fremd gesehen haben. (vgl. Hamburger 2009, 136-137)

4.2 Mangel an Reflexion des kulturellen Unterschiedes

Problematisch diesbezüglich ist allerdings, dass die Interkulturelle Pädagogik, welche seit den 80er Jahren fixer Bestandteil von Lehrer*innenaus- und fortbildungen und seit den 90er Jahren in Schulbüchern und dementsprechend als Vorstufe in den Lehrplänen vorzufinden ist,

vorerst als gutgemeinte Antwort auf die Ausländerpädagogik wissenschaftlich völlig unbetrachtet ins Bildungssystem übernommen wurde. Die Folge daraus sind rasche Lösungen von Schwierigkeiten auf Basis von *common-sense*-Wissen, welche trotz der nachträglichen wissenschaftlichen Reflexion scheinbar nicht mehr rückgängig zu machen sind, weil sie sich in der Schule bereits als nützliche Instrumente zur Rechtfertigung einiger Gegebenheiten im Bezug auf Migrationsandere herausstellten. (vgl. Gomolla/Radtke 2009, 285)

Durch diese gut gemeinte „Anerkennung kultureller Differenz“ wird das Konzept *Kultur* als unreflektiert mit der *Nationalität* übereingestimmt und zudem zu einem weisenden Kollektivmerkmal, welches das Wesen der Angehörigen einer bestimmten Kultur prägt. Im Lehrplan bedeutet das, dass noch nicht einmal in *einer Kultur* vollständig sozialisierte Schüler*innen als Repräsentant*innen für ihre Nationalkultur gelten. (vgl. Gomolla/Radtke 2009, 285) Kulturelle Unterschiede werden unreflektiert angenommen und „intuitiv an der Grenze zwischen nationalstaatlich vergesellschafteten Zugehörigkeiten verortet“ (Hamburger 2009, 140). Es wird also von einer selbstverständlichen Grenze zwischen den einzelnen Kulturen ausgegangen, welche ins Bewusstsein gerufen wird, um mit den Grenzen und dem was auf der anderen Seite der Grenze ist, besser umgehen zu können. (vgl. Hamburger 2009, 140) Diese unreflektierten Kulturvorstellungen finden sich auch oft in Situationen des Schulalltags wieder, wie Hamburger in einem Beispiel präsentiert:

„Migrantenjugendliche erklären das autoritative Handeln von Pädagoginnen in Einrichtungen des Bildungssystems als Angriff auf ihre vermeintliche Männerehre und greifen dabei auf eigenkulturelle Stereotypen zurück, von denen sie wissen, dass sie allgemein bekannt sind. Die Pädagoginnen interpretieren widerständiges Handeln als Bestätigung ihres Bildes über patriarchalische Migrantenkulturen. Die wechselseitige Zuschreibung stabilisiert das Fremdbild der Beteiligten und die Blockierung der interpersonalen Kommunikation. Gerade weil die interkulturellen Zuschreibungen sich bestätigen und analytisch richtig zu sein scheinen, kommt eine interpersonale Kommunikation nicht in Gang.“ (Hamburger 2009, 139)

Der Rückgriff auf Stereotypisierungen bzw. die Bespielung dieser stereotypen Vorurteile verhindert die pädagogische Zusammenarbeit zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen. Dadurch dass in pädagogischen Interaktionen ohnehin ein natürlicher Dominanzanspruch vorliegt, wird dieser in solchen kulturalisierenden Konfliktsituationen noch zusätzlich intentionalisiert, was im Endeffekt zu einer Bestärkung des Gefühls von Unzugehörigkeit durch kulturelle Fremde führt. Situationen und pädagogische Konstellationen dieser Art führen dazu, dass Migrant*innen oft ihre Motivation verlieren bzw. irgendwann in ihrer

Bildungslaufbahn scheitern (vgl. Hamburger 2009, 139-140), da eine solche unreflektierte Ethnisierung unweigerlich für Ungleichbehandlungen innerhalb von Bildungsinstitutionen verantwortlich ist. Hinzu kommt, dass solche Annahmen von Institutionen adaptiert werden, um diese nach eigenem Ermessen für die Rechtfertigung bestimmter Handlungen bzw. Vorgehensweisen zu interpretieren (vgl. Hornel 2010, 177), wie im folgenden Kapitel näher gezeigt wird.

4.3 Ethnisierung als Rechtfertigung für schulische Maßnahmen

Wie im vorhergehenden Kapitel bereits erwähnt wurde, dient die unreflektierte kulturelle Zuschreibung oft als Begründung für Fehlverhalten oder Schwierigkeiten bzw. Barrieren in der Bildungslaufbahn. Ein Grund dafür ist die Vereinfachung der Praxis durch die Zuschreibung kultureller Umstände in das Verhalten und die Handlungen von Personen, da dies die Bildung und Sicherung kollektiver Identität unterstützt. (vgl. Hamburger 2009, 138) Oft wird eine Verbindung zwischen einem vermeintlich kulturellen Phänomen und einer dieser kulturellen Sphäre zugehörig scheinenden Person hergestellt, wie Hamburger folgendermaßen beschreibt:

„Die kausale Zuordnung einer Handlung zu einem „kulturellen Hintergrund“ spielt in der Pragmatik des Alltagslebens eine zentrale Rolle, denn sie ist eine ideale Abkürzung für möglicherweise aufwändige Abklärungen. Insbesondere in Konflikten, bei der Wahrnehmung von Fremdheit und bei der Legitimation von Interventionen spielt die Zuschreibung von Kulturalität eine große Rolle. Diese Zuschreibung ist auch orientierend, weil in der zugeschriebenen Kulturalität auch Muster vermutet werden, wie mit Handlungsproblemen umzugehen sei.“ (Hamburger 2009, 138)

Dem Zitat nach zu urteilen ist Kulturalität das Machtinstrument, um Schüler*innen mit (zugeschriebenen) Migrationshintergrund zu beurteilen, für etwaige entstandene Problematiken Begründungen zu finden und im Anschluss eine Art Handreichung für den Umgang mit *Problemfällen* solcher Art parat zu haben.

Aber auch wenn Entscheidungen der Schule bereits zum Nachteil von Schüler*innen getroffen wurden, kommt es zur Begründungssuche im ethnisierenden Kontext. Werden bei Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zumeist psycho-soziale Belastungen als Begründung genannt, werden Schüler*innen mit vermeintlichem Migrationshintergrund oft sozio-kulturelle Probleme attestiert. (vgl. Gomolla/Radtke 2009, 285) Eine solche „Ent-Individualisierung einer Problembeschreibung und die Referenz auf Kollektivmerkmale kann

als Ethnisierung sozialer Probleme aufgefaßt werden.“ (Gomolla/Radtke 2009, 285)
Entscheidungen werden immer dann als passend erachtet,

„wenn sie sich in den etablierten Deutungs- und Wissenshaushalt einer Schule einfügen lassen. Entscheidungen mit Diskriminierungseffekten resultieren demnach aus der Anwendung kollektiver Deutungs- und Wissensbestände auf einzelne Entscheidungen.“ (Hasse/Schmidt 2012, 889)

Diese Wissensbestände sind allerdings nur schwer direkt beobachtbar, weswegen die Begründungen für getroffene Entscheidungen meist unreflektiert als legitim gelten, wodurch eine auf den ersten Blick korrekt erscheinende systematische Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund entsteht. (vgl. Hasse/Schmidt 2012, 889-890)

Trotz der scheinbaren Legitimität der Begründungen steht keinerlei Zusammenhang zwischen der von Seiten der Schule getroffenen Entscheidung und der individuellen Leistungsfähigkeit, sondern lediglich eine Übereinstimmung mit den zugeschriebenen Merkmalen der ethnischen Herkunft und den von Seiten des Bildungssystems konstruierten „ethnisierenden Gruppendifferenzen“. (vgl. Hormel 2010, 178-181) Zudem wird in pädagogischen Handlungssituationen interkulturelle Differenz herausgearbeitet und überdeckt dabei die vielfältigen anderen Beschreibungsmerkmale (insbesondere die pädagogische Generationendifferenz). (vgl. Hamburger 2009, 138)

Die Ethnisierung einzelner Gruppen ist also ein großer Bestandteil institutioneller Diskriminierung im Kontext Schule. Zusätzlich wird die Pädagogisierung sozialer Probleme „bevorzugt im Medium einer Erweiterung des Curriculums bzw. der Lehrpläne [festgehalten]“ (Diehm/Radtke 1999, 149) Der interkulturelle Ansatz im Lehrplan fördert somit durch die Differenzierung der Wir- und Nicht-Wir-Gruppen die ohnehin im Bildungssystem vorhandene Benachteiligung der Migrationsanderen. Diese Benachteiligung entsteht schon alleine dadurch, dass sich Organisationen als soziale Systeme durch Exklusion aller nicht dieser Gruppe zugehörigen Personen beschreiben. (vgl. Hormel 2010, 175)

„Auszugehen ist demzufolge davon, dass über die Attribution „ethnischer“ Merkmale ein grundlegendes entscheidungsrelevantes Differenzierungsschema zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – und damit zwischen einer als ethnisch konzipierten Minderheit und einer als nicht-ethnisch verstandenen Mehrheit – durch die Organisation Schule (mit-)erzeugt wird. Es handelt sich folglich um eine Konstruktion differentieller Gruppen im Kontext der organisationsbasierten Vollzüge von Bildungsinstitutionen: Dabei wird das Merkmal „ethnisch“ als partikulare

Eigenschaft prozessiert, während „nicht-ethnisch“ unmarkiert und universell bleibt [...]“ (Hormel 2010, 182)

Demnach wird allen Schüler*innen, die nicht der national bestimmten Mehrheitsgesellschaft angehören, eine von der Norm abweichende Zugehörigkeit zugeschrieben, welche man sich wie ein zusätzliches Gewicht im Schulalltag vorstellen kann.

4.4 Fazit

Die Interkulturelle Pädagogik im Lehrplan sollte eigentlich die in der Ausländerpädagogik vertretene Defizitperspektive in eine relativierende Differenzperspektive umwandeln und zu einer Anerkennungsgerechtigkeit führen, um in einem weiteren Schritt Chancengleichheit garantieren zu können. Durch die Auseinandersetzung der Pädagog*innen mit den einzelnen Kulturen ihrer Schüler*innen sollte eine Steigerung des Selbstwertgefühles migrationsanderer Lernender und ein größerer Leistungserfolg erzielt werden. Diese gutgemeinte Maßnahme bringt allerdings den Nebeneffekt von Kulturalisierungen und Ethnisierungen im Schulalltag mit sich. (vgl. Gomolla/Radtke 2009, 286-287) Schulen werden somit zu

„wirmächtigen Akteuren, denen die Fähigkeit zugeschrieben wird, mehr oder weniger rationale Entscheidungen zu treffen und ex-post mit Sinn auszustatten. Diskriminierung wird dabei als ein Nebeneffekt begriffen.“ (Hasse/Schmidt 2013, 891)

Es kommt laut Gomolla/Radtke durch die übermäßige Fokussierung auf „Kultur“, „Kulturkonflikt“ und „kultureller Identität“ im schulischen Kontext zu einer Instrumentalisierung der kulturellen Zuschreibungen für Zwecke der Selektion und Rechtfertigung von Entscheidungen (vgl. Gomolla/Radtke 2009, 287-288). Die Sonderstellung von Migrationsanderen

„versorgt die Schule mit einer offiziell gültig gemachten Semantik zur kulturalisierenden Beschreibung ihrer Probleme mit den Migrantenkindern.“ (Gomolla/Radtke 2009, 287)

Obwohl Bildungsinstitutionen einen „formalen Anspruch auf Gleichheit“ verfolgen, produzieren sie dennoch ständig soziale Ungleichheiten (vgl. Hormel 2010, 175), die unreflektiert angenommen werden. Dabei müsste jede Art von Umgang mit Schüler*innen je nach individueller Situation von den Bildungsinstitutionen gerechtfertigt werden (vgl.

Hasse/Schmidt 2012, 885). Um dies zu bewerkstelligen, müssten allerdings in der heutigen Gesellschaft verankerte Dogmen aufgebrochen werden, welche eine feste Verbindung zwischen kultureller Herkunft und den zugestandenen Lebenschancen sehen. (vgl. Hormel 2010, 173) Grundlegend sollten nur individuelle Leistungsmerkmale und –potenziale über das Fortkommen im (oft auch für die spätere Berufslaufbahn entscheidende) Bildungssystem verantwortlich sein, was auch die als notwendig empfundene Chancengleichheit ermöglichen sollte. (vgl. Hasse/Schmidt 2012, 885)

Die Curricularisierung dieser Problematiken in Form des interkulturellen Ansatzes im Lehrplan verfestigt nur die oben angeführten Versäumnisse bzw. die kulturellen Zuschreibungsprozesse. Nach der Einschränkung der Migrationsthematik auf „National“-Kultur und deren Pädagogisierung kommt es zur Curricularisierung der Thematik. (vgl. Diehm/Radtke 1999, 149) Besser wäre es zu untersuchen,

„welche diskriminierungsrelevanten Entscheidungsprämissen in den Selektionsprozessen, in denen MigrantInnen systematisch benachteiligt werden, zum Tragen kommen.“ (Hormel 2010, 177)

Es ist notwendig, einen mehrdimensionalen Blick auf die Benachteiligung in Bildungsprozessen zu legen, damit die Aufmerksamkeit auf die Verursachung dieser Ungleichheiten im Bildungssystem gelenkt wird (Hasse/Schmidt 2012, 891), anstatt mit fragwürdigen Leitsätzen im Lehrplan immer weiter die Differenz zwischen den Migrationsanderen und Nicht-Migrationsanderen in der Institution Schule hervor zu streichen. Im nächsten Kapitel findet sich eine kurze Abhandlung mit Vorschlägen, um aus der Interkulturalitätsfalle heraus zu einem inklusiven Unterricht zu gelangen.

5. Möglichkeiten für einen inklusiven Unterricht

In folgendem Kapitel wird ein alternatives Konzept erarbeitet, welches basierend auf den Erkenntnissen der Lehrplananalyse entsteht. Wie bereits aus dem Lehrplan der Neuen Mittelschule und den Erläuterungen zur Migrationspädagogik ersichtlich ist, rückt das Prinzip der Inklusion immer weiter in den Mittelpunkt des Interesses, weswegen auch der Fokus dieses Kapitels darauf gelegt wird. Dementsprechend wird in einem ersten Schritt der Terminus „Inklusion“ geklärt. Danach wird auf die Notwendigkeit der Inklusion an Schulen eingegangen. Den Abschluss bildet die Erarbeitung eines Konzeptes, welches den inklusiven Prinzipien gerecht werden soll, indem auch auf den Ansatz von „doing culture“ verwiesen wird.

5.1 Was bedeutet Inklusion?

Aus dem Lateinischen hergeleitet bedeutet Inklusion so viel wie „einlassen/einschließen“ (includere) oder „Einschließung/Einbeziehung“ (inclusio) und besagt, dass alle Menschen gleichermaßen in einer Gesellschaft akzeptiert werden und eine gleichberechtigte Teilnahme an jener für alle möglich sein muss. Darüber hinaus existiert keine festgelegte Norm, welcher die Angehörigen der Gesellschaft entsprechen müssen. (vgl. Schöb 2013, o.S.) Im Gegensatz zur Integration, welche immer auch ein Moment von hegemonialen Systemen in sich trägt, indem sich die Angehörigen der Minderheitengesellschaft in die Mehrheitsgesellschaft einzufügen haben und somit – trotz aller Versuche der Betonung von Differenz statt Defizitzuschreibungen – ihre Identität bis zu einem gewissen Grad zu Gunsten ihrer Integrität in der Gesellschaft aufgeben müssen (vgl. Rösner 2006, 126), versucht die Inklusion bei den Institutionen anzusetzen, welche alle Voraussetzungen dafür zu schaffen haben, um allen Individuen dieselben Chancen einzuräumen. (vgl. Schöb 2013, o.S.)

Laut Rösner

„[...] erhofft man sich, mit „Inklusion“ die Unterschiedlichkeit der Menschen besser berücksichtigen und einen kritischen Bildungsbegriff in die Diskussion bringen zu können, der dichotome Zuschreibungen aufzubrechen vermag. Mit seiner Hilfe soll es möglich sein, diverse Dimensionen von Heterogenität zu berücksichtigen: in den Geschlechterrollen, in unterschiedlichen sexuellen und weltanschaulichen Überzeugungen, in unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Herkunftsn, in unterschiedlichen Bildungsmilieus und Lebensentwürfen, in unterschiedlichen Eigenschaften und Begabungen usw.“ (Rösner 2006, 127)

Inklusion soll in dieser Hinsicht ein Konzept darstellen, um allen Menschen das Partizipieren an der Gesellschaft zu ermöglichen.

Wie eine solche Partizipation aussehen kann, beschreibt Niklas Luhmann in seiner Theorie zur Inklusion. Luhmann sieht die Inklusion als „eine Form der Adressierbarkeit von Menschen in funktionalen Systemen“ (Rösner 2006, 128). Er spricht also von verschiedenen kommunikativen Teilsystemen, denen man angehören kann. Die Möglichkeit einer Zugehörigkeit zu einem der Systeme impliziert aber gleichermaßen die Option einer Nicht-Zugehörigkeit, die laut Luhmann durch „die Existenz nichtintegrierbarer Personen oder Gruppen [...] soziale Kohäsion sichtbar werden“ (Luhmann 1997, 621) lässt. Diese zweite Seite der Inklusion – nämlich die Exklusion – scheint ein Kardinalproblem im Bezug auf dieses neue Gesellschaftsprinzip darzustellen, dass an späterer Stelle dieses Kapitels aber entkräftet werden soll.

Geht man von der Inklusion bzw. Exklusion aus, wie sie in früheren Gesellschaftssystemen gelebt wurde, muss man eine durch die Geburt festgesetzte und unverrückbare Klassenzuschreibung voraussetzen, welche den Angehörigen einer Gesellschaft ihren Platz in das jeweilige Teilsystem zuweist. Diese sogenannte Systemdifferenzierung der früheren Gesellschaften wurde allerdings von einer funktionalen Differenzierung abgelöst. Im heutigen Gesellschaftssystem bestehen zwar noch immer Teilsysteme, man wird aber nicht mehr in eines dieser Systeme hineingeboren, sondern muss im Prinzip an allen Systemen und Kommunikationsbereichen teilnehmen können. Der soziale Status und somit der Platz eines Individuums in der Gesellschaft ist nicht mehr fest definiert. Jede*r hat das Recht auf Bildung, ein entsprechendes Gehalt usw., wodurch sich die Gesellschaft der Verantwortung einer Exklusion von Personen entzieht. (vgl. Luhmann 1997, 621-625)

*„Die totalitäre Logik verlangt, daß ihr Gegenteil ausgemerzt wird. Sie fordert Herstellung von Einheitlichkeit. Jetzt erst müssen alle Menschen zu Menschen gemacht, mit Menschenrechten versehen und mit Chancen versorgt werden.“
(Luhmann 1997, 626)*

Auf der anderen Seite sind Menschen in der heutigen Gesellschaft jedoch meist desintegriert und nicht mehr auf Integrierungsformen wie Familie, soziale Klassen usw. angewiesen. Es steigt die Anforderung eines desintegrierten, flexiblen und mobilen Menschen, „der sich den unterschiedlichen Inklusionsanforderungen der Funktionssysteme anpassen kann.“ Um Mitglied in den einzelnen Funktionssystemen zu sein, muss man sich als flexibel und anpassungsfähig in diesen Strukturen erweisen. (vgl. Rösner 2006, 129) Ist dies einem Individuum nicht möglich, wird es von jenem Teilsystem exkludiert und das Versagen ihm

selbst zugeschrieben. In der heutigen Zeit muss sich der Mensch selbst seine Identität und den Platz in der Gesellschaft schaffen. (vgl. Luhmann 1997, 626-627)

„Die Idealisierung des Postulats einer Vollinklusion aller Menschen in die Gesellschaft täuscht über gravierende Probleme hinweg. Mit der funktionalen Differenzierung des Gesellschaftssystems ist die Regelung des Verhältnisses von Inklusion und Exklusion auf die Funktionssysteme übergegangen, und es gibt keine Zentralinstanz mehr (so gern die Politik sich in dieser Funktion sieht), die die Teilsysteme in dieser Hinsicht beaufsichtigt.“ (Luhmann 1997, 630)

Aus diesem Zitat in Kombination mit den vorhergehenden Ausführungen wird klar, dass man laut der Theorie Luhmanns nicht von der Vollinklusion als Lösung aller Probleme, wie zu Anfang beschrieben, ausgehen darf. Vielmehr sollte stets der Gedanke mitschwingen, dass, wenn von Inklusion die Rede ist, es auch immer den Gegenpart der Exklusion impliziert. Nichtsdestotrotz scheint das Prinzip der Inklusion für den Unterricht und die Gesellschaft ein sinnvollerer Ansatz als das System der Integration, wie im folgenden Kapitel näher erläutert wird.

5.2 Notwendigkeit der Inklusion in Schulen

Inklusion im Bereich Schule bedeutet, die Individualität von Schüler*innen zu respektieren und sie entsprechend ihrer Bedürfnisse zu fördern (vgl. Schöb 2013, o.S.). In diesem Sinne ist es notwendig, die normalisierte Differenz zwischen Migrationsanderen und Nicht-Migrationsanderen durch die Herausstreichung der kulturellen Andersartigkeit aufzuheben, jeder Schüler*in ihre*seine Individualität zuzugestehen und somit auch jeder*jedem eine Stimme zu geben, um für sich selbst Partei zu ergreifen. Derzeit herrscht noch das System der Nationalitäten vor, das Ethnie und Kultur als eine Einheit ansieht, woraus zwei Modelle resultieren, nämlich zum Einen ein an die Apartheid erinnerndes Nebeneinander oder eine Art „Vielfalt in der Einheit“, welches die Vielfalt in einer Gesellschaft propagiert, was aber nur durch die Anpassung von Minderheiten an das bestehende System funktionieren kann. (vgl. Krondorfer 2011, 26-27)

Diese beiden Modelle führen zwar zur Inklusion von Personen innerhalb der einzelnen nation-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten, exkludieren im Bereich der Schule allerdings all jene, welche nicht der Mehrheitsgesellschaft angehören. Diese Gegebenheit wird in öffentlichen Diskursen jedoch niemals angesprochen, um sich so kein Schuldgeständnis bezüglich etwaiger Abgrenzungen machen zu müssen. In Bildungseinrichtungen und in der Gesellschaft

bedarf es keiner Rechenschaft über Inklusion bzw. Exklusion von Individuen. Durch das Plädieren auf die Einhaltung der Menschenrechte scheint jeder Ausschluss von Personen aus der Gesellschaft in der allgemein verbreiteten Sichtweise die Schuld der*des Einzelnen (vgl. Isop 2011, 211).

„Jedoch darf bei all der berechtigten (theoretischen) Kritik weder das durchaus bestehende (praktische) Zugehörigkeitsbedürfnis von MigrantInnen unterschlagen werden, das weder nur fremdbestimmt ist noch wirklich (bewusst) inszeniert wird; auch dürfen die ProtagonistInnen nicht als passive Objekte „beleidet“ bzw. umgekehrt als hybride Souveränitäten „beneidet“ werden. Denn „Objekte“ von Diskriminierung bloß negativ (Opfer) oder nur positiv (HeldInnen) zu stilisieren, übersieht die Grundsätzlichkeit von Anerkennungsdiagnostiken und löst die Problematik der Sozialität, der Bedingtheit von Allgemeinheit und Besonderheit nicht.“ (Krondorfer 2011, 28)

Krondorfer versucht hier die Diskussion zum Thema Inklusion und Exklusion ein Stück weit zu entschärfen, indem sie darauf hinweist, dass in der Praxis kulturelle Zugehörigkeiten schon eine Rolle spielen (dürfen), wenn ein Bedürfnis nach kultureller Zugehörigkeit besteht. Zudem hilft Migrationsanderen weder Mitleid noch Neid ob ihrer „Hybridität“, um Anspruch auf ihre Rechte innerhalb der Gesellschaft zu erheben.

Des Weiteren genügt die theoretische Kritik an dem System der Inklusion und Exklusion nicht, um das festgefahrene System zu verändern. So beschreibt Isop die Notwendigkeit

„gelebte Praktiken der Kooperation, Experimente, heterodoxe Sozialformen und Ökonomien, Alternativen zu Common Sense und geübtem Mainstream bewusst aufzuzeigen, zu verknüpfen und zu stärken. Es geht um das Sichtbarmachen und das Symbolisieren von funktionierenden und sicheren gesellschaftlichen Kooperationsformen mit geringerem Einsatz von Gewalt, Zwang und Hierarchie als die bestehenden.“ (Isop 2011, 216)

Genau hier läge es an den Bildungsinstitutionen mit diskursschaffenden Systemen anzusetzen und den Lernenden nicht nur einen inklusiven Unterricht zukommen zu lassen, sondern auch die Idee einer inkludierenden Gesellschaft nahezubringen und sie für die Gefahren von Exklusion zu sensibilisieren.

Ansätze dazu findet man bereits im Lehrplan der Neuen Mittelschule unter dem Punkt „Diversität und Inklusion, Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit“. Hier macht man die Bestimmung aus, dass auf die Individualität aller Schüler*innen eingegangen werden muss und Fremdzuschreibungen kein Platz gegeben werden darf. (vgl. BMUKK 2017b, o.S.)

Wie unter anderem aus der Analyse des Lehrplanes ersichtlich wurde und Robeck erläutert, wird in Schulen jedoch noch immer darauf abgezielt, dasselbe Wissen und dieselben Lernziele für alle festzusetzen und sich im Zuge der Rechtfertigung von Bewertungen auf die soziale Herkunft der Schüler*innen zu berufen (vgl. Robeck 2012, 273).

Laut Robeck genügt allerdings nicht nur eine Anpassung des Lehrplanes an diese Anforderungen, sondern sie verlangt eine grundlegende Änderung des Bildungssystems, da sich in unserem heutigen traditionellen Schulsystem das Prinzip der Inklusion nicht durchsetzen lässt. So fordert sie eine Neustrukturierung von „Schulalltag, Lernen, Vernetzung der Schule sowie Erziehung und Bildung“ (vgl. Robeck 2012, 272-273), was mir auch als die sinnvollste Lösung erscheint. Ein solches Konzept zu entwickeln könnte Forschungsgegenstand einer weiteren Arbeit sein. Ich werde an dieser Stelle im nächsten Unterkapitel lediglich einen Versuch unternehme, einen Denkanstoß für einen inklusiven Unterricht zu geben.

5.3 Konzept eines inklusiven Unterrichts

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, wie ein solches Konzept für den inklusiven Unterricht aussehen kann. Dies ist zunächst weniger ein konkreter Vorschlag für die Praxis als vielmehr ein theoretischer Ansatz, der sowohl Unterrichtenden näher gebracht als auch später an Lernende weitergegeben werden soll, es wird aber trotzdem gegen Ende aufbauend an dem erarbeiteten Konzept kurz ein Unterrichtsvorschlag erarbeitet.

Die Basis für dieses Konzept bilden zwei Prämissen. Für die erste Prämisse möchte ich Krondorfer zitieren, die klarstellt, dass jede*r Einzelne ein Individuum ist, welches sich von allen anderen differenziert:

„Wenn wir bedenken, dass die jeweils eigene Identität nur aufgrund der Differenz zu allen anderen Identitäten existiert, dann ist jede/r jeder/m ein anderes.“ (Krondorfer 2011, 28-29)

Es ist also davon auszugehen, dass sich alle Menschen – einige mehr andere weniger – voneinander unterscheiden, was wiederum die Identität jeder*jedes Einzelnen ausmacht. So können zwischen zwei Personen viele kleine Differenzen bestehen oder man ist sich grundlegend ähnlich, entfernt sich aber durch einen scheinbar unüberbrückbaren Unterschied voneinander, was alles zu dem Gefühl der Fremdheit führt. Fremde soll in diesem Konzept allerdings nicht als etwas Negatives gewertet werden und schon gar nicht natio-ethno-kulturell definiert werden, sondern als etwas jedem Individuum Eingeschriebenes.

Problematisch wird es erst dann, wenn es, wie bisher, aus Angst zu einem Versuch der Beseitigung von Fremdheit mit Gewalt oder zu einer übermäßigen Überhöhung durch Exotisierung etc. kommt, wodurch eine realistische Einschätzung von Differenz unmöglich gemacht wird. (vgl. Krondorfer 2011, 28-29)

Die zweite Prämisse ist an Luhmanns Theorie angelehnt, welcher von verschiedenen Teilsystemen innerhalb einer Gesellschaft spricht. So ist das gesellschaftliche Zusammenleben – wie andernorts bereits näher erörtert – in mehrere Funktionssysteme eingeteilt, welche in der heutigen Zeit aufgrund von Menschenrechten für alle Individuen zugänglich sein müssen. Es ist allerdings notwendig, sich ständig dessen bewusst zu sein, dass dies in der Realität trotz angestrebter Vollinklusion nicht bedeutet, dass es zu keiner Benachteiligung Einzelner durch Exklusion von diesen Funktionssystemen führt (vgl. Farzin 2006, 47). Obwohl die Prämisse der prinzipiellen Zugänglichkeit zu allen Teilsystemen einer Gesellschaft einer reflektierten Inklusion zuträglich ist, spricht Luhmann doch auch von der Notwendigkeit eines verstärkten Inklusionsbedarfs. Zudem wird jedes Teilsystem als autonom angesehen, steht jedoch durch die Möglichkeit der Koppelung mit anderen Funktionssystemen in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinander. (vgl. Farzin 2006, 43-44) Diese Funktionssysteme können nun im Sinne der Migrationspädagogik weiter als nur kulturell gefasst werden. So liegt der Fokus nicht nur auf dem kulturellen Aspekt, sondern auf unterschiedlichen Faktoren, welche die Gesellschaft ausmacht, wie im nächsten Absatz näher erläutert wird.

Führt man diese zwei Ausgangsannahmen nun zusammen, bedeutet dies, dass sich zum einen jedes Individuum von allen anderen unterscheidet, und dass es in Gesellschaften Teilsysteme gibt, welche prinzipiell für jede*n einzelne*n dieser Individuen zugänglich sein sollte. An dieser Stelle möchte ich die Idee von Teilsystemen in einer Gesellschaft insofern weiterspinnen, als dass diese Teilsysteme die Idee einer einheitlichen Nationalkultur ablösen. Anders als beim transkulturellen Ansatz, in dem sich ganze Kultursysteme miteinander vermischen und deswegen zu heterogenen Kulturen mit kulturell heterogenen Gesellschaftsmitgliedern werden, soll in dieser Theorie nicht von ganzen, homogenen Kulturen als Ausgangspunkt gesprochen werden. Vielmehr möchte ich den Begriff von „kulturellen Versatzstücken“ einführen, welche im Sinne des in der Migrationspädagogik zentralen Intersektionalitätsmodells von Lutz mit anderen sozialen Gruppenkonstruktionen wie Geschlecht, Sexualität, Körper, Generation usw. (vgl. Leiprecht/Lutz 2015, 287) in Verbindung gesehen werden müssen.

„Kulturelle Versatzstücke“ sollen die Annahme von einer homogenen Nationalkultur durch ihre Splittung in unterschiedliche kleine Teilbereiche wie in Luhmanns Theorie in Teilsysteme eingeteilt werden können und im Sinne des Kulturbegriffs der Theorie von „doing culture“ verstanden werden. Dieses Konzept geht davon aus, dass Kultur eine Aktion ist, in welche Menschen eingreifen und sie verändern können. Man geht davon aus, dass der Alltag durch Kultur bestimmt ist, also sozusagen alles Kultur ist, diese aber erst durch die Praxis von Personen entsteht und somit ständig im Wandel begriffen ist. (vgl. Hörnig/Reuter 2004, 9-10) Zudem soll dieser Terminus nicht dazu führen, das Eigene und das Fremde gegeneinander abzugrenzen und zu vergleichen, sondern „das Eigene im Fremden und das Fremde im Eigenen“ (Reuter 2004, 242) zu erkennen.

Jeder Mensch soll nun die Möglichkeit haben, sich diese kulturellen Versatzstücke einzuverleiben, um seine eigene Identität und Individualität auszuprägen. Für diese Aneignung schlage ich das Bild vor, dass jedes Individuum in seinem Inneren über eine Art Pinnwand namens „globale Individualkultur“ verfügt, auf der einzelne Zettelchen – in diesem Falle „kulturelle Versatzstücke“ - gepinnt werden können.

Der Terminus „globale Individualkultur“ bezieht sich hierbei auf die Ansicht der Welt im Sinne von „doing mixed culture“, welche durch eine „kulturelle Durchdringung globaler und lokaler Sinnbezüge [...] in den alltäglichen Praktiken (re-)produziert und mobilisiert“ (Reuter 2004, 242) wird. Der Begriff „global“ bezieht sich hier auf die von Welsch erörterte „Globalkultur“, welche grenzüberschreitend zu verstehen ist, „Individualkultur“ hingegen bezieht sich auf die vom Individuum für sich eigens kreierte Kultur (vgl. Welsch 1995, 43).

Diese Pinnwand kann mit der Zeit mit immer mehr Zettelchen bestückt werden. Dementsprechend veränderbar ist auch die Pinnwand. Sie kann nicht nur größer oder kleiner werden, sondern auch die Anordnung der Zettelchen kann variieren. Ist ein Zettelchen wichtiger rückt es in die Mitte der Pinnwand, verliert es an Wichtigkeit wird es an den Rand gepinnt oder verliert im äußersten Fall seinen Platz an der Pinnwand. Aber selbst wenn sich dieses Zettelchen nicht mehr auf der Pinnwand befindet, bleibt trotzdem das kleine Loch von dem Pin, welcher es gehalten hat, und somit ein kleiner aber unwichtiger Teil der globalen Individualkultur dieser Person.

Dieses Konzept schreibt jedem Menschen, wenn man so möchte, eine gewisse Hybridität ein. Allerdings setzt diese sich, wie bereits erwähnt, von der Annahme der Heterogenität im Sinne einer Trans- oder Interkulturalität ab, indem sie sich nach der Theorie Bhabhas, welcher laut Ha den Begriff „Hybridität“ in die Sozial- und Kulturwissenschaften eingeführt hat (vgl. Ha 2004, 222), nicht auf die reine Vermischung ganzer Kulturen beschränkt. Bhabha beschreibt

einen Dritten Raum, den er „als Vorbedingung für die Artikulation kultureller Differenz ansieht“ (Bhabha 2000, 58). Diesen Dritten Raum beschreibt er als eine Perspektive, die

„den Weg zur Konzeptualisierung einer internationalen Kultur weisen könnte, die nicht auf die Exotik des Multikulturalismus oder der Diversität der Kulturen, sondern auf der Einschreibung und Artikulation der Hybridität von Kultur beruht. Dabei sollten wir immer daran denken, daß es das „inter“ – das Entscheidende am Übersetzen und Verhandeln, am Raum da-zwischen – ist, das den Hauptteil kultureller Bedeutung in sich trägt. Dadurch wird es uns möglich, Schritt für Schritt nationale, anti-nationalistische Geschichten des „Volkes“ ins Auge zu fassen. Und indem wir diesen Dritten Raum erkunden, können wir der Politik der Polarität entkommen und zu den anderen unserer selbst werden“ (Bhabha 2000, 58)

Durch die Lösung von der Annahme großer Nationalkulturen in kleine kulturelle Versatzstücke, welche von jeder*jedem angenommen werden können, wird also im Sinne Bhabhas ein „Dritter Raum“ geschaffen und von der Möglichkeit von Stereotypisierungen Abstand genommen, indem Individuen nicht mehr mit einer bestimmten Kultur assoziiert werden können. Mit der Möglichkeit der freien Anordnung von individuell wählbaren „kulturellen Versatzstücken“ wären wir wieder beim Inklusionsmodell von Luhmann angelangt, das besagt, dass Inklusion und Exklusion zwar zweifelsohne immer als untrennbares Begriffspaar betrachtet werden müssen, man aber weder von völliger Exklusion noch vollständiger Inklusion sprechen kann, was sich auch in der Zusammensetzung der Pinnwand ausdrückt. Es ist jeder*jedem möglich, an verschiedenen Sozialsystemen teilzunehmen, ohne dass die Inklusion in einem Teilsystem eine Teilnahme an einem anderen Teilsystem ausschließt. (vgl. Greving 2006, 75) Genauso können sich die kulturellen Versatzstücke auf der Pinnwand überlappen, was bedeutet, dass jede beliebige Kombination dieser Zettelchen möglich sein sollte. Trotzdem ist stets im Hinterkopf zu behalten, dass Hybridität und somit eine freie Kombination von kulturellen Versatzstücken auch immer mit dem Kampf mit „Unterdrückung, Sprachlosigkeit und inneren Widersprüchen“ (Reuter 2004, 247) einhergeht.

Ein solcher Kampf muss wohl auch mit der Gesellschaft geführt werden, an welcher es läge, jeder*jedem zu ermöglichen, sich ihre*seine eigene Individualität so zusammenzustellen, wie man möchte, was nur durch einen barrierefreien Zugang zu den kulturellen Versatzstücken ermöglicht werden kann. Dieses Problem ist wohl kaum in einer Diplomarbeit zu lösen, dennoch vertrete ich die Meinung, dass durch einen solchen Ansatz im Unterricht langsam die kategorisierenden Denkansätze von dem Verständnis einer möglichst weitgreifenden

Inklusion abgelöst werden können. Es bedarf aber sehr wohl der Notwendigkeit, auf solche Einschluss- und Ausschlussprozesse hinzuweisen, um Schüler*innen für Mechanismen dieser Art zu sensibilisieren.

Zudem wäre es die Aufgabe im Unterricht, den Schüler*innen nicht nur die Chance zu geben, Zettelchen von kulturellen Versatzstücken zu sammeln und ihnen die Möglichkeit zu geben, diese an die Pinnwand zu pinnen oder nach einiger Reflexion wegzuerwerfen, sondern auch den Blick zu öffnen, sich diese im Zuge des Alltag anzueignen. Es liegt dementsprechend womöglich mehr daran, die Kompetenz zu fördern, mit offenen Augen durchs Leben zu gehen, als konkrete Wissensbestände zu unterrichten.

Des Weiteren wäre es die Aufgabe der Lehrpersonen, den Schüler*innen die Existenz dieser Pinnwand zu verdeutlichen und gleichzeitig die Akzeptanz gegenüber und den bereichernden Umgang mit den Pinnwänden der Anderen näherzubringen. Wichtig hierbei ist die Vermittlung, dass diese sich zum Teil überschneiden oder unterscheiden können, aber in jedem Fall gleich viel Wert wie die eigene sind.

Diese Gesamtzahl der Pinnwände kann man sich in einem überdimensionalen Ausstellungsraum vorstellen, in dem die Gemeinsamkeiten und somit die sich überschneidenden Zettelchen mit Fäden verbunden werden können. Manche Pinnwände durch mehr, manche durch weniger Fäden, vielleicht einige durch gar keine, was aber höchstwahrscheinlich nicht daran liegt, dass sich diese Pinnwände völlig fremd²¹ sind, sondern dass möglicherweise die Zettelchen noch nicht gefunden bzw. geschrieben wurden, welche durch einen Faden verbunden werden können bzw. schlicht und ergreifend andere Termini für den gleichen Inhalt verwendet wurden. Deswegen ist es erforderlich, miteinander in Kommunikation zu treten, aber nicht unter der Prämisse, einer vorgefertigten Kultur anzugehören, sondern stets im Gewahrsam der eigens konstruierten Pinnwand, welche ständig in Veränderung begriffen ist. Eine solche Arbeit stünde im weiteren Sinne in der Tradition des transkulturellen Ansatzes, wie bei Welsch zu lesen ist:

„Stets gibt es im Zusammentreffen mit anderen Lebensformen nicht nur Divergenzen, sondern auch Anschlußmöglichkeiten. Solche Erweiterungen, die auf die gleichzeitige Anerkennung unterschiedlicher Identitätsformen innerhalb einer Gesellschaft zielen, stellen heute eine vordringliche Aufgabe dar.“ (Welsch 1995, 43)

²¹ Der Terminus „fremd“ ist an dieser Stelle bewusst gewählt, da die „Fremdheit“ nur dann entsteht, wenn es vermeintlich keinerlei Verbindung der einzelnen Pinnwände bzw. „globalen Individualkulturen“ gibt.

Dieses Konzept soll zu einer Verhinderung von kultureller Objektivierung bzw. Reduktion von Individuen und weg von der Zuschreibung von vermeintlich natio-ethno-kulturell Anderen als Fremden führen. Vielmehr soll Individualität im Sinne des Inklusionsgedankens als Normalität angesehen werden und mehr als Zuschreibungen von Unterschieden die Suche nach dem Gemeinsamen in den Mittelpunkt rücken. Dies wird im nächsten Kapitel konkretisiert, indem die Möglichkeiten, wie Inklusion gelehrt werden kann in Verbindung mit dem eben erarbeiteten Konzept gebracht werden.

5.4 Vorschläge zur Umsetzung im Unterricht

Einer der grundlegenden Kritikpunkte an der Interkulturellen Pädagogik ist, dass alle theoretischen Ansätze, die weg von kultureller Reduktion führen, der Einzug in die Praxis verweigert bleibt, weswegen es an diesem Punkt essentiell erscheint, einige Überlegungen für die Umsetzung des oben erarbeiteten Konzeptes in die Praxis anzustellen. Hierfür bildet die Basis die Theorie zur Umsetzung von „Inklusion“ im Unterricht.

Mit der Frage, wie man Inklusion lehrt, beschäftigt sich Greving in seinem Artikel „Kann man Inklusion lernen?“. Hierbei erarbeitet er ein Konzept, wie man von einer theoriegeleiteten Begründung zum – in Bildungsinstitutionen notwendigen – Handlungswissen gelangt. So bedarf es einer systemtheoretischen Begründung, „um die Position des Einzelnen in der Gesellschaft bzw. die Kommunikationssysteme des Gesellschaftsganzen zu verstehen.“ (Greving 2006, 79) An dieser Stelle wird demnach die Theorie aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet, um basierend darauf inklusive Maßnahmen realisieren und evaluieren zu können. Einen weiteren wichtigen Punkt stellt die Auseinandersetzung mit der aktuellen politischen Situation und dem geschichtlichen Kontext dar, um einen Eindruck über Inklusions- und Exklusionsmechanismen innerhalb der Gesellschaft auf verschiedenen Ebenen zu erhalten. (Greving 2006, 80) Diese beiden Schritte betreffen wohl die inhaltliche Seite des Lehrstoffes zur Inklusion, welche auch im Bezug auf das oben erläuterte Konzept nicht außer Acht gelassen werden darf. Schließlich würde es keinen Sinn machen, Schüler*innen das Prinzip von kulturellen Versatzstücken und ihrer globalen Individualkultur völlig abgeschottet von politischen und gesellschaftlichen Mechanismen in einem luftleeren Raum näherzubringen. Dies würde bedeuten, genauso wie die Interkulturelle Pädagogik in die Falle zu tappen, pädagogisches Handeln ohne Bezug zu räumlichen Umständen zu begreifen (vgl. Mecheril 2004, 114-115), wie im Kapitel 2.2.3 „Kritik der Interkulturellen Pädagogik“ im Unterpunkt „Kritik an der Interkulturellen Kompetenz“ beschrieben.

Um diese Grundlagen im Unterricht weiterzugeben, schlägt Greving die Unterrichtsform der Projektarbeit vor:

„Im Rahmen dieser Projektarbeit sind auch unterschiedliche Ebenen miteinander zu verdrahten, welche wiederum zu unterschiedlichen Kommunikationsprozessen einer funktional differenzierten Gesellschaftsform gehören:

- *So die individuelle Ebene [...]*
- *der sich hieran anschließenden und hiermit vernetzten gesellschaftlichen Ebene, durch welche unterschiedliche Institutionen und Organisationen mit eben der erst genannten Ebene vernetzt sind,*
- *der philosophischen Ebene, welche eine Begründung für die unterschiedlichen Formen der Projektarbeit, des (Zusammen-)Lebens, der Kommunikation bzw. des Umgangs mit Kontingenzen liefert,*
- *sowie der methodischen Ebene, in welcher und durch welche konkrete Projektformen realisiert werden.“ (Greving 2006, 81)*

Projektarbeiten sind demnach deswegen so empfehlenswert, weil durch sie nicht nur Inhalte vermittelt werden, sondern sich bereits in der didaktischen Sozialform funktionale Teilsysteme und Interaktionssysteme nach Luhmann²² widerspiegeln und „die mentalen Modelle aller Teilnehmenden in den Mittelpunkt“ (Greving 2006, 82) stellt. Es wird eine

„gemeinsame Vision verfolgt, in welcher versucht wird, eine gemeinsame Organisation sowie eine gemeinsame Ausprägung der Grundwerte dieser Organisation zu finden. Ein Projekt kann hierbei eine mögliche Vision antizipieren oder präzisieren.“ (Greving 2006, 83)

Eine solche gemeinsame Vision könnte beispielsweise die praktische Erarbeitung dieser Pinnwände sein, was in einer Projektarbeit über ein Semester passieren könnte. So wären beispielsweise die Schüler*innen dazu anzuhalten, Pinnwände für sich selbst zu erstellen und diese zuerst in kleineren Gruppen und danach in der Klasse bzw. möglicherweise klassenübergreifend zu verbinden, um einmal in einem begrenzten Rahmen zu verdeutlichen, dass Gemeinsamkeiten zwischen den Individuen existieren. Dabei soll aber ständig auch die Reflexion etwaiger Exklusionen von Schüler*innen aufgrund der Entscheidung der Aufnahme

²² Laut Luhmann ist die Gesellschaft in verschiedene Teilsysteme unterteilt. Er unterscheidet zwischen funktional ausdifferenzierten Teilsystemen (Religion, Recht, Erziehung, Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Kunst und Massenmedien), Interaktionssystemen (Intimsysteme, Familie, Unterricht,...), Organisationsysteme und anderen Sozialsystemen wie Protest oder Konflikt. (vgl. Krause 2001, 32-34)

kultureller Versatzstücke in das Repertoire der globalen Individualkultur im Vordergrund stehen, weswegen bei einer solchen Projektarbeit das Vertrauen in die Gruppenmitglieder eine große Rolle spielt. Es ist daher notwendig, der Gruppe durch eine angenehme Lernatmosphäre die Möglichkeit zu geben, sofort anzusprechen, wenn ein*e Schüler*in das Gefühl hat wegen eines Zettelchens auf ihrer*seiner Pinnwand von anderen in der Gruppe weniger akzeptiert zu werden und dies offen und wertfrei ausdiskutieren. Nach diesem Prozess werden die Ergebnisse abschließend in einer Ausstellung präsentiert.

So wäre der nach Greving notwendige „Dreischritt“ zum Erlernen von Inklusion gegeben, nämlich die „metatheoretische Begründung“, welche zu Beginn anzustellen wäre, dann „didaktisch-methodische Schritte“ und die Ermöglichung von „reflektiven Prozesse(n)“ (Greving 2006, 84).

5.5 Fazit

Eine Alternative zum Interkulturellen Ansatz im Unterricht könnte eine Kombination der Theorie der Inklusion und des „doing-culture“ Ansatzes darstellen. Dies würde dazu beitragen, einen Schritt weg von der Notwendigkeit einer Integration von Angehörigen von Minderheitengesellschaften in die Mehrheitsgesellschaft zu machen. Inklusion stellt ein Konzept dar, welches allen Menschen ermöglichen soll, gleichermaßen an der Gesellschaft Partizipieren zu können. Essenziell für die erarbeitete Theorie von „doing-culture“ ist ein erweiterter Kulturbegriff, welcher im Alltagsleben und somit auch in der Bildungsinstitution Schule nach eigenem Ermessen mitgestaltet werden kann und somit zu einer Inklusion aller an dieser kreierte Kultur teilnehmenden Mitglieder führt. Natio-ethno-kulturelle Grenzen werden dadurch aufgelöst, dass von einer globalen Individualkultur ausgegangen wird, welche jedem Individuum innewohnt und nach eigenem Ermessen durch das Sammeln kultureller Versatzstücke ausgebildet werden kann. Bildungsinstitutionen sollen als Orte gesehen werden, welche zum einen ermöglichen, die passenden kulturellen Versatzstücke zu erwerben, zum anderen sollen sie dazu beitragen, kritisch zu reflektieren, wie Schüler*innen mit den globalen Individualkulturen ihrer Mitmenschen umgehen. Diese Reflexion muss auch stets die Kehrseite der Inklusion – nämlich den Bereich der Exklusion – mitbeachten, um einen umfassenden Blick auf die Realität zu gewährleisten.

Mit der Anlehnung an das erarbeitete Konzept an die Theorie der Inklusion wird ermöglicht, durch unterschiedliche Teilsysteme bzw. kulturelle Versatzstücke eine positive Form der Hybridität zu schaffen, ohne die damit verbundenen negativen Seiten außer Acht zu lassen. Das Besondere an der „Pinnwand-Theorie“ der globalen Individualkultur ist, dass zwar der

Begriff der Fremde implizit mitschwingt und auch im Sinne einer fruchtbaren Reflexion von Exklusionsmechanismen angesprochen werden soll, aber dennoch das Finden von Gemeinsamkeiten im Vordergrund steht. Zudem löst sie sich von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitszuschreibungen und propagiert im Sinne der Inklusion das Wahrnehmen eines jeden Menschen als Individuum.

Es muss im Unterricht schließlich darum gehen, eine Gemeinschaft von Individuen zu schaffen, die Marginalisierung von Minderheiten aufzubrechen und allen eine Teilnahme an der Gesellschaft, ohne künstlich gesetzte Grenzen zu ermöglichen. (vgl. Rösner 2006, 126)
Der Lehrplan darf nicht mehr einen Vergleich zwischen Kulturen propagieren, um der eigenen Kultur ein überhöhtes Primat einzuräumen. (vgl. Reuter 2004, 251)

Wenn all dies beachtet wird, dann

„[vermeidet] Inklusion [...] [die] Ohnmacht aller hieran Beteiligten und führt hierbei einen aufklärerischen Dolch im Gewande, welcher dazu beitragen kann, eine falsch verstandene Integration (sobald nämlich eben dieses System stabilisiert wird) vom Thron zu stoßen.“ (Greving 2006, 84)

Schlusswort und Ausblick

Um die aus dieser Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse auf den Punkt zu bringen, ist zu sagen, dass die vorherrschende Interkulturalität in den Lehrplänen der Sekundarstufe I der Entwicklung eines inklusiven und vor allem eines individualisierenden Unterrichts im Wege steht. Viel zu häufig wird in den Lehrplänen nach einer Interkulturellen Pädagogik verlangt, wenn es darum geht, Migrationsandere in den Schulalltag zu „integrieren“. Zwar öffnet sich der Lehrplan der Neuen Mittelschule in einem Absatz in Richtung Inklusion mit plausiblen Ausführungen des Inklusions- und Individualisierungsgedankens, dennoch scheinen die übrigen Abschnitte – genauso wie der gesamte Lehrplan der Allgemeinbildenden höheren Schule – noch immer im Gedanken der Interkulturellen Pädagogik verhaftet.

Auf dem ersten Blick scheint der interkulturelle Ansatz in den Lehrplänen ein ideales Konzept zu sein, um mit den Tendenzen der Migrationsgesellschaft in der heutigen Zeit umzugehen. Die Interkulturelle Pädagogik entwickelte sich als Antwort auf die Ausländerpädagogik in den 1980er Jahren und beansprucht das Prädikat eines offenen und differenzanerkennenden Umgangs mit Kulturell-Anderen. Sie wirbt mit Termini wie „Anerkennung“ statt „Assimilation“ und „Differenz“ statt „Defizit“ und fand so als rasche Maßnahme in den 1980er Jahren Einzug in den Schulalltag, um Migrationsandere in die Gesellschaft zu integrieren.

Seit Beginn der Interkulturellen Pädagogik erheben sich immer wieder kritische Stimmen, welche in der heutigen Diskussion des Fachgebietes immer lauter werden. Federführend in diesen Kritiken sind die Transkulturelle Pädagogik und die Migrationspädagogik. Einer der wichtigsten Kritikpunkte von Seiten dieser pädagogischen Fachrichtungen ist der unreflektierte Kulturbegriff. So geht die Interkulturelle Pädagogik von homogenen, voneinander abgegrenzten Kulturen aus. Des Weiteren gilt das Konstrukt der homogenen Nationalkultur als zumeist einziges Differenzmerkmal zwischen Individuen. Kultur wird wie eine Käseglocke über Migrationsandere gestülpt. Die Migrationspädagogik erklärt den Terminus „Kultur“ als unklar und sowohl die Migrationspädagogik als auch die Transkulturelle Pädagogik sind sich einig, dass ein solch unreflektierter Begriff sehr ideologiefähig ist. Ein letzter essentieller Kritikpunkt ist, dass in Ausführungen der Interkulturellen Pädagogik eine Dominanzkultur impliziert wird, welche als normal und somit als Ausgangspunkt für Differenzbetrachtungen angenommen wird.

Betrachtet man nun im Sinne der zuvor erarbeiteten Kritikpunkte den Interkulturellen Ansatz im Lehrplan, muss man feststellen, dass die geforderte Chancengleichheit durch solche Leitsätze nicht eintreten kann, sondern eher ein Fall von institutioneller Diskriminierung

vorliegt. Die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit von Schüler*innen wird in den Fokus gedrängt und dies führt zu Kulturalisierungen und Ethnisierungen im Schulalltag. Kultur wird zur Rechtfertigung für Selektionsentscheidungen und Beurteilungen von Schüler*innen mit vermeintlichem Migrationshintergrund erhoben. Soziale Ungleichheiten werden unreflektiert übernommen und in Diskursen im Unterricht weiterverbreitet.

Um diesen Problematiken entgegenzuwirken ist es notwendig einen mehrdimensionalen Blick auf die Benachteiligung von Schüler*innen in Bildungsprozessen zu legen und Alternativen für einen individualisierenden Unterricht zu schaffen. Hierzu könnten die Theorie der Inklusion und der Ansatz von „doing(-mixed-)culture“ aufschlussreiche Lösungsvorschläge bieten, welche ich in dieser Arbeit zu einem Konzept von „globaler Individualkultur“ mit „kulturellen Versatzstücken“ ausgebaut habe. „Globale Individualkultur“ soll natio-ethno-kulturelle Grenzen auflösen und jedem Individuum ermöglichen, an selbst gewählten Teilsystemen der Gesellschaft teilzunehmen und dadurch für sich passende „kulturelle Versatzstücke“ zu sammeln. Bildungsinstitutionen sollen zu Orten werden, in denen Individualkultur gebildet werden kann, ohne den Individuen eine vorgefertigte Kultur zuzuordnen, wie es im Rahmen einer Interkulturellen Pädagogik immer wieder passiert. Schließlich darf aber nicht die negative Seite der Inklusion, nämlich die Dimension der Exklusion außer Acht gelassen werden. Dieser Mechanismus muss stets in einem inklusiven und individualisierenden Unterricht mitreflektiert werden. Im Konzept der „globalen Individualkultur“ soll trotz der ständig mitschwingenden Reflexion von Exklusion, die Suche nach Gemeinsamkeiten im Vordergrund stehen. So soll dieses Konzept zu einer reflektierten Inklusion mit einem hohen Grad an Individualisierung führen.

Wie ein solches Konzept in den Lehrplan übernommen werden könnte, muss wohl noch in einer anderen Arbeit geklärt werden. Die Quintessenz dieser Arbeit ist, dass es auf jeden Fall Möglichkeiten und Lösungen für Bildungsinstitutionen gibt, aus der Interkulturalitätsfalle auszubrechen. Es bedarf allerdings einiger Überlegungen und Offenheit gegenüber neuen Ansätzen und vor allem die Öffnung in Richtung der Individualisierung des Menschen.

Schließlich verstand schon der kleine Laubfrosch in Mira Lobes Bilderbuch „Das kleine Ich bin Ich“ (1972), dass Individualität selbstverständlich sein sollte, indem er quakte:

„Du bist du!

Und wer das nicht weiß,

ist dumm!“ (Lobe 1972, o.S)

Quellenverzeichnis

Primärliteratur

Art. 14 Bundes-Verfassungsgesetz, Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, BGBl. Nr. 1/1930 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 164/2013. In:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138>. 15.05.2016.

BMUKK (2017a): Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen [...]. In:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>. 19.03.2017.

BMUKK (2017b): Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, mit der die Lehrpläne der Neuen Mittelschule erlassen [...] werden. In:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>. 19.03.2017.

Sekundärliteratur

Anghem, Emil (2014): Kultur als Grundlage und Grenze des Sinns. In: Jammal, Elias (Hrsg.): Kultur und Interkulturalität. Interdisziplinäre Zugänge. Wiesbaden: Springer VS. S. 15-30.

Auernheimer, Georg (2012): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 7., überarbeitete Auflage. Darmstadt: WBG.

Baquero Torres, Patricia (2015): Die reflexive inklusive Perspektive in der Migrationspädagogik. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag. S. 342-356.

Barkowski, Hans (2008): Prinzipien Interkulturellen Lernens für die multikulturelle und mehrsprachige Schule. In: Furch, Elisabeth/ Eichelberger, Harald (Hrsg.): Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag. S. 32-48.

Barmeyer, Christoph (2012): Taschenlexikon Interkulturalität. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Bertels, Ursula/ Bußmann, Claudia (2013): Handbuch interkulturelle Didaktik. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann (Gegenbilder – Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e.V. Band 8).

Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Mit einem Vorwort von Elisabeth Bronfen. Deutsche Übersetzung von Michael Schiffmann und Jürgen Frendl. Tübingen: Stauffenberg Verlag.

Bliesener, Ulrich (1997): Interkulturelles Lernen: eine pädagogische Notwendigkeit und Chance. In: Bizeul, Yves/Bliesener, Ulrich/Prawda, Marek (Hrsg.): Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund – Definitionen – Vorschläge. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 202-232.

BMB (2015): Allgemein bildende höhere Schule (AHS). In: <https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.html>. 19.09.2016.

BMB (2016): Die Neue Mittelschule. In: <https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/nms/index.html>. 20.11.2016.

BMB (2017): Willkommen in der österreichischen Schule. Wien: One2print. In: https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswegekompakt2016_dt.pdf?5te87k. 29.05.2017.

Bolscho, Dieter (2005): Transkulturalität – ein neues Leitbild für Bildungsprozesse. In: Datta, Asit (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt am Main/London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation. S. 29-38.

Brumlik, Micha (2006): Jenseits des Eigenen und des Fremden. In: Göhlich, Michael/Leonhard, Hans-Walter/Liebau, Eckart/Zierfas, Jörg (Hrsg.): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim/München: Juventa Verlag. S. 57-68.

Castro Varela, Maria do Mar/Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/ Kalpaka, Annita/ Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 32-53.

Diehm, Isabella/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Dietze, Gabriele (2008): Intersektionalität und Hegemonie(selbst)kritik. In: Gippert, Wolfgang/Götte, Petra/Kleinau, Elke (Hrsg.): Transkulturalität. Gender- und bildungstheoretische Perspektiven. Bielefeld: transcript Verlag. S. 27-43.

Gippert, Wolfgang/Götte, Petra/Kleinau, Elke (2008): Transkulturalität: gender- und bildungstheoretische Perspektiven. Zur Einführung in den Band. In: Gippert, Wolfgang/Götte, Petra/Kleinau, Elke (Hg.): Transkulturalität. Gender- und bildungstheoretische Perspektiven. Bielefeld: transcript Verlag. S. 9-24.

Gogolin, Ingrid (2006): Erziehungswissenschaft und Transkulturalität. In: Göhlich, Michael/Leonhard, Hans-Walter/Liebau, Eckart/Zierfas, Jörg (Hrsg.): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim/München: Juventa Verlag. S. 33-44.

Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2010): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen: Budrich.

Greving, Heinrich (2006): Kann man Inklusion lernen? – Anfragen an eine didaktisch-methodische (Un-)Möglichkeit. In: Dederich, Markus/Greving, Heinrich/Mürner, Christian/Rödler, Peter (Hrsg.): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 73-85.

Griese, Hartmut M. (2004): Kritik der „Interkulturellen Pädagogik“. Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus. Münster: LIT-Verlag.

Griese, Hartmut M. (2005): Was kommt nach der Interkulturellen Pädagogik?. In: Datta, Asit (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt am Main/London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation. S. 11-28.

Ha, Kien Nghi (2004): Hybridität und ihre deutschsprachige Rezeption. Zur diskursiven Einverleibung des „Anderen“. In: Hörnig, Karl H./Reuter, Julia (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript Verlag. S. 221-238.

Hamburger, Franz (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Hasse, Raimund/Schmidt, Lucia (2012): Institutional Discrimination. Institutionelle Diskriminierung. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert: Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 883-900.

Hauenschild, Katrin (2010): Transkulturalität – (k)ein Leitbild für die Weiterentwicklung interkultureller Bildung?. In: Datta, Asit (Hrsg.): Zukunft der transkulturellen Bildung – Zukunft der Migration. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag (Bildung in der Weltgesellschaft 4). S. 148-166.

Hörnig, Karl H./Reuter, Julia (2004): Doing Culture. Kultur als Praxis. In: Hörnig, Karl H./Reuter, Julia (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript Verlag. S. 9-15.

Holzbrecher, Alfred (2008): Interkulturelle Pädagogik. 5. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Hormel, Ulrike (2010): Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 173-198.

Hormel, Ulrike/ Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: Springer Verlag.

Isop, Utta (2011): „Enoug is Enough“ – „Ya Basta!!“ Kein Gott, keine Nation, kein Konzern, kein Ehemann. In: Isop, Utta/Ratković, Viktorija (Hrsg.): Differenzen leben. Kulturwissenschaftliche und geschlechterkritische Perspektiven auf Inklusion und Exklusion. Bielefeld: transcript Verlag (Kultur&Konflikt. Band 3). S. 210-230.

Kalpaka, Annita/Mecheril, Paul (2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/ Dirim, Inci/ Kalpaka, Annita/ Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 77-98.

Kammertöns, Anette (2010): Kritik Institutionelle Diskriminierung als zentrale Kategorie interkultureller Bildung. In: Wissen. Erwägen. Ethik – Streitforum für Erwägungskultur (2010/02). Wiso Fachzeitschriften. S. 177-180.

Katschnig-Fasch, Elisabeth (2012): Das Fremde, das Umgebung schafft. Wege zum reflexiven Verstehen. In: Kribernegg, Ulla/Maierhofer, Roberta/Penz, Hermine: Interkulturalität und Bildung. Wien/Berlin: LIT-Verlag (Interkulturelle Pädagogik. Band 9). S. 13-28.

Köck, Peter (2015): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Das bewährte Fachlexikon für Studium und Praxis. 2. erweiterte und ergänzte Auflage. Friedberg: Brigg Verlag, F.-J. Böhler.

Krause, Detlef (2001): Luhmann-Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage mit 29 Abbildungen und über 5000 Stichworten. Stuttgart: Lucius&Lucius.

Kriebernegg, Ulla/Maierhofer, Roberta/Penz, Hermine (2012): Interkulturalität und Bildung: Einführung. In: Kriebernegg, Ulla/Maierhofer, Roberta/Penz, Hermine (Hrsg.): Interkulturalität und Bildung. Wien/Berlin: LIT-Verlag (Interkulturelle Pädagogik. Band 9). S. 7-12.

Krondorfer, Birge (2011): Ambivalenzen der Integration von MigrantInnen. Notizen zum Verhältnis von Inklusion und Exklusion. In: Isop, Utta/Ratković, Viktorija (Hrsg.): Differenzen leben. Kulturwissenschaftliche und geschlechterkritische Perspektiven auf Inklusion und Exklusion. Bielefeld: transcript Verlag (Kultur&Konflikt. Band 3). S. 26-40.

Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster: Waxmann Verlag (Lernen für Europa; Band 10).

Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2015): Intersektionalität im Klassenzimmer: Zur sozialen Konstruktion und Bedeutung von Ethnie, Klasse, Geschlecht und ihren Verbindungen. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag. S. 283-304.

Lobe, Mira (1972): Das kleine Ich bin Ich. Wien: Jungbrunnen Verlag.

Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Zweiter Teilband. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Mecheril, Paul (2010): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/ Dirim, Inci/ Kalpaka, Annita/ Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 7-22.

Mecheril, Paul (2010a): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/ Dirim, Inci/ Kalpaka, Annita/ Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 54-76.

Meyer, Thomas (1997): Identitäts-Wahn. Die Politisierung des kulturellen Unterschieds. Berlin: Taschenbuch Verlag.

MIKE (2014): Warum da so viele Sternchen sind. In: trans.gender.trouble:
<http://derstandard.at/2000004719421/Warum-da-so-viele-Sternchen-sind>. 17.11.2016.

Nieke, Wolfgang (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Opladen: Leske+Budrich (Reihe Schule und Gesellschaft; Band 4).

Nohl, Arnd Michael (2010): Konzepte interkultureller Bildung. Eine Einführung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

PONS (o.J.): colere. In: <http://de.pons.com/übersetzung/latein-deutsch/colere>. 9.7.2016.

Prettenthaler-Ziegerhofer, Anita/Scherke, Katharina/Schustaczek, Ulrike (o.J.): Gendergerechtes Formulieren. Ein Leitfaden – Informationen, Tipps und Empfehlungen. In: https://static.uni-graz.at/fileadmin/Akgl/4_Fuer_MitarbeiterInnen/LEITFADEN_Gendergerechtes_Formulieren_APZ.pdf. 17.11.2016.

Reuter, Julia (2004): Postkoloniales Doing Culture. Oder: Kultur als translokale Praxis. In: Hörnig, Karl H./Reuter, Julia (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript Verlag. S. 239-255.

Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript Verlag.

Robeck, Johanna (2012): Von der Segregation über Integration zur Inklusion aus psychologisch-pädagogischer Sicht. Wien: Vindobona Verlag.

Rösner, Hans-Uwe (2006): Inklusion allein ist zu wenig! Plädoyer für eine Ethik der Anerkennung. In: Dederich, Markus/Greving, Heinrich/Mürner, Christian/Rödler, Peter (Hrsg.): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 126-141.

Roth, Hans-Joachim (2002): Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umriss Interkultureller Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich (Interkulturelle Studien; Band 10).

Schöb, Andrea (2013): Definition Inklusion. In: <http://www.inklusion-schule.info/inklusion/definition-inklusion.html>. 07.03.2017.

Souza, Miguel (2012): Interkulturalität, kommunikative Praktiken, Partizipation. Erkenntnisse aus einer ethnographischen Studie im Umfeld von Haupt- und Realschülern mit Migrationshintergrund. In: Schmidt, Judith/Keßler, Sandra/Simon, Michael (Hrsg.): Interkulturalität und Alltag. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag. S. 31-54.

Welsch, Wolfgang (1994): Transkulturalität. Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. Ein Diskurs mit Johann Gottfried Herder. In: http://www.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf. 02.06.2017.

Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität. Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. Ein Diskurs mit Johann Gottfried Herder. In: Daweke, Klaus (Hrsg.): Zeitschrift für Kulturaustausch. Migration und kultureller Wandel. Institut für Auslandsbeziehungen Stuttgart. S. 39-44.

Welsch, Wolfgang (2011): Kultur aus transkultureller Perspektive. In: Treichel Dietmar/Mayer Claude-Hélène (Hrsg.): Lehrbuch Kultur. Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung kultureller Kompetenzen. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. S. 149-158.

Wimmer, Franz Martin (2003): Interkulturelle Philosophie. Eine Einführung. Stuttgart: UTB.

Abstract

In der vorliegenden Arbeit wird der interkulturelle Ansatz in den Lehrplänen der Sekundarstufe I in Österreich analysiert. Ausgehend von einer Beleuchtung der Interkulturellen Pädagogik wird die Kritik von Seiten der Transkulturellen Pädagogik und der Migrationspädagogik in der Interkulturalitätsdebatte ins Zentrum gestellt. Anschließend werden anhand der gewonnenen Erkenntnisse die Unzulänglichkeiten des interkulturellen Ansatzes in den Lehrplänen der Sekundarstufe I herausgearbeitet. Diese manifestieren sich vordergründig in einem unreflektierten Kulturbewusstsein, welches zu einer Kulturalisierung innerhalb der Bildungsinstitutionen und der kulturellen Reduktion von Migrations-Anderen führt.

Entgegen solcher Tendenzen wird in dieser Arbeit im Tonus der Transkulturellen Pädagogik und der Migrationspädagogik gefordert, diese vermeintlich „kulturellen Grenzen“ abzubauen. Hierzu wird auf Basis der Analyse des Lehrplanes und angelehnt an die Theorie Luhmanns das Konzept der „globalen Individualkultur“ entwickelt, welches jedem Individuum zum Einen erlaubt, eine eigene – von den Grenzen eines konventionellen Kulturverständnisses abgelöste – Kultur zu erschaffen, und zum Anderen zu einer Reflexion von Inklusions- und Exklusionsmechanismen anregt.

In dieser Arbeit wird somit gezeigt, dass der interkulturelle Ansatz in den Lehrplänen der Sekundarstufe I in der heutigen Gesellschaft bzw. seit jeher nicht tragbar und eine Überwindung dieser Problematik in der Anerkennung aller Menschen als von kulturellen Grenzen losgelöste Individuen möglich ist.

Abkürzungsverzeichnis

AHS – Allgemeinbildende höhere Schule

bspw. – beispielsweise

bzw. – beziehungsweise

NMS – Neue Mittelschule

o.J. – ohne Jahr

o.S. – ohne Seite

vgl. – vergleiche

z.B. – zum Beispiel