

Der Kanon der Interkulturellen Bildung

Reuter, Julia

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Reuter, J. (2015). Der Kanon der Interkulturellen Bildung. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 14(24), 11-22. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-448076>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Der Kanon der Interkulturellen Bildung

The Literary canon of Intercultural Education

Julia Reuter

Professorin für Erziehungs- und Kultursoziologie am Institut für Vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln

Abstract (Deutsch)

Der Beitrag versucht die Frage zu klären, inwiefern es einen fachliterarischen Kanon in der Interkulturellen Bildung gibt und was ihn ausmacht. Zur Beantwortung der Frage wird auf Befunde einer kleinen Umfrage unter Expert_innen der Interkulturellen Bildung im deutschsprachigen Raum zurückgegriffen, die die zehn wichtigsten Texte, die Studierende der Interkulturellen Bildung gelesen haben sollten, nennen sollten. Die Ergebnisse zeigen, dass das Feld um wenige Autor_innen herum zentriert ist, die v. a. aus den Erziehungswissenschaften stammen, und eine spezielle Textform wissenschaftlicher Publikationen dominiert: das Lehrbuch.

Stichworte: Interkulturelle Bildung, Fachliteratur, Kanon, wissenschaftliches Feld, Ranking, Lehrbuch

Abstract (English)

This article intends to question the existence and content of a specialized literary canon in the field of intercultural education. In order to investigate this question a small survey with German speaking experts of intercultural education was carried out. These experts were asked to name the ten most important texts that students of intercultural education need to read in the course of their studies. The results show that the field is centered on a relatively small circle of authors, positioned in education studies, and that a special text type in scientific publications dominates: namely the textbook.

Keywords: Intercultural education, specialist literature, canon, scientific field, ranking, textbook

1. Einleitung

Für wissenschaftlichen Forschungszusammenhänge, und insbesondere für die solche, die sich als eigener Bereich bzw. Teildisziplin in der universitären Landschaft etablieren möchten, stellt sich die Frage, ob und wie es den Akteuren im Feld gelingt, bewährtes Wissen zu akkumulieren, gegenüber konkurrierenden Akteuren abzugrenzen und zu institutionalisieren. Insbesondere bei der Institutionalisierung von wissenschaftlichem Wissen spielt die Kanonbildung eine wichtige Rolle, denn Kanonisierungen nehmen Normierungen und Festsetzung von Denkinhalten als exemplarisch und maßgeblich durch ihre schriftliche Fixierung vor, legen Grenzen fest, was z. B. Gegenstände oder den zeitlichen Beginn betrifft, dokumentieren damit Geschichtlichkeit, Tradition und kulturelle Kohärenz von Fachgebieten und stiften somit Identität.

Die Frage, ob für die Interkulturelle Bildung¹, die sich im wissenschaftlichen Feld in den letzten drei Jahrzehnten nicht nur als Forschungszusammenhang, sondern v. a. in den letzten Jahren auch in Form von Lehrstühlen, Studiengängen und -modulen als akademisches Fach etabliert hat, ein Kanon existiert und worin er besteht, soll an dieser Stelle nicht theoretisch-fachlich, sondern im Sinne einer sich selbst als Beobachtungsgegenstand begreifenden Interkulturellen Forschung empirisch beantwortet werden.² Hierzu greift die Autorin auf eine eigene Untersuchung zum fachliterarischen Kanon im deutschsprachigen wissenschaftlichen Feld der Interkulturellen Bildung zurück, die im Jahr 2014 durchgeführt wurde.³

2. Kanon und Kanonisierungsprozesse als Gegenstand der Forschung

Die Frage nach dem fachliterarischen Kanon im Feld scheint besonders geeignet zu sein, um die Wissensordnung, also auch die Produktionsbedingungen und Klassifikationskriterien von Wissen in den Blick zu rücken. Gleichzeitig sollen mit dem Kanon aber auch jene

Akteure beleuchtet werden, die als *kanonisierte Autor_innen* besonders viel (symbolisches) Kapital im wissenschaftlichen Feld⁴ akkumulieren konnten, und als arrivierte Spieler gelten, weil sie als Etablierte über eine gewisse Deutungshoheit im Feld verfügen und damit auch die Spielregeln mitbestimmen, *was* im Feld gewusst, getan, wahrgenommen werden kann.

Unter einem Kanon wird üblicherweise eine als allgemeingültig und dauerhaft verbindlich gedachte Auswahl vorbildlicher Werke bzw. die Auswahl muster-gültiger Autor_innen verstanden. Der Kanon ist eine – für ein bestimmtes Gebiet – Zusammenstellung exemplarischer und für besonders erinnerungswürdig gehaltener Texte. Insofern erfüllt der Kanon zentrale integrative Funktionen: Innerhalb eines Gebietes oder Fachs über eine fiktive Zentralperspektive Identität zu stiften, aber sich von anderen konkurrierenden Gebieten oder Fächern abzugrenzen. Dies erscheint umso bedeutsamer für solche Gebiete und Fächer, die sich ihren Forschungsgegenstand mit anderen Disziplinen teilen und aufgrund der Zunahme von Akteuren und Veröffentlichungen und der damit verbunden Ausdifferenzierung von thematischen Feldern, theoretischen und methodischen Expertisen (Gerhards 2014:314) immer heterogener und vielfältiger wird und man kaum noch verfolgen kann, was alles publiziert wird und vor allem ob es sich um qualitativ gute Texte handelt.

Der Kanon ist aber auch eine intellektuelle Konfliktzone (Reckwitz 2002:247), er ist Machtmittel, denn er ist eng mit Zensur verbunden (Assmann / Assmann 1987:19ff.). Dem Kanon sind implizit Ein- und Ausschlusskriterien eingeschrieben (Gutjahr 2001:2).

Kanonisierungsprozesse besitzen Normierungsmacht, es sind kollektive Wertungs- und Strukturierungsprozesse, indem u. a. Kategorien wie Kommentar, Autor_in oder Disziplin als Mittel zur Strukturierung von Diskursen begriffen werden (Reckwitz 2002:248). Insbesondere solche Disziplinen, die von einer gewissen Kontingenz, Historizität und Streitbarkeit ihrer theoretischen Prä-

missen ausgehen, also gewissermaßen multiparadigmatisch sind, wie etwa die Soziologie, Ethnologie, Geschichtswissenschaft und auch die Erziehungswissenschaft, haben einen erhöhten Bedarf an Kanonisierung, um zumindest über ein Tableau zentraler Werke und Autoren auf innerdisziplinäre theoretische Differenzen hinzuweisen und ggf. das Set an relevanten Fragen oder diskussionswürdigen Antworten abzustecken (Reckwitz 2002:248f.). So werden etwa zuweilen damit nicht nur Autor_innen und ihre Werke regelrecht ausgemustert, zensiert, oder als *wenig innovativ* oder *gehaltvoll* titulierte. Auch das entgegengesetzte Phänomen ist beobachtbar, nämlich dass Autor_innen und Texte so positioniert werden, dass ihnen erhebliches symbolisches Kapital zufließt und sie regelrecht fetischisiert werden, so dass sie als *Klassiker* bzw. *heilige* Schriften erscheinen. Der Kanon schafft über die Konstruktion von *Klassikern* so etwas wie das kulturelle Gedächtnis eines Fachgebietes oder einer Disziplin, die einerseits als Richtschnur für die Weiterentwicklung disziplinären Denkens und Wissens und der Urteilskraft dienen, andererseits zur Beglaubigung und Legitimation von wissenschaftlichen Aussagen herangezogen werden.

Angestoßen durch die Arbeiten von Pierre Bourdieu zum wissenschaftlichen Feld (Bourdieu 1984), sind in den vergangenen Jahren einige Studien erschienen, die sich mit der Frage der Konstruktion wie Präsentationsweise von kanonisierten Schriften und Autor_innen, sogenannten *Klassikern*, beschäftigen. So hat sich etwa Eva Barlösius (2004) in ihrer Studie „Klassiker im Goldrahmen“ mit der Frage beschäftigt, welchen Anforderungen soziologische Autor_innen und Texte zu genügen haben, wenn sie den Status eines soziologischen Klassikers erhalten wollen. Auf der Grundlage der Analyse von deutsch-, französisch- wie englischsprachigen Lehr- und Übersichtsbüchern der Soziologie, die häufig in der Lehre eingesetzt werden, sowie von Musterausarbeitungen der soziologischen Fachorganisationen stellt sie fest, dass bereits verstorbene oder zumindest ältere Soziolog_innen eine größere Chance

haben, einen Klassikerstatus verliehen zu bekommen, einfach auch weil ihre Werke eine längere Rezeptionsgeschichte zu verzeichnen haben. Zudem haben Arbeiten, die viele Epochenbezüge enthalten, übertragbare bzw. allgemeinerungsfähige Modelle, Begriffe und Erklärungen anbieten und die Gesellschaft als Ganzes als analytischen Bezugspunkt heranziehen, eine größere Chance einen Platz im Lehrbuch zu bekommen.⁵ Andreas Reckwitz (2002) etwa geht der Frage nach, inwiefern sich der soziologische Kanon, repräsentiert in Lehrbüchern und Kompendien, im Laufe der Jahre verändert hat. Für ihn stehen Fragen im Vordergrund, inwiefern es interne Ausdifferenzierungen, aber auch Öffnungen gegenüber anderen Disziplinen gab, und wenn ja, mit welchen rhetorischen Mitteln und Figuren dies legitimiert wird oder auf welche Veränderungen im wissenschaftlichen Feld dies zurückzuführen ist.⁶

Eine aktuelle Studie, die nicht die Lehrbücher als Ausgangspunkt nimmt, sondern die Leseempfehlungen der Expert_innen – also die Professor_innen, die für die Sozialisation der Studierenden verantwortlich sind – als Datenbasis heranzieht, stammt von Jürgen Gerhards zur „TOP TEN Soziologie“ (2014), die die Autorin als Grundlage für ihre eigene Studie herangezogen hat. Gerhards hat 2013 / 2014 eine kleine Umfrage unter 32 Kolleg_innen durchgeführt und sie gefragt, welche Texte sie zu den besten der Soziologie zählen würden.⁷ Ein Ergebnis war, dass in den so gewonnenem Schriftenverzeichnis nach wie vor eine sehr hohe Orientierung an den Klassikern erkennbar war, also an Texten, die vor mehr als 40 Jahren, zum Teil auch vor 100 Jahren geschrieben wurden. Daneben fällt die Internationalität der angegebenen Texte auf ebenso wie der geringe Grad an Paradigmatisierung, denn sie stammen aus zum Teil recht unterschiedlichen Schulen und Theorietraditionen. Interessant ist auch, dass sich Gerhards Ergebnisse mit den Ergebnisse der (internationalen) ISA-Befragung (2785 ISA-Mitglieder wurden befragt, 455 haben geantwortet; entspricht 16 %) zu den wichtigsten soziologischen Büchern

von 1997 zu weiten Teilen decken. Denn auch hier war zu sehen, dass die Bezugnahme auf Klassiker und der geringe Grad an Paradigmatisierung nicht allein ein typisch deutsches Phänomen, sondern ein internationales Phänomen darstellt.⁸

3. Pilotstudie Top Ten Interkulturelle Bildung: Methodische Vorbemerkungen

Für die durchgeführte Untersuchung zum fachliterarischen Kanon der Interkulturellen Bildung entschied sich die Autorin in Anlehnung an Gerhards Untersuchung für eine Umfrage, in der ebenfalls ihre Kolleg_innen der Interkulturellen Bildung die zehn wichtigsten Texte nennen sollten, die ihrer Ansicht nach Studierende der Interkulturellen Bildung gelesen haben sollten. Es handelte sich bei den betreffenden Kolleg_innen um 45 Professor_innen aus dem deutschsprachigen Raum, die seit einigen Jahren in exponierter Position im Bereich der Interkulturellen Bildung tätig sind, hier an der Sozialisation von Studierenden der Interkulturellen Bildung durch entsprechende Lehrangebote beteiligt sind, im Feld durch einschlägige Publikationen eine gewisse Reputation genießen und auch als Expert_in entweder durch entsprechende Denomination ihrer Professur und / oder ihres Arbeitsschwerpunktes identifizierbar waren. Die Methode der Expert_innenbefragung erschien der Autorin für die Fragestellung deshalb besonders geeignet, weil es sich um eine ebenso explorative wie zeiteffektive Methode handelt, sie einen privilegierten Einblick in ein Wissensgebiet ermöglicht, zu dem bislang kaum systematische Reflexionen, z. B. in Form von Publikationen vorliegen (vgl. exemplarisch zur Expert_innenbefragung auch Meuser / Nagel 2005). Die Auswahl der Personen beruhte dabei zum Teil auf persönlichen Kontakten⁹, in höherem Maße aber auf dem Zufallsprinzip einer Online-Recherche, bei dem die Autorin durch die Suchbegriffe *Professor_innen für Interkulturelle Bildung* oder *Diversity* auf entsprechende Personen stieß. Da

es keine Angabe zur Grundgesamtheit an Professor_innen für Interkulturelle Bildung im deutschsprachigen Raum gibt, entschied sich die Autorin, die Suche abzuschließen, wenn der Eindruck der empirischen Sättigung gewonnen wurde, d. h. sobald Personen aus dem gesamten Bundesgebiet, aber auch aus Österreich und der Schweiz, sowohl Universitäts- wie Fachhochschulangehörige, Männer wie Frauen, relativ *zeitnah* Berufene wie *etablierte* Professor_innen unter den Expert_innen vertreten waren.

Die Anfrage zur Pilotstudie startete am 22. September 2014 und wurde beendet – unterbrochen von einer Erinnerungsmail – am 6. Oktober 2014. Der genaue Wortlaut des Anschreibens lautete:

„[...] Welche Texte würden Sie als die wichtigsten Texte der Interkulturellen Bildung identifizieren? Dies müssen nicht zehn Texte sein, es können weniger, aber auch mehr sein. Dabei würde ich „Interkulturelle Bildung“ sehr weit fassen. Neben erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Texten würde ich Texte von Kulturwissenschaftler_innen und Sozialwissenschaftler_innen miteinschließen, sofern Sie diese für eine Grundlagveranstaltung „Interkulturelle Bildung“ als zentral erachten. Es kann sich um theoretisch-konzeptionelle als auch um empirische Texte handeln. Texte von Klassikern sollten nur dann genannt werden, wenn der jeweilige Text auch heute noch von Relevanz ist.“

Von den 45 angeschriebenen Kolleg_innen haben sich 22 an der kleinen Befragung beteiligt. Dabei lässt sich in der unvollständigen Teilnahme kein Bias ablesen, d. h. es antworteten sowohl Männer wie Frauen aller Altersgruppen, Personen, die der Autorin persönlich bekannt waren wie auch Kolleg_innen, mit denen bislang keinerlei Kontakt bestand. Lediglich bei der Organisationszugehörigkeit fiel auf, dass unter den Antwortenden lediglich ein_e Kolleg_in von der Fachhochschule war. Die meisten der Kolleg_innen meldeten ihre Listen erst nach der Erinnerungsmail mit ihren Leseempfehlungen zurück. Davon gaben einige weniger als zehn Texte an, andere haben die Vorgabe von zehn Texten leicht überschritten.

Rang	Autor_innen	Nennungen
1	Paul Mecheril	21
2	Georg Auernheimer	12
3	Ingrid Gogolin, Franz Hamburger	10
4	Isabell Diehm, Mechthild Gomolla	8
5	Marianne Krüger-Portratz	7
6	Rudolf Leiprecht, Helma Lutz	6
7	Sara Fürstenau, Arndt-Michael Nohl	5
8	Stuart Hall, Ulrike Hormel	4
9	Thomas Eppenstein, Cristina Allemann-Ghionda, Annita Kalpaka, Brigit Rommelspracher, Ursula Neumann	3
10	Christine Riegel, Wolfgang Nieke, Frank-Olaf Radtke, Rainer Geißler, Inci Dirim, Claus Melter, Astrid Messerschmidt	2

Tab. 1: Auswertung der Autor_innen, die am häufigsten genannt wurden.
Quelle: Eigene Berechnungen und Darstellung.

Viele bibliographische Angaben wurden unvollständig gemacht, die genannten Titel waren aber eindeutig zu identifizieren und von der Autorin vervollständigt. Begleitet wurden ihre Listen mit den Worten, dass eine solche Studie sehr interessant sei und man auf die Ergebnisse gespannt warte. Von denen, die sich an meiner Umfrage nicht beteiligt haben, erhielt ich unterschiedliche Rückmeldungen: Einige fühlten sich nicht als der / die richtige Ansprechpartner_in für die Frage, andere konnten aufgrund von Ferien und / oder Auslandsaufenthalten nicht rechtzeitig antworten, andere waren mit der Frageformulierung nicht einverstanden, konnten das Publikum der Leseempfehlungen nicht eindeutig identifizieren oder bemängelten, dass man die Frage so allgemein nicht beantworten könne bzw. sich mit Rankings grundsätzlich schwer tue.¹⁰

4. Ergebnisse und Diskussion

Insgesamt wurden von den Kolleg_innen 148 Texte genannt, davon 124 nur einmal (siehe Tab. 1). Die inhaltliche Streuung geht nicht nur auf die Tatsache zurück, dass die von der Autorin angeschriebenen Personen zum Teil ursprünglich unterschiedlichen Fachdisziplinen entstammen und für unterschiedliche Perspektiven in der *Interkulturellen Bildung* stehen. Der am häufigsten genannte Autor ist Paul Mecheril, mit 21 Nennungen, gefolgt von Georg Auernheimer, der 12 mal benannt wurde, gefolgt von Franz Hamburger und Ingrid Gogolin, die jeweils 10 mal Erwähnung fanden, gefolgt von Isabell Diehm und Mechthild Gomolla mit jeweils 8 Nennungen, gefolgt von Marianne Krüger-Portratz mit 7 Nennungen, gefolgt von Rudolf Leiprecht und Helma Lutz mit 6 Nennungen, gefolgt von Sara Fürstenau und Arndt-Michael Nohl mit 5 Nennungen usw. Mehr als 100 Autor_innen wurden nur einmal genannt, so dass das Feld um vergleichsweise wenige Autor_innen zentriert ist.

Etwas anders sieht die Reihenfolge aus, wenn man nicht die Anzahl der Nennungen der Autor_innen zugrunde legt, sondern die Daten daraufhin auswertet, welche Texte am häufigsten Erwähnung fanden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass bereits vier Nennungen ausreichen, um einen Platz unter den Top Ten der besten Werke zu erreichen: Das Buch „Migrationspädagogik“ von Paul Mecheril u. a. wurde hier am häufigsten genannt, nämlich insgesamt 11 mal. An zweiter Stelle der am häufigsten genannten Texte steht die Studie „Institutionelle Diskriminierung“ von Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke, gleichauf mit der „Einführung in die Interkulturelle Pädagogik“ von Georg Auernheimer mit 7 Nennungen, dahinter mit jeweils 5 Nennungen die Bücher „Erziehung und Migration“ von Isabell Diehm und Frank-Olaf Radtke, und das Buch „Interkulturelle Bildung“ von Marianne Müller-Potratz. Jeweils 4 Nennungen entfielen auf die Bücher „Einführung in die Interkulturelle Päd-

gogik“ von Ingrid Gogolin und Marianne Müller-Potratz. Das Buch „Konzepte Interkultureller Pädagogik“ von Arnd-Michael Nohl, das Buch „Bildung für die Einwanderungsgesellschaft“ von Ulrike Hormel und Albert Scherr sowie die beiden Sammelbände „Schule in der Einwanderungsgesellschaft“ von Rudolf Leiprecht und Kerber sowie „Migration und Bildung“ von Franz Hamburger et al. wurden ebenfalls viermal genannt (siehe Tab. 2).

Grundsätzlich fällt auf, dass es trotz breiter Streuung an Texten und Autor_innen vornehmlich Texte von Autor_innen aus der Erziehungswissenschaft sind, die insgesamt benannt wurden. Nur vereinzelt fanden sich unter den 148 Gesamtnennungen Texte von Autor_innen aus anderen Bezugsdisziplinen, dann v. a. aus der Soziologie, z. B. von Helma Lutz, Pierre Bourdieu, Ulrich Bielefeld, Jochen Oltmer, Rainer Krekel, Karl H. Hörning, Rainer Geißler, Petrus Han. Eher marginal wurden Texte von Autor_innen aus den Cultural und Postcolonial Studies empfohlen, wie z. B. von Stuart Hall, oder aus der Angewandte (Pädagogischen) Psychologie, z. B. von John Berry. Die vermutete Interdisziplinarität der Interkulturellen Bildung bestätigte sich so in den Lektüreempfehlungen auf den ersten Blick nicht. Darüber hinaus sticht die starke Dominanz von Hand- und Lehrbüchern der Interkulturellen Bildung aus dem deutschsprachigen Sprachraum ins Auge, die es unter die Top Ten geschafft haben. Gleich fünf der zehn Texte sind explizit als Lehr- bzw. Einführungsbücher konzipiert; nimmt man jenes von Isabell Diehm und Frank Olaf-Radtke hinzu, sind es sechs Lehrbücher, die es in die Textempfehlungen geschafft haben. Lehrbücher stellen eine besondere Form von Sachbüchern dar. Man könnte es auch so formulieren: Sie haben eine bestimmte Dramaturgie der Wissenspräsentation, da die didaktische Aufbereitung des Inhalts einen großen Raum einnimmt – so auch in den Lehrbüchern der Interkulturellen Bildung. Hier spielen durchgängige Didaktisierungen in Form von Reflexions- und Prüfungsfragen, Schaubildern und Illustrationen, Begriffsdefinitionen und Beispielen,

Rang	Einzelwerke	Nennungen
1	Mecheril, Paul et al.: Migrationspädagogik	11
2	Gomolla, Mechthild / Radtke, Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung	7
2	Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Pädagogik	7
3	Diehm, Isabell / Frank-Olaf Radtke: Erziehung und Migration	5
3	Krüger-Potratz, Marianne: Interkulturelle Bildung. Eine Einführung	5
4	Gogolin, Ingrid: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik	4
4	Hamburger, Franz / Badawia, Tarek / Hummrich, Merle: Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft.	4
4	Hormel, Ulrike / Albert Scherr: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft	4
4	Leiprecht, Rudolf / Anne Kerber: Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch	4
4	Nohl, Arnd-Michael: Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung	4

Tab. 2: Auswertungen der Werke, die am häufigsten genannt wurden.
Quelle: Eigene Berechnungen und Darstellung.

verständliche und kompakte Darstellungen, Studierhilfen und Literaturtipps eine zentrale Rolle. Sie beinhalten keine Primärtexte und häufig auch keine ausführliche Theoriegeschichte. Unter den genannten Texten sind mehrheitlich solche zu finden, die von Autor_innen stammen, die auch insgesamt unter allen Textnennungen am häufigsten genannt werden. Alle Bücher sind im Zeitraum zwischen 1990 und 2010 erschienen, die meisten mittlerweile in Neuauflagen¹¹, vier davon im VS Springer Verlag. Nur eines der Bücher, die sämtlich im Original auf Deutsch verfasst wurden, liegt in fremdsprachiger Übersetzung vor (Nohl ins Türkische).

Auch im Gesamtkorpus von 148 Textnennungen ist auffällig, dass neben

Einführungen v. a. deutschsprachige Sammelbandartikel der letzten 10-15 Jahre aufgeführt werden. Vergleichsweise selten wird auf theoretische Grundlagentexte und / oder Texte von *Klassikern* verwiesen wird, obwohl es in der Bezugsdisziplin der Erziehungswissenschaften mit Rousseau, Schleiermacher, Mead, Dewey oder Dilthey durchaus Traditionen und *Klassiker* gibt.¹² Möglicherweise könnte dies ein Effekt des Anschreibens sein, in dem erwähnt wurde, dass man Texte von *Klassikern* nur dann nennen sollte, wenn der jeweilige Text auch heute noch von Relevanz ist. Artikel aus wissenschaftlichen Fachzeitschriften sind bis auf wenige Ausnahmen (Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Journal for Applied Psychology) gar nicht vertreten, was die Frage aufwirft, ob im wissenschaftlichen Feld der Interkulturellen Bildung nennenswerte Journals und Fachzeitschriften fehlen, oder ob diese für die Be- und Verwertung von Wissen keine Rolle spielen.

Zu Vergleichszwecken der Befunde¹³ zog die Autorin in einem nächsten Schritt Lektüreempfehlungen von solchen Fachgesellschaften heran, die im Forschungsfeld der Interkulturellen Bildung und Migrationsforschung bzw. in angrenzenden Bereichen eine gewisse Expertise besitzen. Da die Kommission für Interkulturelle Bildung als Teil der Sektion *International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE)* der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) keine eigene Leseliste bzw. -empfehlungen auf ihrer Homepage zur Verfügung stellt, wurden zu Vergleichszwecken die Leselisten der entsprechenden Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie herangezogen (www.soziologie.de). Während es keine Überschneidungen der erhobenen Top Ten mit den Leseempfehlungen der Sektion Migration und ethnische Minderheiten der Deutschen Gesellschaft für Soziologie gibt, lassen sich immerhin drei Überschneidungen mit jenen der Sektion Bildung und Erziehung ausmachen, die auf ihrer Homepage unter dem Themengebiet *Bildung und Migration* auch die Studie von Mechthild Gomolla sowie die

Studie von Ulrike Hormel und Albert Scherr als auch den Sammelband von Rudolf Leiprecht anführen.

Neben der Häufigkeitsauszählung entschied sich die Autorin im weiteren Vorgehen, auch einen Einblick in Inhalt und die formale Gestaltung der genannten Top Ten Werke zu nehmen. Hierbei fand eine Konzentration auf Klappentexte, Inhalts- und Literaturverzeichnisse sowie die Lektüre ausgewählter Kapitel statt. Dies erfolgte keinesfalls in der Systematik, wie es die Methode der Inhaltsanalyse im strengen Sinne vorsieht (siehe hierzu Diekmann 1996:481ff.), sondern eher im Sinne einer explorativen Ersteindrucksanalyse. Der Vergleich der Inhaltsverzeichnisse offenbart, dass in den Lehrbüchern explizit ausgewiesene Theoriekapitel entweder fehlen oder aufgrund ihres geringen Umfangs eine untergeordnete Rolle spielen. Ausnahme bilden Georg Auernheimers „Einführung in die Interkulturelle Pädagogik“, der immerhin drei Kapitel für theoretische Grundlagen reserviert, und Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtkes Studie „Institutionelle Diskriminierung“, in der konsequent Empirie und Theorie verknüpft wird. In den anderen Büchern werden theoretische Ansätze und Modelle eher verweisartig und mit Fokus auf spezifische Konzepte der Interkulturellen Bildung eingebaut, wie z. B. bei Ulrike Hormel und Albert Scherr, deren Studie ein ca. 30-seitiges Kapitel zum Diversity-Begriff beinhaltet. Die eher episodisch gehaltenen theoretischen Verweise lassen zudem eine geringe Paradigmatisierung erkennen: So finden sich darunter neben der amerikanischen Sozialforschung, hier v. a. Subkultur- oder Marginalitätstheorien (Robert E. Park) und Multikulturalismus-Modelle (Charles Taylor), neuere Rassismus- und Identitätstheorien, z. T. Ideologietheorien aus Postcolonial und Cultural Studies (Stuart Hall), aber auch Verweise auf kommunikationstheoretische wie sozialphilosophische Diskurstheorien (Habermas, Foucault), soziologische Kulturtheorien (Bourdieu), die sozialpsychologische Vorurteilsforschung oder auch Modelle aus der Kommunikations- und Sprachforschung zum intersubjektiven Sinnverstehen.

Theorien oder theoretische Modelle werden dabei vorzugsweise anhand von Schlüsselbegriffen wie Kultur, Assimilationismus, Othering u. a. (vgl. Mecheril et al. 2010) und entsprechenden kurzen Schlüsselzitate präsentiert.

Während Gerhards in seiner Studie zur Top Ten neben der hohen Orientierung an Klassikern auch eine Ordnung soziologischen Wissens entlang von Theorien und theoretischen Paradigmen feststellen konnte, scheint dies für die erziehungswissenschaftliche Interkulturelle Bildung gerade nicht zuzutreffen. Wissen wird in den Lehrbüchern vor allem entlang *alltäglicher Probleme* in Migrationsgesellschaften, also entlang von Integrationskrisen im schulischen wie außerschulischen Kontext organisiert¹⁴, wobei der schulische Kontext in den Sammelbänden und in der empirischen Studie klar im Vordergrund steht. Dabei ist ein Anliegen der Texte, Integrationskrisen nicht nur zu *identifizieren* und Ursachen, Verlaufsformen wie Folgen zu *erklären*, sondern auch *Lösungen* zu finden, wie der Blick auf die Klappentexte der Top Ten deutlich macht: Hier werden „Versuche gemacht, wirkliche Lösungen für ein ernstes Problem zu formulieren“ (Hamburger et al. 2005), „integrative Programmatiken entwickelt, die den Handlungserfordernissen auf unterschiedlicher Gestaltungsebene Rechnung trägt“ (Hormel/Scherr 2004), Konzepte entwickelt, die „für interkulturelle Sozialisations-, Lern- und Bildungsprozesse nutzbar sind“ (Nohl 2006).

Eine andere Möglichkeit, das Wissen im Feld zu ordnen, ist die Periodisierung, also eine sequentielle Darstellung des Wissens entlang der *kurzen Geschichte* der Interkulturellen Bildung. Es besteht eine gewisse Neigung zu folgender *Story Line*: Am Anfang, der meist in die 1970er Jahre hineinverlegt wird, stand die Ausländerpädagogik, die wenig reflektiert und v. a. wenig wissenschaftlich-systematisch, sondern als verlängerter Arm der Ausländerpolitik agiert habe. Es folgt in den 1980er Jahren eine Kritik an der Begriffsverwirrung, an den Defiziten in sorgfältiger Praxisanalyse und einem wenig differenzoffenen Den-

ken der Interkulturellen Pädagogik, die in den 1990 Jahren an Fahrt aufnimmt und neben der Forderung nach solider, d. h. wissenschaftlicher empirischer Forschung auch in der Forderung nach antirassistischer Erziehung mündet. Die Unterscheidung zwischen *früherer* und *heutiger* Interkultureller Bildung als Unterscheidung zwischen einer *defizitorientierten Ausländer- oder „Assimilationspädagogik* und einer *reflexiven, kritischen, aufgeklärten, mehrdimensionalen, dialektischen Interkulturellen Pädagogik bzw. Bildung* ist für die Identität der Interkulturellen Bildung dabei konstitutiv und findet sich in nahezu jedem Lehrbuch.

5. Fazit

Inwiefern Nennungshäufigkeiten, die sicherlich einen Hinweis auf die empirische Verbreitung und Bekanntheit eines/einer Autor_in oder eines Werkes geben, auch ein sinnvoller Indikator zur Bestimmung der Güte von Werken oder eines Lehrkanons sein können (Holzhauser 2015:53), sollte an dieser Stelle nicht beantwortet werden.¹⁵

Die Ausführungen erheben nicht den Anspruch einer umfassenden und systematischen Analyse. Hierfür wären eine andere Stichprobe und eine theoretisch wie methodisch fundiertere Auswertung vonnöten. Die Untersuchung diene vielmehr dazu, Überlegungen zu Kanon und Zensur, zu Produktionsbedingungen und anerkannten Klassifikationskriterien von Wissen im Feld der Interkulturellen Bildung anzustoßen. Denn mit Bourdieu gesprochen sind wir – als Forschende in diesem Feld – keine neutralen Außenstehenden, unser Wissen, unsere Forschungen, unsere Reflexivität, unsere Erkenntnisse sind nichts Individuelles, sondern durch die Kräfte und Beziehungen des intellektuellen Feldes bestimmt. Daher sollten das „Doing Science“ (Reuter 2013), also die Bedingungen wissenschaftlicher Erkenntnisweisen selbst auch immer Gegenstand Interkultureller Bildung sein.

Die Bücher, die es in die Top Ten der Empfehlungen für die Lehre der Interkulturellen Bildung geschafft haben, vermitteln zumindest den

Eindruck, dass der Anteil an Theorie in der Vermittlung von Wissen im Fach bzw. Lehrgebiet der Interkulturellen Bildung eher gering ist. In Anbetracht der zudem eher schwachen Paradigmatisierung der theoretischen Bezüge stellt sich die Frage, inwiefern Interkulturelle Bildung überhaupt als Wissenschaft im strengen Sinne zu bezeichnen wäre, oder ob es sich nicht eher um eine „Proto-wissenschaft“ im Sinne Thomas Kuhns (1976) handelt,¹⁶ die sich aus bestimmten Problemen und Bauteilen anderer Disziplinen zusammensetzt.

Nicht zuletzt könnte man die Ergebnisse der kleinen Umfrage zum Anlass nehmen, eine Diskussion innerhalb der Interkulturellen Bildung darüber anzustoßen, inwiefern sich im Zuge der erfolgreichen akademischen Institutionalisierung der Interkulturellen Bildung im Wesentlichen ihr funktionalistische Charakter im akademischen Betrieb durchgesetzt hat, der ihren Wert daran bemisst, Probleme im Bildungs- und Erziehungssystem zu lösen und damit dazu beiträgt, dass Bildungs- und Erziehungssysteme reibungsloser funktionieren. Dies würde auch den Erfolg von Hand- und Lehrbüchern unter den Top Ten erklären. Denn diese Textgattung ist das ideale Pendant für eine marktförmige Zuschneidung von anwendungsbezogenen Studiengängen und -inhalten: Möglichst wenig *sperrige* Theorie, möglichst keine komplizierte ausufernde Empirie, möglichst wenig Primärliteraturen, dafür sehr *disziplinierte*, verständliche und marktförmig durchdidaktisierte Lehrbücher, die auf standardisierten Konsum und weniger auf Irritation abzielen. Interkulturelle Bildung als Lehrbuchwissenschaft zu betreiben bringt den Vorteil, Verständigungsprobleme zwischen Forschenden, Lehrenden und Studierenden der Interkulturellen Bildung zu minimieren; aber genau das könnte auch ihre größte Gefahr sein.

6. Literatur

Assmann, A. / Assmann, J. (1987): Kanon und Zensur als kultursoziologische Kategorien. In: Assmann, A. / Assmann, J. (Hrsg.): *Archäologie der literarischen Kommunikation III*. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 7-28.

Barlösius, E. (2004): Klassiker im Goldrahmen. Ein Beitrag zur Soziologie der Klassiker. *Leviathan* 32(4), S. 514-542.

Bourdieu, P. (1984): *Homo academicus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Diekmann, A. (1996): *Empirische Sozialforschung, Grundlagen, Methoden, Anwendung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fuchs-Heinritz, W. / König, A. (2014): *Pierre Bourdieu. Eine Einführung*. Konstanz: UVK.

Gerhards, J. (2014): TOP TEN Soziologie. *Soziologie. Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie* 3, S. 313-321.

Gutjahr, O. (2001): Kultur-Kanon und interkulturelle Moderne. In: Auer, M. / Müller, U. (Hrsg.): *Kanon und Text in interkulturellen Perspektiven. „Andere Texte anders lesen“*. Stuttgart: Akademischer Verlag, S. 1-28.

Hahn, A. (1987): Kanonisierungsstile. In: Assmann, A. / Assmann, J. (Hrsg.): *Kanon und Zensur. Archäologie der literarischen Kommunikation III*. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 28-38.

Hamburger, F. / Badawia, T. / Hummrich, M. (2005): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag.

Holzhauser, N. (2015): Warum die Flugzeuge nicht landen. Einige Bemerkungen zu „Top Ten Soziologie“. *Wissenschaft und Pseudowissenschaft. Soziologie. Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie* 1, S. 33-55.

Hormel, U. / Scherr, A. (2004): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag.

Kuhn, T. S. (1976): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Lenger, A. / Rieder, T. / Schneickert, C. (2014): Theoriepräferenzen von Soziologiestudierenden. *Soziologie. Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie* 4, S. 450-467.

Mecheril, P. / Castro Varela, M. / Dirim, I. / Kalpaka, A. / Melter, C. (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim / Basel: Beltz Verlag.

Meuser, M. / Nagel, U. (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A. / Littig, B. / Menz, W. (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 71-94.

Nigisch, O. (1994): Kanon und Krise der Soziologie. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 20(1), S. 207-238.

Nohl, A.-M. (2006): *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Reckwitz, A. (2002): Der soziologische „Kanon“. Disziplinierung oder Grenzüberschreitung. *Soziologische Revue* 25, S. 247-258.

Reuter, J. (2013): Doing Science – Doing Culture. Interkulturelles Forschen als Gegenstand Interkultureller Forschung. *Interculture Journal* 12(20), S. 11-24.

Stölting, E. (2002): Das Klassische an den soziologischen Klassikern. Kontinuität und Veränderung des soziologischen Kanons. In: Institut für Soziologie und Sozialforschung der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg (Hrsg.): *Der soziologische Blick. Vergangene Positionen und gegenwärtige Perspektiven*. Opladen: Leske + Budrich, S. 9-22.

Endnoten

1. Mit der Formulierung *Interkulturelle Bildung* wird ein Fokus auf die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Perspektivierung von Interkulturalität gesetzt; wirtschaftswissenschaftliche, psychologische oder kommunikationswissenschaftliche Perspektiven auf Interkulturalität sollen damit nicht explizit ausgeschlossen werden, aber werden eher durch Semantiken wie *Interkulturelle Kompetenz* oder *Interkulturelle Kommunikation* oder *Interkulturelles Training* abgebildet.

2. Diese Formulierung ist Eva Barlösius (2004) entlehnt.

3. Die Autorin dankt den Teilnehmer_innen der internationalen Fachtagung des Kompetenzfeldes „Soziale Ungleichheiten und Interkulturelle Bildung (SINTER)“ am 5. und 6. Dezember 2014 an der Universität zu Köln, insbesondere Paul Mecheril, für die kritische Diskussion und Kommentierung der Ergebnisse.

4. Die Autorin benutzt den Feldbegriff im Sinne Pierre Bourdieus, um soziale Gebilde, wie z. B. die Wissenschaft, nicht aus sich heraus, sondern als relationales Kräftefeld zu betrachten, das durch ständige und vielfältige Formen des Kampfes, der Konkurrenz, des Austauschs, des Sprechens und Handelns im Namen eines solchen Gebildes konstituiert wird (siehe hierzu auch Fuchs-Heinritz / König 2014:111).

5. Das erklärt mitunter den Erfolg von Max Webers Rationalisierungsthese oder Norbert Elias Modell des Zivilisationsprozess, die auch heute noch zur Analyse nicht explizit angesprochener Gesellschaften genutzt werden.

6. Reckwitz stellt fest, dass in den zeitgenössischen soziologischen Lexika und Kompendien immer häufiger Theorieangebote und Fragestellungen aus anderen – nicht originär soziologischen – Forschungs- und Lehrgebieten aufgenommen werden, z. B. aus den Media Studies, den Science, Gender, Organizational oder Postcolonial Studies usw. Diese *Entdisziplinierung* des soziologischen Kanons führt er u. a. auf die innovative Weiterführung soziologischer Fragen in den Studies zurück, aber auch auf die Versozialwissenschaftlichung anderer Disziplinen und Forschungszusammenhänge.

7. Sicherlich ist an dieser Stelle die Frage berechtigt, inwiefern es sich bei dem Beitrag von Gerhards im strengen Sinne um eine *Studie* handelt, da er weder die methodischen Spezifikationen noch die theoretische

Einbettung benennt, gleichwohl sein Beitrag der äußeren Form nach den Gliederungspunkten einer empirischen Studie entspricht. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit diesen Fragen findet sich bei Nicole Holzhauser (2015).

8. Interessant ist auch, dass sich die Angaben der Expert_innen zu den Lektüreempfehlungen mit den tatsächlichen Theoriepräferenzen von Soziologie-Studierenden decken. In einer deutschlandweiten Umfrage von Soziologiestudierenden zu den am häufigsten in ihren wissenschaftlichen Arbeiten verwendeten Soziolog_innen, die Alexander Lenger u. a. (2014) durchgeführt und an der sich immerhin 2218 Studierende beteiligt haben, gaben über 43% an, mit den Werken von Pierre Bourdieu zu arbeiten, dicht gefolgt von Max Weber und Niklas Luhmann. Diskrepanzen zwischen den Listen werden von den Autor_innen auf das Lehrpersonal und Studienstandorte zurückgeführt.

9. So steht die Autorin nicht nur durch ihre eigenen Arbeiten in dem Bereich der Interkulturalitäts- und Migrationsforschung, sondern auch durch ihr derzeitiges Amt als Sprecherin der Forschungsstelle für Interkulturellen Studien (FiSt) an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln in Kontakt zu Professor_innen der Interkulturellen Bildung.

10. Die Frage der Rangliste lag evtl. auch deshalb nahe, weil die Autorin im Betreff der Emailanfrage „TOP TEN Interkulturelle Bildung“ eingetragen hatte, was sich im Nachhinein als problematische Formulierung herausstellte, da sich in den letzten Jahren im Hochschulbereich durch unterschiedliche Ranking-Formate eine Diskussion um die grundsätzliche Funktion und Evidenz von Rankings angestoßen wurde, an die damit – wenn auch indirekt – erinnert wurde.

11. Was auf – in marktwirtschaftlicher Hinsicht – einigermaßen erfolgreiche Bücher schließen lässt.

12. Unter einem theoretischen Grundlagentext bzw. Klassiker versteht die Autorin solche Texte, deren Hauptanliegen darin bestehen, eine Ausarbeitung eines eigenen theoretischen Instrumentariums zur Analyse von zentralen Grundbegriffen der Interkulturellen Bildungsforschung zu entwickeln. Gleichzeitig sind *Klassiker* Texte von Theoretiker_innen, deren Werk bereits in der Vergangenheit einen besonderen Anteil an der Entwicklung und Weiterentwicklung

der Kultur-, Erziehungs-, Bildungs- oder Migrationstheorie hatte.

13. Gleichwohl sich die Autorin darüber im Klaren ist, dass eine Vergleichbarkeit der Befunde nur dann möglich ist, wenn die Leseempfehlungen unter derselben Fragestellung für dieselbe Adressat_innengruppe in vergleichbarer Art und Weise erstellt worden wäre.

14. Z. B. Integrations- und Bildungspolitische Krisen von Nationalstaaten, Organisationskrisen von Bildungsinstitutionen, Handlungs- und Kommunikationskrisen von Schüler_innen, Eltern und Lehrkräften oder auch Kompetenzkrisen von Pädagog_innen.

15. Angesichts der starken Zentrierung auf wenige Autor_innen bleibt die Frage nach der Relevanz der anderen, immerhin sehr zahlreichen Textnennungen. Eine genauere Auswertung der 148 Textnennungen oder auch der Set-Zusammenstellung einzelner Listen wäre hier sicherlich interessant.

16. Kuhn geht davon aus, dass *reife Wissenschaften* über ein Paradigma, repräsentiert in einem Fundament an Texten und Autor_innen, verfügen, über die es zwischen den Expert_innen Konsens besteht.

