
Bildung und Gesellschaft

Herausgegeben von

U. Bauer, Essen, Deutschland

U. H. Bittlingmayer, Freiburg, Deutschland

A. Scherr, Freiburg, Deutschland

Die Reihe Bildung und Gesellschaft bietet einen Publikationsort für Veröffentlichungen, die zur Weiterentwicklung sozialwissenschaftlicher Bildungsforschung beitragen. Im Zentrum steht die Untersuchung der gesellschaftlichen Voraussetzungen, Bedingungen, Formen und Folgen von Bildungsprozessen sowie der gesellschaftlichen Hintergründe und Rahmenbedingungen institutioneller und außerinstitutioneller Bildung. Dabei wird von einem Bildungsverständnis ausgegangen, das Bildung nicht mit den Organisationen und Effekten des sog. ‚Bildungssystems‘ gleichsetzt. Vielmehr verstehen wir Bildung als Oberbegriff für Lern- und Entwicklungsprozesse, in denen Individuen ihre Fähigkeiten und ihre Autonomiepotenziale entfalten. Die Reihe ist sowohl für empirisch ausgerichtete Arbeiten als auch für theoretische Studien offen. Überschneidungen mit dem Gegenstandsbereich der Sozialisations-, Kindheits-, Jugend-, Erziehungs- und Familienforschung sind damit im Sinne einer produktiven Überschreitung gängiger Grenzziehungen durchaus beabsichtigt. Die Reihe will damit nicht zuletzt zur interdisziplinären Kommunikation zwischen der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung beitragen.

Herausgegeben von

Ullrich Bauer

Universität Duisburg-Essen

Albert Scherr

Pädagogische Hochschule Freiburg

Uwe H. Bittlingmayer

Pädagogische Hochschule Freiburg

Ullrich Bauer • Uwe H. Bittlingmayer
Albert Scherr (Hrsg.)

Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie

 Springer VS

Herausgeber
Ullrich Bauer
Essen, Deutschland

Uwe H. Bittlingmayer,
Albert Scherr,
Freiburg i. Br., Deutschland

Der Verlag hat sich bemüht, alle uns bekannten Rechteinhaber zu ermitteln. Sollten dennoch Inhaber von Urheberrechten unberücksichtigt geblieben sein, bitten wir sie, sich mit dem Verlag in Verbindung zu setzen.

ISBN 978-3-531-17922-3
DOI 10.1007/978-3-531-18944-4

ISBN 978-3-531-18944-4 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden 2012

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Satz: text plus form, Dresden

Lektorat: Katrin Emmerich

Einbandentwurf: KünkelLopka GmbH, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Inhalt

Vorwort	11
<i>Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr</i>	
Einleitung der Herausgeber	13
<i>Alan R. Sadovnik</i>	
Theorie und Forschung in der Erziehungs- und Bildungssoziologie	27
Teil I	
Klassische Positionen der Erziehungs- und Bildungssoziologie	
<i>Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr</i>	
Klassische Positionen der Erziehungs- und Bildungssoziologie – einige Vorbemerkungen	61
<i>Émile Durkheim</i>	
Erziehung, ihre Natur und ihre Rolle	69
<i>Theodor Geiger</i>	
Erziehung als Gegenstand der Soziologie	85
<i>Talcott Parsons</i>	
Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft	103
<i>Theodor W. Adorno</i>	
Erziehung nach Auschwitz	125
<i>Aaron V. Cicourel und John I. Kitsuse</i>	
Die soziale Organisation der Schule und abweichende jugendliche Karrieren	137
<i>Basil Bernstein</i>	
Eine Kritik des Begriffs ‚kompensatorische Erziehung‘	151

<i>Helmut Fend</i>	
Drei Reproduktionsfunktionen des Schulsystems	161
<i>Urie Bronfenbrenner</i>	
Ökologische Sozialisationsforschung – Ein Bezugsrahmen	167
<i>Ulrich Oevermann</i>	
Programmatische Überlegungen zu einer Theorie und zur Strategie der Sozialisationsforschung	177
<i>Michel Foucault</i>	
Die Mittel der guten Abrichtung	199
<i>Samuel Bowles und Herbert Gintis</i>	
Kapitalakkumulation, Klassenkonflikt und Veränderungen im Erziehungswesen	213
<i>Pierre Bourdieu</i>	
Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital	229
<i>Paul Willis</i>	
Erziehung im Spannungsfeld zwischen Reproduktion und kultureller Produktion	243
<i>Hugh Mehan</i>	
Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretative Studies	261
<i>Niklas Luhmann</i>	
Sozialisation und Erziehung	283
Teil II	
Paradigmen und grundlegende Orientierungen der Erziehungs- und Bildungssoziologie	
<i>Hermann Veith</i>	
Das strukturfunktionalistische Paradigma	303
<i>Albert Scherr</i>	
Cultural Studies	319

Heinz Sünker

Historisch-materialistische Ansätze in Bildungsforschung und Pädagogik . . . 335

Dieter Geulen

Das subjektorientierte Paradigma 353

Achim Brosziewski

Systemtheoretische Bildungssoziologie: Gesellschaftstheoretische Beiträge
und das offene Programm einer allgemeinen Sozialtheorie 371

Georg Breidenstein und Tanja Tyagunova

Ethnomethodologie und Konversationsanalyse 387

Heinz Abels

Interaktionismus 405

Volker Stocké

Das Rational-Choice Paradigma in der Bildungssoziologie 423

Frank Hillebrandt

Der praxistheoretische Ansatz Bourdieus
zur Soziologie der Bildung und Erziehung 437

Werner Helsper

Objektive Hermeneutik. Die bildungssoziologische Bedeutung
des strukturtheoretischen Ansatzes 453

Ullrich Bauer

Das sozialisationstheoretische Paradigma 473

Ulrike Hormel

Intersektionalität als forschungsleitende Beobachtungsperspektive 491

Sebastian Dirks und Fabian Kessl

Räumlichkeit in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen 507

Carola Mick

Das Agency-Paradigma 527

Teil III**Erziehungs- und Bildungsinstitutionen**

<i>Rita Braches-Chyrek</i>	
Elementare Bildung	545
<i>Heike Wendt, Irmela Tarelli und Wilfried Bos</i>	
Primäre Bildung	559
<i>Wolfgang Lauterbach</i>	
Sekundäre Bildung in Deutschland	573
<i>Bettina Kohlrausch</i>	
Das Übergangssystem – Übergänge mit System?	595
<i>Lars Heinemann</i>	
Soziologie der Berufsbildung	611
<i>Andrea Lange-Vester und Christel Teiwes-Kügler</i>	
Hochschulforschung	629
<i>Rolf Dobischat und Robert Schurgatz</i>	
Weiterbildung – Eine Domäne privatwirtschaftlicher Gestaltungsansprüche	647
<i>Holger Ziegler</i>	
Kinder- und Jugendhilfe als Erziehungs- und Bildungsinstanz	665
<i>Helmut Bremer/Jürgen Gerdes</i>	
Politische Bildung	683
<i>Benno Hafener</i>	
Außerschulische Jugendbildung	703
<i>Justin J. W. Powell und Lisa Pfahl</i>	
Sonderpädagogische Fördersysteme	721
<i>Annette Miriam Stroß</i>	
Gesundheitserziehung und -bildung als Handlungsfelder einer reflexiven Gesundheitspädagogik. Geschichte, Gegenwart und Perspektiven	741

<i>Thomas Coelen und Bernd Dollinger</i> Geschichte, Gegenwart und Perspektiven der Ganztagschule	763
---	-----

<i>Isabell van Ackeren und Esther Dominique Klein</i> Internationale Schulstrukturvergleiche	779
---	-----

Teil IV

Bedingungen und Kontexte von Erziehungs- und Bildungsprozessen

<i>Thomas Höhne</i> Ökonomisierung von Bildung	797
---	-----

<i>Dirk Konietzka</i> Soziale Mobilität und soziale Ungleichheit	813
---	-----

<i>Helmut Bremer</i> Die Milieubezogenheit von Bildung	829
---	-----

<i>Arnd-Michael Nohl und Florian von Rosenberg</i> Interkulturelle Bildungsprozesse in außerschulischen Kontexten	847
--	-----

<i>Albert Scherr und Debora Niermann</i> Migration und Kultur im schulischen Kontext	863
---	-----

<i>Raimund Hasse und Lucia Schmidt</i> Institutionelle Diskriminierung	883
---	-----

<i>Dieter Hoffmeister</i> Der Wandel der Familie und dessen Effekte auf Erziehungs- und Bildungsprozesse	901
--	-----

<i>Frauke Choi</i> Elterliche Erziehungsstile in sozialen Milieus	929
--	-----

<i>Peter-Ernst Schnabel</i> Eltern-Kind-Interaktionen	947
--	-----

<i>Susanne Hartung</i> Familienbildung und Elternbildungsprogramme	969
---	-----

Robert Heyer, Christian Palentien und Aydin Gürlevik

Peers 983

Hans-Günter Rolff

Schule als soziale Organisation –
Zur Duplexstruktur schulpädagogischen Handelns 1001

Autorinnen und Autoren 1017

Vorwort

Die Bildungs- und Erziehungsthematik hat im deutschen Sprachraum seit über einem Jahrzehnt eine erstaunliche Konjunktur. Bildungsforschung wird politisch, insbesondere vom BMBF, mit enormen Summen gefördert und die Anzahl der bildungspolitischen Absichtserklärungen ist bemerkenswert. Die ambitionierten Versuche, das deutsche Bildungs- und Erziehungssystem zu modernisieren umfassen die Umwandlung von Kindergärten und Kindertagesstätten in Stätten früher Bildung, die Einführung von Ganztagschulen, des G8-Abiturs, von BA und MA Studiengängen, moderate Schulstrukturreformen, bundesweite Lehramtsstudienreformen sowie universitäre Exzellenzinitiativen und die Einrichtung eines Nationalen Bildungspanels. Dabei ist die enge Verzahnung von ökonomischen und bildungsbezogenen Argumentationen bemerkenswert; eine Sichtweise die akzentuiert, dass Bildung auch als Selbstzweck und als Bestandteil von Emanzipationsprozessen verstanden werden kann, rückt in den Hintergrund und gilt als unzeitgemäß.

In diesem Boom der Bildungsthematik kommt der Soziologie nur eine Nebenrolle zu: Soziologische Analysen sind weniger gefragt als eine empirische Bildungsforschung, die vorrangig in der Form von large-scale-assessments und psychologisch-pädagogischer Lehr-Lernforschung realisiert wird. Das hier vorgelegte Handbuch richtet sich gegen eine solche Engführung und akzentuiert die theoretische und empirische Reichhaltigkeit der historischen und aktuellen Bildungs- und Erziehungssoziologie.

Aufbau und Umfang dieses Handbuchs sind der Absicht geschuldet, das Analyse- und Reflexionspotenzial soziologischer Beiträge zur Bildungs- und Erziehungsforschung möglichst umfassend abzubilden. Im ersten Teil sind klassische Beiträge zur Erziehungs- und Bildungssoziologie zusammengestellt. Damit sollen diese häufig verstreuten Texte zugänglich gemacht sowie gesellschaftstheoretische Grundlagen und Bezüge verdeutlicht werden. Im zweiten Hauptabschnitt werden theoretische Paradigmen und grundlegende Orientierungen der Bildungs- und Erziehungssoziologie dargestellt. Die Beiträge, die das breite Spektrum theoretischer Bezüge in der Bildungs- und Erziehungssoziologie verdeutlichen sollen, sind so angelegt, dass zunächst die Grundgedanken und Grundthesen der jeweiligen Theorien dargestellt und dann in einem zweiten Schritt auf die Bildungs- und Erziehungsthematik bezogen werden. Der dritte Abschnitt soll den Forschungsstand über Erziehungs- und Bildungsinstitutionen bündeln. Wir haben uns bemüht, auch dort das Spektrum der Themen weit zu fassen und unter anderem auch das häufig vernachlässigte Förderschulsystem oder das Berufsbildungssystem mit einzubeziehen. Im vierten Abschnitt werden Bedingungen und Kontexte

von Erziehungs- und Bildungsprozessen thematisiert. Die Beiträge bearbeiten einerseits spezielle, empirisch klar abgegrenzte Themenstellungen wie Elternbildung, Interkulturalität und institutionelle Diskriminierung. Andererseits zielen sie darauf, neue sowie theoretisch kontroverse Aspekte wie etwa die Ökonomisierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen zu fokussieren.

Die Arbeit an diesem Handbuch war ohne erhebliche Unterstützung nicht zu realisieren. Wir sind zunächst Frank Engelhardt, der mittlerweile seine Wirkungsstätte gewechselt hat, und Katrin Emmerich vom VS Verlag für umfassende Hilfestellungen sehr zu Dank verpflichtet. Ferner möchten wir uns bei Christian Claßen, Carina Jung, Miriam Redlich und Michael Rehder für redaktionelle Unterstützung bedanken. Ebenfalls bedanken möchten wir uns bei allen Autorinnen und Autoren, ohne die dieses Handbuch nicht über den Projektstatus hinausgelangt wäre.

Die Herausgeber

Essen und Freiburg im Mai 2012

Interkulturelle Bildungsprozesse in außerschulischen Kontexten

Arnd-Michael Nohl und Florian von Rosenberg

Noch bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts konnte Bildung als „die subjektive Seinsweise der Kultur“ (Nohl 1957: 140 f.) bzw. als „nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (Adorno 1978: 90) bezeichnet werden. Seither ist indes zunehmend unklar geworden, welche Kultur man sich der Bildung halber zueignen sollte, erscheinen doch die zeitgenössischen Gesellschaften – auch, aber nicht nur aufgrund der Einwanderung – kulturell immer unübersichtlicher und heterogener. Die kulturelle Unbestimmtheit einer Gesellschaft, „in der jedem einzelnen klar wird, daß man auch anders leben kann“ – wie es bei Brumlik/Leggewie (1990: 435) zur multikulturellen Gesellschaft heißt –, muss aber nicht notwendiger Weise zum Problem für Bildung, sondern kann auch ihr Katalysator werden. Denn heutzutage haben es „Bildungsprozesse ... (häufig) mit der Begegnung, Auseinandersetzung, Verarbeitung von Fremdem, dem einzelnen Unbekannten, zu tun“ (Wulf 1998: 41). Angesichts der Pluralität von Kulturen tritt die *aneignende* Durchdringung *einer* Kultur in den Hintergrund und Bildung wird zur (bisweilen kritisch-distanzierten) *Auseinandersetzung* mit kultureller Heterogenität.

In unserem Aufsatz wollen wir uns mit der Frage beschäftigen, wie interkulturelle Bildungsprozesse theoretisch reflektiert und empirisch erfasst werden. Unseren Überblick über die einschlägige Forschung fokussieren wir auf solche Arbeiten, die sich vornehmlich mit interkulturellen Bildungsprozessen in außerschulischen Kontexten befassen, wobei Interkulturalität sowohl für Einheimische als auch Migrant(inn)en bildsam sein kann (Koller 2002a: 97).¹ Zu den interkulturellen Bildungsprozessen zählen sowohl informelle als auch solche innerhalb von Organisationen der Jugend- und Erwachsenenbildung (Abschnitt 1). Fragt man danach, wie diese interkulturellen Bildungsprozesse theoretisch gefasst sind, so wird eine Parallelität der in den einschlägigen Forschungen herangezogenen Bildungs- und Kulturbegriffe unübersehbar: Während Kultur auf der einen Seite vornehmlich als Konstruktion begriffen wird und Bildung ihrer reflexiven Kritik dient, erscheint in anderen Untersuchungen Bildung als ein Ineinander von Reflexion und praktischen Handlungsvollzügen, die sich auf die impliziten, in die Ge-

1 Es geht uns also weder darum, inwiefern kulturelle Zugehörigkeiten den schulischen Bildungserfolg beeinflussen, noch um Interkulturalität als Gegenstand *schulischer* Bildung (siehe Geyer in diesem Band). Einen Überblick zur Forschung über *unterschiedliche* pädagogische Grundprozesse im Kontext von Interkulturalität bietet Gogolin (2009).

wohnheiten eingeschriebenen Aspekte der Kultur beziehen (Abschnitt 2). Wenngleich ein Großteil der Forschung zu außerschulischen interkulturellen Bildungsprozessen theoretisch angelegt ist, finden sich auch empirische Studien. Insofern ist danach zu fragen, wie das Verhältnis von theoretischer und empirischer Forschung hier gestaltet wird (Abschnitt 3). Unseren Beitrag abschließend werden wir einige Desiderata der interkulturellen Bildungsforschung diskutieren (Abschnitt 4).

1 Organisierte und selbstläufige interkulturelle Bildungsprozesse

Das, was man heute als interkulturelle Bildungsforschung bezeichnet, hat in Deutschland zu jenem Zeitpunkt begonnen, als die „Gastarbeiter/innen“ ihre Kinder nachgezogen haben (vgl. Gogolin 2009: 297). Unter dem Label der Ausländerpädagogik war die Erziehungswissenschaft in den 1970er und frühen 1980er Jahren vornehmlich mit der Frage beschäftigt, wie Schüler/innen mit Migrationshintergrund, deren Kulturen als fremd und defizitär angesehen wurden, an die Normalitätserwartungen der Schule angepasst werden sollten. In assimilationspädagogischen Konzepten erschien die Kultur des Aufnahmelandes nicht nur als fraglos gültige, sondern auch als homogene Nationalkultur (vgl. Nohl 2010: 17–48).²

Das zu Beginn der 1980er Jahre entwickelte Gegenkonzept der interkulturellen Pädagogik hat sich in seinen Anfängen nicht gegen die homogenisierende und ethnisierende Vorstellung von Kultur, sondern gegen die Defizitannahme gewandt und ihr die Differenzhypothese gegenübergestellt. Gerade angesichts der gleichberechtigten Unterschiedlichkeit der Kulturen könne man sich interkulturell bilden (vgl. ebd.: 49 ff.). Beide, Ausländer- und interkulturelle Pädagogik, wurden später (ab 1990) jedoch zu Recht dafür kritisiert, kulturelle Zugehörigkeiten so in den Vordergrund zu rücken, dass sie zur gesellschaftlich institutionalisierten Diskriminierungsressource werden können. Als Alternative wurde vorgeschlagen, die für Diskriminierung anfälligen organisationalen Eigenlogiken der pädagogischen Praxis zu beachten (vgl. Gomolla/Radtke 2002).

Die genannten Ansätze, die sich unter den Schlagworten „Defizit“ – „Differenz“ – „Diskriminierung“ fassen lassen, beziehen sich alle auf organisierte, insbesondere in Schulen stattfindende interkulturelle Bildung. Formale Bildungsprozesse werden charakteristischer Weise durch ein Curriculum gesteuert und sind auf Ziele gerichtet, die der jeweilige Träger (etwa das Kultusministerium) für verbindlich erklärt hat. Die Teilnahme am Unterricht oder Seminar ist daran gebunden, dass man sich diesen formalisierten Erwartungen prinzipiell unterwirft. Erwartungswidriges Verhalten kann – bis hin zum Ausschluss aus der Bildungsorganisation – sanktioniert werden, erwartungskonformes Verhalten wird – etwa mit Zertifikaten – belohnt. Derart *organisierte* inter-

2 Auch nach der Jahrtausendwende finden sich assimilationistische Ansätze gegenüber Migrant(inn)en, die unter der Chiffre des Neo-Assimilationismus kritisch diskutiert werden (vgl. Otto/Schrödter 2006).

kulturelle Bildung findet sich aber nicht nur in der Schule, sondern auch in Einrichtungen der Erwachsenenbildung und sozialpädagogischen Jugendbildung (siehe dazu Herrmann 2009; Bibouche 2006; Fischer et al. 2001).

In diesen außerschulischen Kontexten kann interkulturelle Bildung einen formalen Charakter aufweisen, soweit sie durch Curriculum und Ziele organisatorisch festgelegt ist. Vielfach vollziehen sich in der Jugend- und Erwachsenenbildung aber auch informelle interkulturelle Bildungsprozesse: Angestoßen durch offenere Angebote (z. B. ein Beratungsgespräch, eine Vortragsveranstaltung oder einen Workshop) bilden sich Teilnehmer/innen vor dem Hintergrund von Interkulturalität.

Besondere Aufmerksamkeit haben in der Forschung jene interkulturellen Bildungsprozesse erhalten, die sich abseits pädagogischer Intentionen und Organisation, quasi selbstläufig entfalten. Hierzu zählen insbesondere die biographisch angelegten Bildungsprozesse, wie sie bei einer deutsch-iranischen Studentin (Koller 2002a), einem Konvertiten (Rosenberg 2011) oder einem Breakdancer türkischer Herkunft (Nohl 2003) zu finden sind. Dabei können selbstläufige interkulturelle Bildungsprozesse durchaus auch innerhalb von Organisationen stattfinden, so z. B. anlässlich einer eher zufällig aufkommenden Diskussion über Rassismus in einem wissenschaftlichen Symposium (Kokemohr 2007). Denn für den informellen Charakter dieser Bildungsprozesse ist es entscheidend, dass sie weder curricular festgelegt sind, noch das (Nicht-)Erreichen ihrer Ziele (positiv bzw. negativ) sanktioniert wird.

2 Bildungs- und Kulturbegriffe in der interkulturellen Bildungsforschung

Die Anfänge der interkulturellen Pädagogik waren noch stark von einem bildungspolitischen und -praktischen Interesse gekennzeichnet, wobei der Kultur- oder Bildungsbegriff kaum systematisch reflektiert wurde. Erst in den 1990er Jahren erschienen Untersuchungen, in denen der Kultur- und bisweilen auch der Bildungsbegriff der interkulturellen Pädagogik umfassender erörtert wurden (vgl. u. a. Prengel 1993; Nieke 2008, zuerst: 1995; Kiesel 1996; Auernheimer 1995). Nach der Jahrtausendwende wurde die interkulturelle Pädagogik dann maßgeblich durch die Kritik an ihren Kulturalisierungstendenzen (siehe neben Radtke/Gomolla 2002 auch schon Bukow/Llaryora 1988) verunsichert. In produktiver Weise ist diese Infragestellung insbesondere in der außerschulischen interkulturellen Bildungsforschung aufgenommen und dazu genutzt worden, die Theorie der interkulturellen Bildung zu schärfen (siehe dazu auch Nohl 2010: 131–144).

Im Folgenden wollen wir uns nun mit jenen Arbeiten zur interkulturellen Bildungsforschung beschäftigen, in denen der Bildungs- und Kulturbegriff systematisch reflektiert wird. Deutlich wird dabei, dass die in Anschlag gebrachten Kultur- und Bildungsbegriffe wechselseitig aufeinander verweisen. Trotz einiger Binnendifferenzen lässt sich hier der kritisch-reflexive Ansatz (2.1) von solchen Ansätzen unterscheiden,

die eher die Einbindung in die Selbstverständlichkeiten von Kulturen (2.2), diskurstheoretische (2.3) oder xenosophische (2.4) Aspekte der Bildungsprozesse unterstreichen.

2.1 *Interkulturelle Bildung als kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem „Kulturellen“*

Die Bildsamkeit der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur wird von Albert Scherr betont. Scherr geht davon aus, dass, obgleich Kulturdifferenzen für die funktional differenzierte (moderne) Gesellschaft „strukturell belanglos sind“, sie für die „alltägliche Lebensführung“ sehr wohl bedeutsam sein können (2001: 349), und zwar zum einen, insofern und insoweit sie die Partizipation an gesellschaftlichen Funktionssystemen betreffen (und möglicherweise verhindern), zum anderen, weil die alltägliche Lebensführung zum Medium von Bildungsprozessen werden kann. In dieser Hinsicht begreift Scherr Bildung als „bewusste Auseinandersetzung mit den kulturellen Rahmungen des Selbst- und Weltverständnisses“ (ebd.: 348), wobei die hierbei zu erlangende Selbstbestimmung immer nur eine „Autonomie innerhalb eines mit anderen geteilten kulturellen und sprachlichen Rahmens“ sein kann (ebd.: 350). Scherr knüpft mit seinem Bildungsbegriff an Marotzki an, bei dem er hervorhebt, Bildung werde als „Reflexivwerden der eigenen relativ-natürlichen Selbst- und Weltinterpretation“ begriffen (ebd.: 352). Er sieht es daher als „Aufgabe interkultureller Pädagogik“, „erstens eine Auseinandersetzung mit solchen kulturellen Kontexten und Praktiken zu ermöglichen, die substantielle Differenzerfahrungen beinhalten, und zweitens dazu beizutragen, dass jeweilige Erfahrungen reflexiv verarbeitet werden können, also mit einer rationalen und damit diskursiv überprüfbareren Vergewisserung bzw. Veränderung des eigenen Selbst- und Weltverständnisses einhergehen, die ungebrochene Identifikationen relativiert“ (ebd.: 352). Mithin traut er (mit Marotzki) den Individuen „die Fähigkeit“ zu, „sich ihrer eigenen lebensgeschichtlich entwickelten Dispositionen bewusst zu werden und diese in Bildungsprozessen zu überschreiten“ (ebd.: 354).

Zu einer Theorie der „Bildung in der Einwanderungsgesellschaft“ hat dies Scherr mit Ulrike Hormel ausgearbeitet, wobei sie sich nun dezidiert von der interkulturellen Pädagogik abgrenzen und auf Ansätze der Menschenrechtsbildung, Diversity-Pädagogik und der Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus, Holocaust und Rassismus zurückgreifen. Bildungsarbeit zielt hier nicht nur auf die „Überwindung struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierungen“ (Hormel/Scherr 2005: 285). Es gehe auch um die „Befähigung aller Einzelnen [d. h. Einheimischer wie Migrantinnen; Anm. d. Verf.] zu einer eigenverantwortlichen Gestaltung ihrer Lebenspraxis – auch im Verhältnis zu ethnisierenden, kulturellen und religiösen Vorgaben und Festlegungen, aber auch zu nationalstaatlichen Vergemeinschaftungszumutungen“ (ebd.: 13).

Die Potentiale reflexiver Distanzierungsmöglichkeiten werden auch von Astrid Messerschmidt betont. Sie beschäftigt sich mit der Frage, wie eine kritische Bildungs-

theorie in Bezug auf die Themen „Globalisierung“, „Migration“ und den „zeitgeschichtlichen Nachwirkungen von Nationalsozialismus und Kolonialismus“ zu konzipieren ist (2009: 9). Es gehe bei diesen Themen nicht alleine um den Wissenserwerb (weshalb sie auch den Begriff des Lernens, etwa denjenigen des interkulturellen Lernens, ablehnt), sondern um die Beschäftigung mit den „inneren Widersprüchen“ (ebd.: 13), die sich aus diesen Themen gerade dadurch ergeben, dass alle in sie verstrickt bzw. von ihnen betroffen seien. Um dieser „Arbeit an den eigenen Verhältnisbestimmungen zu den gesellschaftlichen Gegenständen“ (ebd.: 10) nachzugehen, arbeitet Messerschmidt mit dem „Instrumentarium bildungstheoretischer Widerspruchsanalysen“ (2009: 8).

Im uns hier am meisten interessierenden Kontext der Migration rückt Messerschmidt dezidiert von solchen Kulturalisierungen ab, wie sie für die interkulturelle Pädagogik immer wieder kritisiert wurden (exemplarisch: Gomolla/Radtke 2002). Denn „Kultur“ sei – so Messerschmidt – jederzeit für die Konstruktion von Differenzen und die Abwertung des Anderen instrumentalisierbar. Es gehe in der Bildungsarbeit aber um eine „Aufarbeitung der Prozesse des Andersmachens und der Differenzmarkierungen“ (ebd.: 120). Dabei stehe Bildungsarbeit vor dem „Dilemma, Differenzen einerseits nicht auszublenden ... und sie andererseits nicht identifizierend festzuschreiben“ (ebd.: 121). Inhaltlich müsse die „Art und Weise des Thematisierens von Migration“ (ebd.: 138) reflektiert werden, wozu – etwa in der politischen Bildung – die Aufmerksamkeit „von der Problematisierung von Identitäten auf eine Analyse der Bedingungen von Zugehörigkeit und Partizipation“ (ebd.: 139) zu verlagern sei. Demgegenüber ginge es „auf der Beziehungsebene“ um den „Umgang miteinander“ (ebd.: 138), d. h. um „die Wirkung von Machtasymmetrien und Diskriminierungserfahrungen“, in die man als Mehrheitsangehöriger „kontextual ... verflochten“ ist, ohne an ihnen individuelle Schuld haben zu müssen (ebd.: 141). Kritik könne daher nie nur am Rassismus geübt werden, sondern finde immer schon „innerhalb“ des Rassismus statt (ebd.: 220). Denn man „stößt auf die eigene strukturelle Verwobenheit mit dem Problem – sei es aufgrund eigener Diskriminierungserfahrungen oder aufgrund der eigenen privilegierten Position“ (ebd.: 222). Das Moment der Kritik wird von Messerschmidt (in Auseinandersetzung mit Heydorn und Adorno) in seiner Unabgeschlossenheit betont; die in der Bildungsarbeit aufzudeckenden immanenten Widersprüche seien prinzipiell nicht auflösbar (ebd.: 252), sodass es bei dieser „Befähigung zu kritischer Selbstreflexion“ keinen „der Kritik entzogenen gesicherten Standpunkt“ gebe (ebd.: 257).

Wie Messerschmidt verwendet auch Krassimir Stojanov einen kritischen Impetus. Ohne die Zeichen der Zeit einer posttraditionalen Gesellschaft zu verkennen, versucht Stojanov (vgl. 2006: 224) entgegen verbreiteten Diskursgewohnheiten den Bildungsbegriff normativ zu fundieren und dabei gleichzeitig universalistische Kriterien in den Blick zu nehmen.³ Einen dritten Weg zwischen den geistes- und sozialwissenschaft-

3 Der erhöhte bildungsphilosophische Aufwand, der für dieses Projekt betrieben werden muss, ist einer der Stärken von Stojanovs Arbeit. Mehr noch als bei anderen Ansätzen liegt in der in unserem Beitrag notwendigen Verkürzung seines Begriffsrahmens die Gefahr des Missverständnisses.

lichen Interpretationslinien suchend, hebt Stojanov (ebd.: 16) vor allem auf die intersubjektive Verfasstheit von Bildungsprozessen ab. Den zentralen Bezugspunkt bildet dabei die anerkennungstheoretische Arbeit von Axel Honneth, die Stojanov bildungstheoretisch wenden möchte. Stojanovs (ebd.: 9) grundlegende These ist dabei, „dass Bildung qua individuelle Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung ein intersubjektiv vermittelter Vorgang ist, der dann initiiert wird, wenn die Interaktionen, in denen er eingebettet ist, bestimmte Qualitätsmerkmale“ aufweisen. Für Stojanov ist die „Entwicklung individueller Autonomie“ und „sozialer Partizipation“, welche er als Bildungsprozess versteht, „durch eine bestimmte Qualität von Sozialbeziehungen“ bestimmt (ebd.: 12). Vor dem Hintergrund von Anerkennung und Missachtung versucht Stojanov ein normatives Kriterium für das Ge- und Misslingen von solchen Interaktionen zu finden, die der Selbstentwicklung und Welt-Erschließung von Individuen förderlich bzw. hinderlich sein können.

Aus der Perspektive von interkulturellen Bildungsprozessen fragt Stojanov nun nach dem Zusammenhang von „Welterschließung“ und „kultureller Zugehörigkeit“ (ebd.: 163). Er fokussiert den „Umgang mit den eigenen kulturellen Zugehörigkeiten und kulturellen Horizonten als eine wesentliche Dimension“ von (interkulturellen) Bildungsprozessen (ebd.: 165). Bildungsprozesse siedelt Stojanov (ebd.: 163) nun in der „Dialektik der ‚Kulturhaftigkeit‘“ zwischen der ursprünglichen Situierung der Selbst- und der Wirklichkeitsvorstellungen des Einzelnen in partikularen, primär ansozialisierten Kontexten auf der einen Seite und der Überschreitung dieser Kontexte durch die transformierende Artikulation der Selbst- und Wirklichkeitsvorstellungen im Zuge der Welt-Erschließung auf der anderen“ (ebd.) an. Dabei betont Stojanov (vgl. ebd.: 167) die Differenz zwischen Individualität und kollektiver Zugehörigkeit, wobei letztere für sich genommen noch keine anerkennungswürdige Leistung des Individuums ist (vgl. ebd.: 168). Anerkennungswürdig und in diesem Sinne auch ein Kennzeichen von Bildung ist für Stojanov jedoch, „wenn das Individuum seine kulturelle Zugehörigkeit bzw. seine „ansozialisierten“ kulturspezifischen Horizonte und Wertevorstellungen als wertvoll für die gesamte Gesellschaft *artikulieren* kann.“ (ebd.; Hervorhebung im Original) Scherr, Hormel und Messerschmidt ähnlich, nimmt damit auch Stojanov einen reflexionstheoretischen Standpunkt ein, in dem Bildungsprozesse mit einer Distanzierung von der eigenen kulturellen Eingebundenheit einhergehen. Dies bewertet er als Kennzeichen eines „individuellen autonomen Handelns“ (2006: 168). Die Möglichkeit der Artikulation – und damit ein Stück weit die Dezentrierung der eigenen kulturellen Eingebundenheit – ist für Stojanov (2006: 223) eine Voraussetzung für die „Teilnahme am diskursiven Spiel des „Gründe-Gebens“ und „Nach-Gründen-Verlangens“ und somit letztlich (...) ein Mittel des ‚Kampfes um Anerkennung‘“.

2.2 *Bildung und die Auseinandersetzung mit den selbstverständlichen Gewissheiten kultureller Einbindungen*

Die reflexiven Distanzierungsmöglichkeiten, die im Zentrum der Arbeiten von Scherr, Hormel, Messerschmidt und Stojanov stehen, werden in der frühen lebenswelttheoretischen Arbeit von Nieke wie auch in den pragmatistisch inspirierten bzw. habitustheoretischen Ausarbeitungen von Nohl und Koller zu interkulturellen Bildungsprozessen infrage gestellt.

Wolfgang Nieke (2008) definiert Kultur als die „Gesamtheit der kollektiven Orientierungsmuster einer Lebenswelt“ (ebd.: 50) und unterstreicht, dass es sich bei der Lebenswelt mit ihren Orientierungsmustern um die „Gesamtheit der fraglosen Gewissheiten des Alltags“ handle (ebd.: 51). Mit einem solchen an die Phänomenologie von Alfred Schütz angelehnten Kulturbegriff kann sich Nieke nicht nur gegen die – beim Ersterscheinen seines Buches 1995 vorherrschende – Tendenz der interkulturellen Pädagogik wenden, Kulturen mit Gesellschaft bzw. Nation – etwa im Sinne etwa einer „türkischen“ oder „deutschen Kultur“ – gleichzusetzen, sondern er hält fest, dass es in jeder Gesellschaft viele Kulturen gebe (vgl. ebd.: 49). Er knüpft auch an jene Kultur- und Sozialtheorien an, die – wie etwa Bourdieus Habitustheorie – den vorreflexiven Charakter sozialen Handelns betonen.

Ausgangspunkt der interkulturellen Erziehung und Bildung (zwischen denen Nieke nicht unterscheidet) müsse es dann aber sein, sich aus der „Konfrontation“ mit fremden Lebenswelten heraus der „unvermeidlichen Eingebundenheit des eigenen Denkens und Wertens in die selbstverständlichen Denkgrundlagen der eigenen Lebenswelt“ (ebd.: 76) bewusst zu werden. Aufgrund der Unhintergebarkeit der lebensweltlichen Einbindung könne es hier nicht um eine „völlige Lösung“ von ihr gehen, sondern nur um einen „aufgeklärten Ethnozentrismus“, d. h. um „ein Bewusstsein von der Unvermeidlichkeit dieses Eingebundenseins in die Denk- und Wertgrundlagen der eigenen Lebenswelt sowie davon, dass andere in ihren Lebenswelten in ebensolcher Weise verankert sind“ (ebd.: 77). Gleichwohl komme es dabei zur „Befremdung“ (ebd.), die nicht immer nur exotisch, sondern im Alltag auch außerordentlich verunsichernd sein könne. Neben einer Reihe anderer Handlungsmaxime, die Nieke zu den Zielen interkultureller Erziehung und Bildung zählt,⁴ sei es wichtig, die Befremdung der eigenen durch andere Lebenswelten aushalten zu lernen.

Ist bei Nieke die Befremdung durch fremde Lebenswelten ein Anlass zur (gleichwohl lebensweltlich begrenzten) Reflexion, so werden in den am Pragmatismus John Deweys orientierten Arbeiten von Arnd-Michael Nohl solche interkulturellen Bildungsprozesse herausgearbeitet, in denen das Aufeinandertreffen unterschiedlicher kultureller Selbstverständlichkeiten mit spontanen Handlungspraktiken verknüpft ist. Im Rahmen einer

4 Hierzu gehören Toleranz, Sensibilität für Rassismus, Solidarität, Konfliktbewältigung u. a. mehr (siehe Nieke 2008: 75 f).

breiter angelegten empirischen Untersuchung hat Nohl (2003; 2004) gezeigt, dass Jugendliche, deren Eltern aus der Türkei eingewandert sind, eine tiefgreifende Differenz zwischen ihrer Herkunftsfamilie und der Aufnahmegesellschaft erfahren. Da die Jugendlichen angesichts des Generationenbruchs von ihren Eltern keine Handlungs- und Lebensgewohnheiten übernehmen können, explorieren sie in spontanen Handlungspraktiken (wie dem Breakdance und der plötzlichen Hinwendung zum Islam) neue Wege der Lebensführung. Sobald sich diese neuen Handlungspraktiken gesellschaftlich bewährt haben, werden sie zur Basis der eigenen Lebensorientierung. Bildung wird hier also nicht nur – wie in den bisher dargestellten Arbeiten – als Auseinandersetzung mit dem Fremden bzw. Anderen begriffen, sondern als die Entfaltung neuer – in Lebensorientierungen verbürgter – handlungspraktischer Selbstverständlichkeiten, welche mit Prozessen der Subjektivierung einhergeht.

Auch Hans-Christoph Koller begreift Bildung als transformatives Geschehen, diskutiert dieses aber unter Rückgriff auf Bourdieus Begriff des Habitus. Der Habitus wird von Koller (2002b: 185) mit Bourdieu verstanden als ein „durch Sozialisation erworbenes, größtenteils unbewusstes System von Dispositionen bzw. von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“. Die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen wird mit dem Habitusmodell (gegenüber einer reflexiven Distanzierung) eine Ebene tiefer angesetzt, insofern der Habitus auch strukturierend auf Reflexionsgewohnheiten einwirkt. Das Habitus-Konzept hilft damit zunächst, „die relative Konstanz und Regelmäßigkeit sozialer Praktiken“ (Koller 2002b: 185) zu erklären. Reflexionen sind also durch die eigene habituelle Standortgebundenheit limitiert, ohne dass diese Limitierung reflexiv einfach aufzuheben wäre. Für einen Bildungsprozess auf der Ebene des Habitus bedarf es daher zunächst eines Anlasses, der die Grenzen des Habitus dauerhaft infrage stellt. Diesen Anlass findet Koller (2002b: 185) im Zusammenhang mit interkulturellen Bildungsprozessen in der schon von Scherr angebrachten Differenz zwischen kulturellem Deutungsmuster und gesellschaftlichen Strukturen. Koller (vgl. 2002b: 185) geht davon aus, dass es bei transnationalen Migrationsprozessen zu Passungsschwierigkeiten zwischen dem Habitus von Migrant(inn)en und den Strukturen der Aufnahmegesellschaft kommen kann. Gerade in Passungsschwierigkeiten und den damit zusammenhängenden Funktionsstörungen des Habitus sieht Koller (2002b: 185) das Potential, „neue Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen“ und damit Bildungsprozesse im Sinne von Habitustransformationen zu entfalten. Die Distanzierung von den eigenen kulturellen Wurzeln erfolgt hier weniger reflexiv als vielmehr handelnd.

2.3 *Bildung zwischen Diskursen*

Andernorts zielt Hans-Christoph Koller – unter Bezugnahme auf Lyotard (Koller 2002a) und die Cultural Studies (Koller 2002b: 191 ff.) – weniger auf die habituelle, als vielmehr auf die *diskursive* Einbindung von Akteuren in durch Pluralität strukturier-

ten Gesellschaften ab. Anhand von biographischen Interviews interessieren Koller vor allem die Verarbeitung von Migrationserfahrungen, da sich in ihnen besonders markante Potentiale für Bildungsprozesse finden. Aus einer an den sprachphilosophischen Überlegungen Lyotards geschulten Perspektive deutet Koller (2002a: 95) die wachsende Vielfalt von Lebensstilen „als Vielfalt heterogener Sprachspiele und Diskursarten“. Die unterschiedlichen Diskursarten erscheinen dabei nicht „als eine bunte Vielfalt friedlich koexistierender Qualitäten“, sondern als eine „potentiell konflikthafte Konstellation“ (Koller 2002a: 95). Bezogen auf Bildungsprozesse interessiert Koller nun vor allem der Umgang mit aufeinandertreffenden Diskursen, die nicht ineinander übersetzbar und die in diesem Sinne widerstreitend strukturiert sind. In diesen konflikthaften Situationen findet Koller (2002a: 114) das Potential für Bildungsprozesse, die er entsprechend seiner sprachphilosophischen Ausgangspunkte als ‚Suchprozesse‘ und ‚rhetorische Öffnungen‘ „für neue Selbstdefinitionen in einer von der beständigen Möglichkeit des Widerstreits geprägten Welt“ kennzeichnet.

Einen dekonstruktiven Zugang zu Kultur sucht Hans-Christoph Koller in seinen Bezugnahmen auf die Cultural Studies und Stuart Hall. Vom Strukturalismus beeinflusst lässt sich für Hall Kultur „als der (teilweise unbewusste) begriffliche und sprachliche Rahmen verstehen, mittels dessen eine Gesellschaft ihre Existenzbedingungen – und d. h. vor allem das Verhältnis zwischen Welt und Mensch und Welt und Natur – klassifiziert“ (Koller 2002b: 193). Kulturen zeigen sich dabei weniger einheitlich als vielmehr vielschichtig, durchmischt und überlagert, weshalb in den Cultural Studies auch von hybriden Kulturen und damit verbundenen hybriden Identitäten gesprochen wird. Gerade in der Uneinheitlichkeit und Pluralität sieht Koller (2002b: 196) mit Hall nun Möglichkeiten der „Entstehung neuer ‚Kulturen‘“ und damit das Potential für interkulturelle Bildungsprozesse, in denen es zu „kulturellen Um- oder Neu-Identifizierungen“ kommt, wodurch neue kulturelle Zugehörigkeiten geschaffen werden. Von der Idee ausgehend, dass Sprachen und – in dieser theoretischen Perspektive – damit auch Kulturen immer ein „Überraschungspotential“ (Koller 2002b: 195) besitzen, betonen die Cultural Studies stärker den fragilen und sich wandelnden Charakter kultureller Gebilde. Vor dem Hintergrund dieses diskurstheoretisch fundierten Kulturbegriffs geht es in Bildungsprozessen darum, kulturelle „Artikulationen aufzulösen, neue Verknüpfungen herzustellen und auf diese Weise neue Identitäten bzw. Welt- und Selbstverhältnisse hervorzubringen“ (Koller 2002b: 197).

An die sprach- und diskurstheoretisch fundierten Arbeiten von Hans-Christoph Koller anschließend befasst sich auch Nadine Rose mit Bildungsprozessen, verstanden als die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen in Migrationsbiographien. Unter Bezug auf das Konzept der Subjektivierung von Judith Butler stellt Rose (2011: 363) heraus, wie sich ein Subjekt erst „in Abhängigkeit von und in Unterwerfung unter normativ wirksame Diskurse konstituiert.“ Subjekte und diskursive Subjektkonstitution sind somit als Relationierung zwischen individueller und kollektiver Handlungspraxis zu verstehen. Bildung wird damit gleichzeitig auf individueller Ebene als

„Infragestellung und Verschiebung des Subjekt-Seins“ und auf kollektiver Ebene als „Infragestellung und ggf. Verschiebung der kollektiven Bedingungen des Seins“ verstanden (ebd.: 364). Rose (2011: 362) untersucht nun mit den Mitteln der Biographieforschung die Perspektive der Akteure und rekonstruiert, wie „Migrationsandere“ mit den ihnen zugeschriebenen und unter Umständen diskriminierenden Subjektpositionierungen umgehen. Anhand von Fallbeispielen zeigt Rose (2011: 367; 371), wie sich Akteure auch diskriminierende Zuschreibungen subversiv aneignen und als „Bildungsherausforderungen“ nutzen.

2.4 Die Bildsamkeit der Fremdheit

Wie Koller und Rose gebraucht auch Rainer Kokemohr einen sprachphilosophischen Bezugsrahmen – in Anlehnung an Ricoeur und Lacan –, ergänzt diesen aber mit den systematischen Reflexionen des Fremden von Waldenfels. Kokemohr (2007: 13) interessiert in diesem Kontext die Frage, „in welcher Weise Erfahrungen von Fremdheit Bildungsprozesse herausfordern.“ Das Fremde steht für Kokemohr (2007: 28) „dem Eigenen kraft seiner anderen Ordnungsfiguration entgegen.“ In diesem Sinne ist das Fremde das außerhalb der eigenen Ordnung Stehende. Es kann dort, „wo Erfahrungen nicht in die Grundfiguren jener lebensgeschichtlich aufgebauten Ordnungen integriert werden“ (ebd.: 14), Bildungsprozesse initiieren. Bildung wird dabei von Kokemohr als ein Prozess verstanden, der „symbolisch typisierende Konfigurationen“ von Selbst- und Weltverhältnissen aufricht und transformiert (ebd.: 16). Kokemohr untersucht nun anhand des Transkriptes einer Diskussion – die auf einem Symposium im Rahmen eines Afrika-Sonderforschungsbereiches entstand und um den Konflikt um die Bewertung einer Rassismuserfahrung kreist – Bildungspotentiale. Im Bezug auf das Fremde wird Bildung hier als ein Prozess ausgewiesen, der auf das Nicht-Verstehen-Können des Fremden „mit dem Entwurf eines anderen Welt- und Selbstverhältnisses antwortet“ (ebd.: 65).

Einen Anschluss zu Kokemohrs bildungstheoretischer Auseinandersetzung mit dem Fremden findet sich bei Alfred Schäfer. Auch dieser geht von einem Konzept der Fremdheit aus, „dessen Qualität gerade darin besteht, dass in ihm die Notwendigkeit des Scheiterns der eigenen Selbst- und Fremdwahrnehmungsgewohnheiten sich aufdrängt“ (2009: 188). Im Zusammenspiel mit ethnographischen Dokumenten aus Forschungsprojekten über die Dogen aus Mali und die Batemi in Nord-Tansania entwickelt Schäfer (2009: 192) einen bildungsethnologischen Ansatz, welcher eine „doppelte Fremdheit“ impliziert. Einerseits beschreibt Schäfer „Bildungsprozesse“ in anderen Kulturen“, wodurch er sich als Ethnologe in eine „Wissenschaft vom kulturell Fremden“ einordnet (ebd.: 195). Andererseits sieht er den Umgang als Forscher mit den für ihn fremden Selbst- und Weltverständnissen als eine eigene Fremdheitserfahrung, wodurch die Ethnographie selbst zum „Bildungsproblem“ wird. Sowohl Kokemohr als auch Schäfer

(2009: 189), die beide ein Interesse an bildungstheoretisch angelegten Afrikastudien verbindet, stellen heraus, dass sich Fremdheitserfahrungen nicht auf den „fremdkulturellen Kontakt“ beschränken müssen. Damit werden direkt und indirekt über den Begriff der Fremdheit Anschlüsse für Arbeiten geschaffen, die interkulturelle Bildungsprozesse abseits nationalstaatlicher Codierungen zu erforschen suchen.

In diese Sinne untersucht Florian von Rosenberg (2011) interkulturelle Bildungsprozesse von Akteuren, die durch Konversionen, das Führen einer binationalen Partnerschaft oder das Aufwachsen in einer binationalen Familie Fremdheitserfahrungen gemacht haben, die sich nicht direkt auf Migration zwischen Nationalstaaten zurückführen lassen. In fallübergreifenden Analysen von 25 Interviews konnte eine viergliedrige Phasentypik ausgearbeitet werden, die über die Phasen von unspezifischen Kontakten, erprobenden Einlassungen, kontinuierlichen Auseinandersetzungen und neuen biographischen Selbstthematisierung Einblicke in fallübergreifende Mikrostrukturen von interkulturellen Bildungsprozessen in Auseinandersetzung mit fremden Erfahrungsansprüchen gibt (vgl. Rosenberg 2011). Wie bei Kokemohr und Schäfer wählt auch Rosenberg das Fremde als eine sich widersetzende Erfahrung zum Ausgangspunkt für eine Konzeptionalisierung von interkulturellen Bildungsprozessen. Im Fokus der Ausarbeitungen steht die Fassung eines veränderten Kulturbegriffs für die Systematisierung einer interkulturellen Pädagogik, welcher sich nicht mehr an den Grenzen des Nationalstaates, sondern an den Grenzen von Erfahrungsräumen festmachen lässt (vgl. hierzu Nohl 2010, Kap. 6; Rosenberg 2010). Interkulturelle Erfahrungen finden aus dieser Perspektive auch abseits von Migrationsprozessen statt, beispielsweise im Aufeinandertreffen unterschiedlicher Generationen, Geschlechter oder Milieus. In einer Verbindung zwischen einem in Praktiken verankerten Erfahrungsbegriff und Überlegungen zu Interkulturalität rückt bei Rosenberg, ähnlich wie bei Kokemohr und Schäfer, ein enger Bezug zu Konzeptionen des Fremden in den Vordergrund, insofern das fremd bleibt, was außerhalb des eigenen Erfahrungsraumes und damit außerhalb der eigenen kollektiven Zugehörigkeit bleibt oder bleiben muss.⁵

3 Zum Verhältnis von theoretischer und empirischer Forschung

Das vorherige Kapitel hat angezeigt, wie wichtig und grundlegend die systematischen Reflexionen des Kultur- und Bildungsbegriffes für die Konzeptionalisierung von interkulturellen Bildungsprozessen sind. Gleichzeitig wird jedoch auch deutlich, dass die Ausarbeitungen – wie dies allgemein für die Erziehungswissenschaft gilt – stark durch

5 Wenn sich interkulturelle Bildungsprozesse auf kollektive Zugehörigkeiten im Allgemeinen, d. h. nicht notwendiger Weise auf ethnisch-kulturelle Zugehörigkeiten, beziehen, lassen sich daneben auch Bildungsprozesse im Kontext von Unterschieden der Generation, des Geschlechts oder der Schicht- bzw. Klassenzugehörigkeit denken.

Theorieimporte aus der Philosophie, Soziologie und Kulturwissenschaft geprägt sind. Eine Möglichkeit, Theorien nicht nur zu importieren, sondern diese aus einer eigenständigen Perspektive systematisch weiterzuentwickeln, kann sich – neben dem Bezug auf das Pädagogische – aus dem Wechselverhältnis von theoretischen und empirischen Arbeitstechniken ergeben. Wenn man empirische Dokumente nicht nur zur Veranschaulichung, Legitimation und Bestätigung von theoretischen Reflexionen verwendet, sondern als Material, das theoretischen Überformungen widersteht, bietet sich die Möglichkeit zur erziehungswissenschaftlichen Theoriegenerierung. So werden die Theorieimporte von Ausgangs- zu wechselseitigen Einsatz- und Bezugspunkten einer empirisch fundierten Theorie interkultureller Bildungsprozesse. Empirische Rekonstruktionen und theoretische Reflexionen treten in ein Resonanzverhältnis, bei dem im besten Fall ein wechselseitiger Differenzierungsprozess einsetzt, aus dem eine neue „theoretische Empirie“ (Kalthoff u. a. 2008) beziehungsweise eine neue empirisch gegründete Theorie (Glaser/Strauss 1967) entsteht. In Bezug auf die Erforschung interkultureller Bildungsprozesse in außerschulischen Kontexten steckt dieser Forschungszweig, trotz der in Kapitel 2 schon erörterten produktiven Einlassungen unterschiedlicher Autor(inn)en, noch weitestgehend in den Kinderschuhen. Gegenwärtig lassen sich neben den ausschließlich theoretisch arbeitenden Ansätzen insbesondere zwei auf Theoriegenerierung abzielende Vorgehensweisen unterscheiden, die wir als *Verknüpfung von theoretischer Reflexion und Einzelfallanalyse* und als *Verknüpfung von theoretischer Reflexion und typenbildender Forschung* kennzeichnen möchten: Die meisten der in Kapitel 2 verhandelten Autoren und Autorinnen (Koller 2002b; Kokemohr 2007) arbeiten mit theoretischen Reflexionen in Verbindung mit Einzelfallanalysen. Theorie und Empirie fungieren hier als wechselseitige Resonanzböden, wobei in der Regel die Grundlagentheorien durch die empirischen Rekonstruktionen wenig infrage gestellt werden. Dennoch ermöglichen hier die empirischen Rekonstruktionen vom Einzelfall ausgehend, die Grundlagentheorie bildungstheoretisch zu konkretisieren und teilweise zu differenzieren. Sind die theoretischen Reflexionen in Verbindung mit Einzelfallanalysen noch viel zu spärlich gesät, stehen – anders als in anderen Forschungsbereichen – im Kontext von interkulturellen Bildungsprozessen Verknüpfungen von theoretischen Reflexionen mit typenbildenden Forschungen noch weitestgehend aus. Typenbildende Forschung bietet die Möglichkeit, auch Grundlagentheorien in Frage zu stellen bzw. zumindest zu differenzieren.⁶

6 Zu ersten Ansätzen einer auf Typenbildungen setzenden Bildungsforschung im Kontext von Interkulturalität vgl. Nohl 2003; Rosenberg 2011.

4 Fazit: Desiderata in der Forschung zu interkulturellen Bildungsprozessen

Angesichts der bislang nur wenig ausdifferenzierten und recht aspekthaften empirischen Untersuchungen zur interkulturellen Bildung in außerschulischen Kontexten bestehen noch große Forschungspotentiale. Damit die Empirie hier auch einen kräftigen Resonanzboden für die theoretische Reflexion bieten kann, sollten diese empirischen Studien so angelegt sein, dass sie generalisierungsfähige Ergebnisse erbringen. Dies gilt nicht nur für die quantitative, sondern auch für die qualitative Forschung.

Allerdings gibt es bislang keine uns bekannte quantitative, standardisierte Untersuchung zu interkulturellen Bildungsprozessen, allzumal keine, die an die in Abschnitt 2 erörterten Ansätze anknüpfen würde. Sicherlich gibt es Schwierigkeiten, mit standardisierten Befragungen der Prozesshaftigkeit von Bildungsprozessen auf die Spur zu kommen (weshalb ja zumeist die Ergebnisse von – zumal schulischer – Bildung, nicht aber ihr Verlauf, erforscht werden). Gleichwohl muss es als eine ungerechtfertigte Beschränkung gelten, dass die theoretischen Ansätze der interkulturellen Bildungsforschung, wenn überhaupt, so nur mit dem qualitativen Forschungsparadigma verknüpft sind. An diesem Punkt bedarf es also noch weiterer Forschungsarbeit.

Die Desiderata interkultureller Bildungsforschung beziehen sich allerdings nicht nur auf das Verhältnis von empirischer und theoretischer Untersuchung, sondern betreffen auch inhaltliche Fragen. Bislang wurden Prozesse interkultureller Bildung vornehmlich als eine Angelegenheit des Individuums behandelt. Im Dunkeln blieb dabei zum einen, in welcher Weise individuelle Bildung mit gesellschaftlichen Bedingungen zu tun hat, zum anderen, ob es neben individuellen auch kollektive Bildungsprozesse gibt.

Jene Menschen, die einen interkulturellen Bildungsprozess durchlaufen, werden hierzu meist von gesellschaftlichen Umständen (z. B. durch eine hohe kulturelle Heterogenität der Gesellschaft) veranlasst. Auch die Verlaufsform des Bildungsprozesses und die Frage, ob er überhaupt gesellschaftliche Anerkennung findet, sind nicht ohne die soziale Einbettung auch individueller Handlungsvollzüge denkbar. Die theoretische und empirische Forschung sollte dieses Verhältnis individueller interkultureller Bildungsprozesse zur Gesellschaft, ihren Funktionssystemen, Milieus und Organisationen in Zukunft in den Blick nehmen.⁷

Hiervon ausgehend muss Bildung sich nicht auf das Individuum beschränken, sondern kann auch kollektiv angelegt sein (vgl. Schäffer 2003: 211 ff). Hinsichtlich interkultureller Bildung wäre danach zu fragen, wie sich Realgruppen oder soziale Milieus angesichts ihrer Auseinandersetzung mit kultureller Pluralität verändern und wie sich dabei neue kollektive Orientierungen entfalten.⁸ Zu denken wäre hier nicht nur an Mi-

7 Wie in Abschnitt 2 deutlich gemacht, gibt es in diese Richtung schon Bemühungen, so etwa in den bildungstheoretischen Bezugnahmen auf die Arbeiten von Pierre Bourdieu.

8 Barbara Asbrand (2009) hat solche kollektiven Prozesse im Horizont der Globalisierung – allerdings unter dem Stichwort Lernen – rekonstruiert.

grantenmilieus, sondern auch an solche Gruppen, die sich in besonderer Weise mit kultureller Heterogenität auseinandersetzen, seien dies Gruppen von Einheimischen in Einwanderervierteln oder auch Angehörige autochthoner Minderheiten. Noch weitergehend könnte man danach fragen, ob nicht auch die Gesellschaft selbst, die sich ihrer kulturellen Pluralität zunehmend bewusster wird und sie in ihren Diskurs integriert, einen interkulturellen Bildungsprozess durchläuft.

Literaturangaben

- Adorno, Theodor W. (1978): Theorie der Halbbildung. In: Pleines, Jürgen E. (Hg.): *Bildungstheorien*. Freiburg u. a.: Herder. 89–99.
- Asbrand, Barbara (2009): *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft*. Münster u. a.: Waxmann.
- Auernheimer, Georg (1995): *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bibouche, Seddik (Hrsg.) (2006): *Interkulturelle Integration in der Kinder- und Jugendarbeit. Orientierungen für die Praxis*. Weinheim u. Basel: Juventa.
- Brumlik, Micha/Leggewie, Claus (1992): Konturen der Einwanderungsgesellschaft: Nationale Identität, Multikulturalismus und „Civil Society“. In: Bade, Klaus-Jürgen (Hg.): *Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland*. München: Beck. 430–442.
- Bukow, Wolf-Dietrich/Llaryora, Roberto (1988): *Mitbürger aus der Fremde*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fischer, Veronika/Kallinikidou, Desbina/Stimm-Armingeon, Birgit (Hg., 2001): *Handbuch interkulturelle Gruppenarbeit*. Bad Schwalbach: Wochenschau.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1967): *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Gogolin, Ingrid (2009): *Interkulturelle Bildungsforschung*. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS. 297–315.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Herrmann, Fatma (2009): *Künstlerische Gestaltung in der interkulturellen Erwachsenenbildung*. Wiesbaden: VS.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2005): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kalthoff, Herbert/Hischhauer, Stefan/Lindemann, Gesa (2008): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kiesel, Doron (1996): *Das Dilemma der Differenz*. Frankfurt am Main: Iko.
- Kokemohr, Rainer (2007): *Bildung als Welt und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden*. In: Hans-Christoph Koller/Winfried Marotzki/Olaf Sanders (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen*. Bielefeld: Transcript. 13–68.
- Koller, Hans-Christoph (2002b): *Bildung und Migration. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Bourdieu und Cultural Studies*. In: Friedrichs, Werner/Sanders, Olaf (Hrsg.): *Bildung/Transformation*. Bielefeld: Transcript. 181–200.
- Koller, Hans-Christoph (2002a): *Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigrantInnen*. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried (Hg.): *Biographische Arbeit*. Opladen: Leske + Budrich. 92–116.
- Messerschmidt, Astrid (2009): *Weltbilder und Selbstbilder*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

- Nieke, Wolfgang (2008³): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wiesbaden: VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2003): Interkulturelle Bildung im Breakdance. In: Androutsopoulos, Janis (Hg.): Hip-Hop. Bielefeld: Transcript. 297–320.
- Nohl, Arnd-Michael (2004): Bildung und Islam. In: Wulf, Christoph/Macha, Hildegart/Liebau, Eckhart (Hg.): Formen des Religiösen. Weinheim: Beltz/Deutscher Studienverlag. 286–296.
- Nohl, Arnd-Michael (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, Hermann (1957): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Martin (Hrsg.) (2006): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft: Multikulturalismus – Neo-Assimilation – Transnationalität. Sonderheft 8 der Neuen Praxis. Lahnstein: Luchterhand.
- Prengel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske u. Budrich.
- Rose, Nadine (2011): Migration als Bildungsherausforderung für wen? Subjektivierung und Bildung im Spiegel von Migrationsbiographien. Dissertation an der Helmut-Schmidt-Universität. Hamburg.
- Rosenberg, Florian v. (2010): Mehrdimensionale Differenzlinien. Einige Anmerkungen zu einer interkulturellen Pädagogik. In: Erwägen, Wissen, Ethik. Jg. 21, Heft 2. Stuttgart: Lucius & Lucius. 200–203.
- Rosenberg, Florian v. (2011): Phasen interkultureller Bildungsprozesse. Fremde Erfahrungsansprüche als Anlass für die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung. Volume 1, Heft 1, Wiesbaden: VS. 41–54.
- Schäfer, Alfred (2009): Bildende Fremdheit. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 185–200.
- Schäffer, Burkhardt (2003): Generation, Medien, Bildung. Opladen: Leske u. Budrich.
- Scherr, Albert (2001): Interkulturelle Bildung als Befähigung zu einem reflexiven Umgang mit kulturellen Einbettungen. In: Neue Praxis, H. 4. 347–357.
- Stojanov, Krassimir (2006): Bildung und Anerkennung. Wiesbaden: VS.
- Wulf, Christoph (1998): Bildung als interkulturelle Aufgabe. In: Borelli, Michelle (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Baltmannsweiler: Schneider. 41–55.