

## Interkulturelle Erziehung zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Auch wenn die Tatsache immer noch nicht von allen akzeptiert wird, in Wirklichkeit ist die Bundesrepublik seit Mitte der fünfziger Jahre Schritt für Schritt zu einem Einwanderungsland geworden. Vereinfacht lassen sich vier (Im-)Migrationsgruppen von unterschiedlicher Größe, Herkunft und Bedeutung unterscheiden:

- *Arbeitsmigranten* aus ehemaligen Anwerberländern wie Italien, Spanien, Griechenland und der Türkei
- *deutschstämmige Aussiedler* aus Rumänien, Polen und der ehemaligen Sowjetunion
- *Asylbewerber* und *Bürgerkriegsflüchtlinge* aus dem Balkan und der Dritten Welt
- *Zuwanderer aus der EU* und anderen Ländern als Folge der internationalen Arbeitsmobilität

Heute leben ca. 7,4 Millionen Ausländer, d. h. Einwohner ohne deutsche Staatsangehörigkeit, in der Bundesrepublik, was etwa 9 Prozent der Gesamtbevölkerung entspricht. Hinzu kommen ca. 4 Millionen Spätaussiedler, die staatsrechtlich den Deutschen gleichgestellt sind und schulstatistisch daher nicht eigens erfasst werden. Von den Schulabsolventen mit Ausländerstatus haben ca. 11 Prozent die allgemeine Hochschulreife, 40 Prozent den Hauptschulabschluss und 15 Prozent kein Abschlusszeugnis. Zum Vergleich: die deutschen Schüler besitzen zu knapp 30 Prozent das Abitur, zu gut 30 Prozent die Mittlere Reife und zu etwa 35 Prozent den Hauptschulabschluss. Für Baden-Württemberg gilt, dass 20 bis 25 Prozent aller hier lebenden Kinder und Jugendlichen einen Migrationshintergrund haben (vgl. Baumert 2001, Süßmuth 2001, Schuch 2003).

Die massive Zuwanderung aus dem Ausland hat die Schule grundlegend verändert. Heute sind die bundesdeutschen Klassen fast immer mehrsprachig und multikulturell. In Großstädten und Industriegebieten gibt es Klassenzimmer, in denen Schülerinnen und Schüler aus zehn und mehr unterschiedlichen Nationen sitzen und miteinander unterrichtet werden müssen. Zudem ist das allgemeine Bewusstsein für die zunehmende Vereinheitlichung der Lebensverhältnisse gestiegen. Die Chancen der weltweiten Vernetzung werden ebenso kontrovers diskutiert, wie die Probleme der Pluralisierung der Gesellschaft, der Internationalisierung der Politik und der Globalisierung der Wirtschaft.

### 1. Die Entwicklung der interkulturellen Pädagogik

Die deutsche Erziehungswissenschaft - wie auch die der europäischen Nachbarländer - hat sich mit dem Phänomen der Zuwanderung und der Internationalisierung der Schule verhältnismäßig spät auseinandergesetzt. Erst Anfang der siebziger Jahre entstand innerhalb der Pädagogik eine Teildisziplin, die sich mit den "Ausländern" und d. h. insbesondere mit den in Süd- und Südosteuropa und in der Türkei angeworbenen "Gastarbeitern" beschäftigte. Gemäß der politischen Vorgabe, dass sich die Gastarbeiter nur relativ kurz und vorübergehend in Deutschland aufhalten würden, verfolgte die sog. "Ausländerpädagogik" ein doppeltes Ziel: Zum einen sollten die Gastarbeiterkinder ihre "Defizite" - vor allem in der deutschen Sprache - abbauen, damit sie das Schulsystem der Bundesrepublik überhaupt nutzen und mit Erfolg durchlaufen konnten; zum anderen sollten sie ihre ursprüngliche "kulturelle Identität" - etwa durch muttersprachlichen Ergänzungsunterricht - bewahren, damit sie wieder in ihre Heimatländer zurückkehren und dort ohne große Umstellungsschwierigkeiten die Schule weiter besuchen konnten (vgl. Müller 1974).

Als sich in den achtziger Jahren abzeichnete, dass die als "Gastarbeiter" zugezogenen Italiener, Griechen, Türken, Jugoslawen mit ihren nachgeholten Familien zumeist in Deutschland bleiben würden, und als sich - in den neunziger Jahren - überdies herausstellte, dass immer mehr Asylbewerber, Flüchtlinge und deutsche Aussiedler in die - inzwischen vergrößerte Bundesrepublik einwandern wollten, um vor politischer Verfolgung, gesellschaftlicher Diskriminierung und wirtschaftlicher Verarmung sicher zu sein, änderte sich die Perspektive. Die Erziehungswissenschaftler gaben nun die Doppelstrategie der "Ausländerpädagogik" auf und entwickelten das Konzept einer ganzheitlichen "interkulturellen Pädagogik". Neu und überzeugend war, dass die interkulturelle Pädagogik alle zugewanderten Gruppen als permanenten Bestandteil der bundesrepublikanischen Gesellschaft ansah und darüber hinaus auch die deutschen Kinder und Jugendlichen als gleich wichtige Adressaten ihrer erzieherischen Bemühungen betrachtete (vgl. Borelli 1986).

Die Erkenntnis, in einem Einwanderungsland, aber auch in einem expandierten Europa und in einer globalisierten Welt zu leben, entfachte eine heftige pädagogische - und politische Diskussion, die komplex

und noch lange nicht abgeschlossen ist. Innerhalb der interkulturellen Pädagogik kann man heute drei Richtungen unterscheiden:

- den *begegnungsorientierten Ansatz*: Er setzt bei der kulturellen "Differenz" und "Vielfalt" der bundesrepublikanischen Gesellschaft an und greift den Umgang mit Mitgliedern anderer Nationalität und Lebensweise als zentrales Problem der interkulturellen Erziehung auf. Dabei wird eine Chance darin gesehen, die Begegnung mit dem jeweils Anderen als existentielle Bereicherung zu erleben. Persönlicher Kontakt und Austausch sollen dazu beitragen, dass einerseits alte Vorurteile und Barrieren abgebaut, andererseits neue Einstellungen und Verhaltensweisen aufgebaut werden, die zur gegenseitigen Verständigung und zur sozialen Assimilation der Migrantenkinder beitragen (vgl. Knoll 1998, Nieke 2000).
- den *strukturorientierten Ansatz*: Er konzentriert sich auf die gesellschaftlichen Strukturen und Ungleichheiten, denen vornehmlich Zuwanderer ausgesetzt sind und die ihre soziale Integration und politische Partizipation erschweren bzw. verhindern. Interkulturelle Erziehung ist hier ein Aspekt nicht des sozialen Lernens, sondern der politischen Bildung. Damit Menschen unterschiedlicher Kultur und Herkunft friedlich und konstruktiv zusammenleben können, genügt es nach dieser Auffassung nicht, dass die Schule persönliche Beziehungen anbahnt und lebendige Partnerschaften aufrechterhält; vielmehr hat sie alle Schülerinnen/Schüler darüber aufzuklären, dass zur Bekämpfung von Nationalismus, Rassismus und Fundamentalismus zunächst und vor allem die Lebensverhältnisse der Zuwanderer verbessert und die diversen Formen der institutionellen Diskriminierung, wirtschaftlichen Ausbeutung und gesellschaftlichen Marginalisierung beseitigt werden müssen (vgl. Diehm/Radke 1999).
- den *bilingualen Ansatz*: Er zielt weniger auf Integration und Assimilation als auf Isolation und Segregation ab. Der Grund, warum nach Meinung der Bilingualisten in der bundesdeutschen Schule die ausländischen Muttersprachen und die dazugehörigen Herkunfts- und Migrantenkulturen als gleichberechtigte Bildungsinhalte eingeführt werden sollen, ist die Annahme, dass die Zuwandererkinder sich andernfalls von ihren Familien entfremden, eine beschädigte Identität entwickeln und ein negatives Selbstwertgefühl ausbilden. Manchmal verbindet man mit dem bilingualen bzw. bikulturellen Konzept die weitergehende Forderung, dass sich die deutschen Schülerinnen/Schüler an die neuen Gegebenheiten anpassen und außer den Weltsprachen Englisch und Französisch auch noch die Sprachen ihrer ausländischen Klassenkameraden erlernen sollen (vgl. Siebert-Ott 2001).

Die interkulturelle Pädagogik, wie sie sich als Teildisziplin in der Bundesrepublik etabliert hat, ist wesentlich von Ideen und Vorstellungen beeinflusst, die aus anderen Bereichen der Pädagogik stammen, so insbesondere aus der Friedens-, Europa- und Dritte-Welt-Pädagogik.

## **2. Prinzipien und Ziele der interkulturellen Bildung**

Folgt man Georg Auernheimer (2003: 20ff), dann handelt es sich bei der interkulturellen Pädagogik um ein Erziehungskonzept, das auf zwei Grundsätzen beruht: Auf dem Prinzip der "Anerkennung" und auf dem Prinzip der "Gleichheit". Während das Prinzip der "Gleichheit" - vereinfacht gesagt - mit dem strukturorientierten Ansatz korrespondiert und sich gegen Rassismus und soziale Ungerechtigkeit richtet, ist das Prinzip der "Anerkennung" sowohl dem bilingualen als auch dem begegnungsorientierten Ansatz verbunden und geht von der Annahme aus, dass gesellschaftliche Vielfalt existiert und als solche akzeptiert, genutzt und verarbeitet werden muss. Das Prinzip der "Anerkennung" hat den bisher in diesem Zusammenhang gebräuchlichen Begriff der "Toleranz" weitgehend abgelöst. Toleranz, so heißt es nun, habe den "Beigeschmack der bloßen Duldung" und unterstelle ein Machtungleichgewicht zwischen einer Mehrheit, die toleriert und einer Minderheit, die toleriert wird. Anerkennung dagegen gehe von der Ebenbürtigkeit beider Gruppen aus und beinhalte einen "universalistischen" Aspekt (die Achtung vor der allgemeinen Menschenwürde eines jeden Einzelnen) sowie einen "relativistischen" Aspekt (die Achtung vor der kulturellen Verschiedenheit der Menschen), die beide - um der Eintracht und des friedlichen Zusammenlebens willen - immer wieder zum Ausgleich gebracht werden müssen (vgl. Honneth 1994).

Versucht man das Selbstverständnis der interkulturellen Pädagogik genauer zu charakterisieren, dann lässt sich folgendes sagen: Interkulturelle Erziehung ist kein weiteres Unterrichtsfach, sondern durchgängiges Unterrichtsprinzip. Indem sie zentrale Fragen des Zusammen- und Miteinanderlebens aufgreift, bearbeitet sie "Schlüsselprobleme" und indem sie elementare Fähigkeiten des Problem- und Konfliktlösens einübt, vermittelt sie "Schlüsselqualifikationen". Damit ist sie der "allgemeinen Bildung" verpflichtet und ausreichend legitimiert, einen herausgehobenen Platz in den Schulprogrammen und Bildungsplänen einzunehmen. Die Kultusministerkonferenz hat ihre Bedeutung schon vor langem erkannt. In der Empfehlung "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule" (1996) hebt sie nicht nur die Notwendigkeit zum gegenseitigen Respekt und zum interkulturellen Dialog hervor, sondern nimmt auch die wissenschaftliche Diskussion auf und kennzeichnet - zum Beispiel - Vorurteile als gesellschaftlich bedingt, Kulturen als historisch gewachsen

und "Differenzen" als sozial konstruiert. Nach dem - hier leicht modifizierten Lernzielkatalog der KMK-Empfehlung sollen die Schülerinnen und Schüler folgende Kompetenzen erwerben:

- sich ihrer jeweiligen Sozialisation und Lebenszusammenhänge bewusst werden
- über andere **Kulturen und Lebensweisen** Kenntnisse und Einsichten erwerben
- Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen entwickeln
- kulturelle Vielfalt als Bereicherung und Herausforderung empfinden
- Differenzen anerkennen und das Anderssein der anderen respektieren
- anderen kulturellen Lebensformen begegnen und sich mit ihnen produktiv auseinandersetzen und dabei Ängste eingestehen und Spannungen aushalten
- Vorurteile gegenüber Fremden und Fremdem wahr- und ernstnehmen
- den eigenen Standpunkt reflektieren, kritisch prüfen und Verständnis für andere Standpunkte entwickeln
- Konsens über gemeinsame Grundlagen für das Zusammenleben in Schule, Gesellschaft und Staat finden
- Konflikte, die aufgrund unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit entstehen, friedlich austragen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beilegen können (Kultusministerkonferenz 1996: 314).

Festzuhalten ist, dass der Lernzielkatalog der KMK-Empfehlung vornehmlich den Vorstellungen des begegnungsorientierten Ansatzes folgt und die Anliegen des strukturorientierten wie des bilingualen Ansatzes weitgehend vernachlässigt, was nicht ganz unproblematisch ist, weil dadurch das soziale und sprachliche Umfeld mit seinen Ungleichheiten und Unverständlichkeiten aus dem pädagogischen Blick zu verschwinden droht. Dennoch ist die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zu begrüßen, denn in der von ihr favorisierten Form interkulturellen Lernens sollen nicht einfach zusätzliche Fakten und Kenntnisse vermittelt, sondern vor allem lebenspraktische Fähigkeiten und Fertigkeiten eingeübt werden, die - durch Selbstreflexion und Perspektivenwechsel unterstützt - dazu beitragen, die Entwicklung von Empathie, Toleranz und Solidarität, von personaler, sozialer und kultureller Identität zu fördern. Letztlich wird die Schule von der Kultusministerkonferenz als "sozialer Erfahrungsraum" betrachtet, in dem sich die Kinder verschiedener Kulturen als gleichwertig empfinden können und lernen sollen, „Befremden ernst zu nehmen“, "Angst in Neugier zu verwandeln" und "Konflikte konstruktiv zu bewältigen". Damit ist ein langwieriger Prozess der zunehmenden Internalisierung fremder Normen, Werte und Verhaltensweisen verbunden. Idealerweise verläuft dieser Lernprozess in vier Phasen: 1.) "von Übergeneralisierung und stereotyper Fremdwahrnehmung zur Differenzierung" 2.) "von 'Rezeptwissen' zum Verstehen der anderen Handlungslogik", 3.) "vom bloßen Verstehen zur aktiven Übernahme fremder Regeln", 4.) "von der Regelbefolgung zur Identifikation" (Auernheimer 2003: 82f).

### 3. Chancen und Probleme des interkulturellen Lernens

1) Die interkulturelle Erziehung verfolgt hohe Ziele, sie sind allerdings oft nur schwer zu verwirklichen. Worauf auch die Pisa-Studie immer wieder hingewiesen hat: Das bundesdeutsche Bildungssystem besitzt eine Struktur, die die Auseinandersetzung mit dem Anderen und die Eingliederung der Zuwandererkinder eher verhindert als fördert. Drei kritische Punkte seien genannt:

- Mit seiner Mehrgliedrigkeit wirkt das deutsche Schulsystem selektiv und trägt mit seinem Zwang zu frühen Schullaufbahnentscheidungen dazu bei, dass besonders Minderheiten und Migranten in ihrer individuellen Entwicklung und sozialen Integration benachteiligt werden.
- Die äußere Differenzierung nach dem Ende der Grundschul- und Orientierungszeit lässt Klassen und Lerngruppen entstehen, die nur scheinbar homogen und einheitlich sind. Für die tatsächliche Vielfalt und Heterogenität ihrer Klientel sind vor allem die Lehrerinnen/Lehrer der weiterführenden Schulen und Bildungseinrichtungen nicht ausgebildet worden.
- Die deutsche Schule ist auf den Vormittag konzentriert und vergibt somit viele Gelegenheiten, auf die Bedürfnisse der deutschen wie der zugewanderten Kinder einzugehen und sprachliche Kompetenz, interkulturelle Kommunikation und soziale Interaktion zu fördern (vgl. Baumert 2001),

Mit dieser Analyse wird meistens die Forderung verbunden, auch zur Intensivierung der interkulturellen Erziehung, Gesamtschulen oder zumindest Ganztageschulen einzurichten. Der obligate - Hinweis auf die Notwendigkeit einer Schulstrukturreform sollte jedoch nicht vergessen machen, dass auch im vorhandenen Bildungssystem zahlreiche Möglichkeiten bestehen, die allseits bewährten Methoden des sozialen und politischen Lernens wie etwa: Medienanalyse, Rollenspiel, Theateraufführung, Videoproduktion, Lehrerbefragung, Stadtteilerkundung, Schüleraustausch - einzusetzen, um bei allen Kindern Fähigkeiten wie "interkulturelle Sensibilität", "normative Flexibilität" und "sympathetische Multiperspektivität" auszubilden. Auch Projekte wie Schülerclubs, Patenschaften, mediale Schulpartnerschaften, gemeinsame Feste, internationale Zeitungen können den Kontakt mit fremden Menschen und Kulturen erleichtern und Erfahrungen erzeugen, die - weil handlungsorientiert und affektiv besetzt - besonders lernwirksam sind (vgl. Interkulturelles Lernen 1998, Apel/Knoll 2001).

Dennoch sei vor allzu großem pädagogischen Optimismus gewarnt. Anspruch und Wirklichkeit fallen nicht selten auseinander, und nur zu oft bewirken Lehrerinnen/Lehrer und Erzieherinnen/Erzieher genau das Gegenteil von dem, was sie erreichen wollten. Denn wie überall in der Pädagogik, wo es um das Erlernen neuer Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen geht, ist auch bei der interkulturellen Erziehung mit massiven Verweigerungen und Widerständen der Betroffenen zu rechnen. "Lernwiderstände", fasst Auernheimer (2003: 126) seine langjährigen Erfahrungen zusammen, "sind vermutlich umso wahrscheinlicher, je mehr die Teilnehmer oder Schüler sich von oben belehrt fühlen, je weniger ihre Erfahrungen mit den intendierten Botschaften übereinstimmen, je mehr sie aufgrund großer Unsicherheit eine Desorientierung befürchten, wenn sie sich auf das Neue einlassen, je mehr sie eigene Bedürfnisse, Interessen beeinträchtigt wähnen, d. h. je weniger Misstrauen abgebaut werden kann und auch je weniger sich die Lernenden von einer Einstellungs- und Verhaltensänderung eine Besserung ihrer Situation bzw. ein Mehr an Handlungsfähigkeit erwarten." Tatsächlich scheitern viele Projekte und Vorhaben an der ungenügenden Vorbereitung und an der unreflektierten Durchführung. Lehrerinnen/Lehrer und Erzieherinnen/Erzieher sollten sich über die spezifischen Schwierigkeiten und Gefahren bewusst sein, die beim interkulturellen Lernen auftreten können. Ein paar der am häufigsten vorkommenden Probleme und Fehleinschätzungen seien zum Schluss kurz genannt:

- kulturelle Differenzen werden gar nicht mehr wahrgenommen, weil Harmoniebedürfnis und Verständigungswille übermäßig ausgeprägt sind
- kulturelle Unterschiede werden - bewusst oder unbewusst - gelehnet, um Nationalismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit nicht weiter zu begünstigen
- kulturelle Unterschiede werden so fest und streng kategorisiert, dass vorhandene Vorurteile und Stereotype bestätigt, nicht beseitigt werden
- Armut und Benachteiligung von Minderheiten werden so emotional und mitleiderheischend dargestellt, dass nur Unverständnis, Hochmut und Überheblichkeit befördert werden
- der Stolz auf die Menschenrechte als Errungenschaft der europäischen Aufklärung verleiht eine moralische Integrität und Überlegenheit, die eine verfeinerte Art der Diskriminierung darstellt.

#### **Literatur:**

H. J. APEL/M. KNOLL (2001): Aus Projekten lernen. Grundlegung und Anregungen. München: Oldenbourg.

G. AUERNHEIMER (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

J. BAUMERT et al. (Hrsg.) (2001): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.

M. BORELLI (Hrsg.) (1986): Interkulturelle Pädagogik. Positionen, Kontroversen, Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider.

I. DIEHM /F.-O. RADKE (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

I. GOGOLIN/M. KRÜGER-POTRATZ (Hrsg.) (2004): Einführung in die kulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

A. HONNETH (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt: Suhrkamp.

Interkulturelles Lernen (1998). Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

M. KNOLL Hrsg. (1998): KURT HAHN: Reform mit Angenmaß. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Kultusministerkonferenz (1996): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. In: Interkulturelles Lernen (1998: 312-318). Auch unter URL: <http://www.bebis.cidsnet.de/faecher/feld/interkultur/rechtindex.html>

H. MOLLER (Hrsg.) (1974): Ausländerkinder in deutschen Schulen. Ein Handbuch. Stuttgart: Klett.

W. NIEKE (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen: Leske +Budrich.

D. OBFERNDÖRFER (1994): Der Wahn des Nationalen. Die Alternative der offenen Republik. Freiburg: Herder.

A. PRENGEL (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske+Budrich.

J. SCHUCH (2003): Jugendliche mit Migrationshintergrund.

G. SIEBERT-ORT (2001): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus gewanderten Sprachminderheiten. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.

R. SÜßMUTH (2001): Zuwanderung gestalten, Integration fördern. Berlin: Bundesministerium des Innern.

**Dr. Michael Knoll**

Leiter des privaten Internats und Gymnasiums Schloß-Schule Kirchberg  
Schulstr. 4, 74592 Kirchberg/Jagst