

Wolfgang Nieke

Interkulturelle Erziehung und Bildung

Schule und Gesellschaft

Band 4

Herausgegeben von

Franz Hamburger

Marianne Horstkemper

Wolfgang Melzer

Klaus-Jürgen Tillmann

Wolfgang Nieke

Interkulturelle Erziehung und Bildung

Wertorientierungen im Alltag

3., aktualisierte Auflage



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

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

3., aktualisierte Auflage 2008

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008

Lektorat: Monika Mülhausen

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, 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.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Satz <Bausatz> Frank Böhm

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-15566-1

Inhalt

	Vorwort zur dritten Auflage.....	9
1	Einleitung.....	11
2	Konzepte Interkultureller Erziehung und Bildung.....	13
2.1	Zur Entstehung der Konzepte Interkultureller Erziehung und Bildung in Deutschland.....	13
2.1.1	Sechs Phasen der Entwicklung in der Konzeptualisierung von „Ausländerpädagogik“ und „Interkultureller Erziehung“ in Deutschland.....	13
2.1.2	Ausdifferenzierungen.....	21
2.1.2.1	Auftauchen des Begriffs, Übernahme aus der internationalen Diskussion.....	22
2.1.2.2	Interkulturelle Erziehung und Förderung von Zweisprachigkeit.....	22
2.1.2.3	Interkulturelle Erziehung als <i>community education</i>	24
2.1.2.4	Interkulturelle Erziehung in Abgrenzung zu multikultureller Erziehung, antirassistischer Erziehung, interkultureller Kommunikation.....	25
2.1.2.5	Interkulturelle Bildung.....	31
2.1.2.6	Kritik an der Interkulturellen Erziehung: Kulturalismus versus sozio-ökonomischer Reduktionismus.....	32
2.2	Zwei Grundrichtungen Interkultureller Erziehung und Bildung: Begegnung und Konflikt.....	34
3	Klärungen: Theoretische Fundierung von Interkultureller Erziehung und Bildung sowie ein Systematisierungsvorschlag.....	37
3.1	Zum Kulturbegriff im Kontext Interkultureller Erziehung und Bildung: Kultur oder Lebenswelt?.....	37
3.1.1	<i>Kultur</i> oder <i>Ethnie</i> ?.....	38
3.1.2	Sechs Bedeutungsfelder des Kulturbegriffs.....	41
3.1.3	Versuch einer heuristischen Definition.....	46

3.1.4	Konflikt und Konkurrenz der Kulturen.....	65
3.2	Vorschlag für ein integratives Konzept Interkultureller Erziehung Bildung.....	69
3.2.1	Interkulturelle Erziehung und Bildung als Komponente von Allgemeiner Pädagogik und von Allgemeinbildung.....	69
3.2.2	Der Versuch: Integration und Weiterführung bestehender Ansätze...	70
3.2.3	Interkulturelle Erziehung und Bildung als Aufbau interkultureller Handlungskompetenz.....	71
3.2.4	Interkulturelle Erziehung aus der Perspektive der Betroffenen.....	72
3.2.5	Zehn Ziele Interkultureller Erziehung und Bildung.....	73
3.2.6	Realisierung Interkultureller Erziehung und Bildung durch Subsumtion unter bestehende Zielsetzungen: Erziehung zu Frieden und Toleranz?.....	90
3.2.7	Immigrationsorientierte und emigrationsorientierte Interkulturelle Erziehung und Bildung.....	96
3.3	Interkulturelle Erziehung und Bildung in der Schule.....	98
3.3.1	Möglichkeiten der Institutionalisierung.....	99
3.3.2	Die Empfehlung der Kultusministerkonferenz <i>Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule</i> vom 25. 10. 1996.....	105
3.3.3	Realisierungsmöglichkeiten im Unterricht.....	107
3.3.4	Interkulturelle Erziehung und Bildung als spezifische Förderung der Minoritäten.....	112
3.3.5	Interkulturelle Erziehung und Bildung im Fremdsprachenunterricht: Aufbau von interkultureller Kompetenz..	118
4	Wertkonflikte.....	121
4.1	Kampf der Kulturen: Universalismus oder Kulturrelativismus?.....	121
4.1.1	Feindbilder.....	121
4.1.2	Zum Deutungsmuster des Ausländers als Zuwanderer	122
4.1.3	Der Zuwanderer als Fremder und als Konkurrent.....	123
4.1.4	Vier Formen des Umgangs mit Zuwanderern.....	128
4.1.5	<i>Multikulturelle Gesellschaft</i> als Kampfbegriff.....	133
4.1.6	Trotzdem <i>multikulturelle Gesellschaft</i> als Zielvorstellung?.....	139
4.1.6.1	Zwei Stufen des Zielkonzepts multikultureller Gesellschaft.....	140
4.1.6.2	Unvermeidlichkeit der Entwicklung.....	141
4.2	Ethnozentrismus und Eurozentrismus.....	143
4.2.1	Agnostistischer Kulturrelativismus – aufgeklärter Eurozentrismus.....	145

4.2.2	Multiversum der Kulturen.....	148
4.2.3	Vorbereitung von Majorität und Minoritäten auf ein vernünftiges Zusammenleben in der dauerhaft multikulturellen Gesellschaft als politische und pädagogische Aufgabe.....	152
4.2.4	„Alle Kulturen sind gleichwertig“ – das Problem des Wertrelativismus.....	157
4.3	Wege aus dem agnostizistischen Kulturrelativismus.....	165
4.3.1	Konventionalismus: Menschenrechte als Basis.....	166
4.3.2	Anthropologischer Universalismus: transkulturelle Invarianzen....	171
4.3.3	Materialer Evolutionismus: Fortschritt.....	178
4.3.4	Ethischer Evolutionismus: Fortschritt der Menschlichkeit.....	184
4.3.5	Funktionalismus.....	188
4.3.6	Ethischer Universalismus.....	195
4.3.6.1	Evolutionärer Universalismus.....	195
4.3.6.2	Ethik der planetaren und gattungsgeschichtlichen Verantwortung....	199
4.3.6.3	Diskursethik.....	201
4.4	Versuch einer Weiterführung: Ethik der Verständigung bei interkulturellen Konflikten.....	206
4.4.1	Diskurse im Alltag und ihre impliziten Voraussetzungen.....	206
4.4.2	Die Ethik des Diskurses von Karl-Otto Apel.....	209
4.4.3	Hinweise zur praktischen Realisierung von Diskursen.....	220
4.4.4	Inhaltliche Grundannahmen als Voraussetzungen einer Ethik des Diskurses und der Verdacht, sie könnten eurozentrisch sein.....	225
4.4.5	Erweiterung der Diskursethik zur Ermöglichung interkultureller Diskurse.....	229
4.4.6	Notwendigkeit und Möglichkeit virtueller Diskurse.....	234
4.4.7	Perspektive: aufgeklärter Eurozentrismus.....	236
4.4.8	Vernünftiger Umgang mit Konflikten: situative Begrenzung von Geltungen.....	238
4.5	Virtuelle interkulturelle Diskurse zur Klärung von kulturbedingten Konflikten im pädagogischen Alltag.....	240
4.5.1	Analyse und Aufklärung von Konflikten.....	242
4.5.2	Diskurse zum vernünftigen Umgang mit kulturbedingten Konflikten.....	244
4.5.3	Schritte auf dem Weg zum vernünftigen Umgang mit kulturbedingten Konflikten.....	245
	Literaturverzeichnis.....	253

Vorwort zur dritten Auflage

Seit dem Erscheinen der zweiten Auflage 2000 hat sich der Diskurs über eine dauerhafte und grundsätzlich wünschenswerte multikulturelle Gesellschaft grundlegend verändert, vor allem durch den Terroranschlag 2001 in New York. Das hat auch Folgen in Deutschland gehabt. Seither stehen alle Muslime in der westlichen Welt unter einem – zwar unbegründeten, aber offenbar von vielen heimlich unterstützten – Generalverdacht, mit Gewalt ihre Vorstellung von einem Gottesstaat auch im Westen durchsetzen zu wollen. Dabei wird nicht zwischen den vielen Ausprägungsformen des Islam differenziert, sondern der Blick ist auf die kleinen Gruppen gerichtet, die zusammenfassend unter die Orientierung eines *Islamismus* subsumiert werden. In der Konsequenz dieser neuartigen Bedrohungswahrnehmung ist eine starke Rücknahme der Toleranzbereitschaft gegen Muslime in den westlichen Staaten zu verzeichnen, und das verstärkt sich mit jedem neuen Terroranschlag von Tätern, die dem Umkreis dieses gewaltbereiten Islamismus zugerechnet werden. Bei solchen Kollektivzuordnungen von Menschen geschieht oft eine kognitive Operation, die von der Sozialpsychologie der Stereotypen als Übergeneralisierung bezeichnet wird, und im Zuge einer solchen Simplifizierung geraten dann auch Angehörige anderer Herkunftskulturen in diesen Generalverdacht der potenziellen Gefährlichkeit.

In Deutschland reagieren die politischen Eliten weitgehend übereinstimmend mit einer Orientierung, die als Neo-Assimilationismus bezeichnet werden kann: Sie fordern von den Zuwanderern eine Anpassung, die über funktionale Kompetenzen und eine Loyalität zum Staatssystem hinausgeht und auch die zentralen Grundüberzeugungen der Mehrheitskultur mit einschließt. Diese Akkulturationsforderung an die Zuwanderer ist historisch nicht neu; sie wurde vor 1980, vor dem Beginn des Diskurses über die Anerkennung kultureller Vielfalt als gleichwertig in einer dauerhaft multikulturellen Gesellschaft, bereits einmal erhoben. Im Zuge dieser Umorientierung wird die Anerkennung kultureller Besonderheiten aus dem Diskurs über die gebotene Anerkennung von Diversität in Lebenslagen und Lebenslagen – die sich auf die Diversität der Geschlechter, der sexuellen Orientierungen, der Behinderung und Nichtbehinderung bezieht – herausgenommen.

In dieser dritten Auflage wird versucht, die Hauptlinien dieser aktuellen Diskussion aufzunehmen. Das machte zum Teil weitgehende Umstellungen und Umformulierungen erforderlich. Weitgehend unverändert blieb der Hauptteil der Argumentation über den unvermeidlichen Kulturrelativismus und Ethnozentrismus und die Wege aus dem Relativismus, da die bisherige Diskussion klar gezeigt hat, dass diese Überlegungen hier weiterführend sein können und zustimmend aufgenommen worden sind.

1 Einleitung

„Wir wenden uns vor allem an die Lehrer ... und wollen ihnen die Mittel für die neue Arbeit bereitstellen, darüber hinaus aber alle Menschen sammeln, die guten Willens sind und der gewaltlosen Macht des Geistes vertrauen.“ (Herman¹ Nohl 1945²)

Etwa seit 1970 beginnt weltweit in den Staaten des westlichen oder abendländischen Kulturkreises ein Diskurs über die gleichberechtigte und gleichwertige politische und gesellschaftliche Anerkennung von Minderheiten, die sich von der Mehrheit in Merkmalen unterscheiden, die sowohl in der Eigendefinition der Minderheitsangehörigen als auch in der Fremddefinition durch die Angehörigen der Mehrheiten als *kulturell* codiert werden. Das beginnt vermutlich in Kanada mit entsprechenden Überlegungen zur Anerkennung der französisch-sprachigen Minderheit und der indigenen Minderheiten und wird dann auch übertragen auf Minderheiten von Einwanderern. Von diesen war bis dahin angenommen worden, dass sie sich im Durchgang von drei Generationen vollständig assimilieren werden. Das galt zwar für einige Einwanderergruppen, nicht aber für alle. Sprachbildlich drückte sich dieser Wechsel der Sichtweise in der Aufgabe des Bildes vom *Schmelztiegel* und der Neukonstruktion des Bildes von der *Salatschüssel* aus. Damit sollte die grundsätzliche Gleichwertigkeit aller Beteiligten und die Bereicherung ausgedrückt werden, die durch die Kulturen der Einwanderer auch für die einheimische Mehrheit möglich geworden sei.

Der Bildungsdiskurs reagierte auf diese neu definierte gesellschaftliche Lage mit der Konstruktion eines neuen Bildungskonzepts, das *multicultural education* (vgl. dazu Banks 2004) genannt wurde. Damit sollte die Anerkennung der bisher ignorierten und teilweise verachteten und diskriminierten gelebten Kulturen der Minderheiten als grundsätzlich gleichwertig gefördert werden.

In Frankreich, den Niederlanden und Deutschland entwickelte sich ein davon sich unterscheidender Diskurs, der die Differenz durch den Terminus *Interkultu-*

1 Diese Schreibung des Vornamens ist kein Versehen; Herman Nohl wählte sie bewusst, um einen Unterschied seines Namens zu dem seines Vaters herstellen zu können, der ebenfalls schriftstellerisch tätig gewesen war (vgl. Geissler 1979, 225).

2 Vorrede zur ersten Nummer der neugegründeten Zeitschrift „Sammlung“, zitiert nach Blochmann 1969, S. 199.

relle Erziehung markierte und damit den Akzent auf den gegenseitigen Austausch von kulturellen Elementen zwischen als gleichwertig anerkannten Kulturen legen wollte.

Wegen der terminologischen Besonderheiten in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft in den Begriffen von Erziehung und Bildung wurde der Terminus *Interkulturelle Erziehung* bald als zu eng auf die Formung von Gewohnheiten empfunden. Der Ausweg, von *interkulturellem Lernen* zu sprechen, erwies sich als unbefriedigend, weil damit zwar der Prozess, aber nicht die Zieldimension angesprochen werden konnte, so dass der etwas umständlichere, aber genauere Terminus *Interkulturelle Erziehung und Bildung* gebildet wurde, der sich seitdem weitgehend durchgesetzt hat.

Von Anfang an und bis heute hat sich für das Projekt einer so verstandenen Interkulturellen Erziehung und Bildung ein Problem als theoretisch wie bildungspraktisch schwierig herausgestellt, nämlich die Anerkennung aller Kulturen als gleichwertig. Das wird besonders eindringlich deutlich, wenn pädagogische Alltagskonflikte auftreten und zu lösen sind, die von den Beteiligten als kulturell verursacht erklärt werden. Im Folgenden soll diese Frage einer Lösung zugeführt werden.

2 Konzepte Interkultureller Erziehung und Bildung

2.1 Zur Entstehung der Konzepte Interkultureller Erziehung und Bildung in Deutschland

2.1.1 *Sechs Phasen der Entwicklung in der Konzeptualisierung von „Ausländerpädagogik“ und „Interkultureller Erziehung“ in Deutschland*

Um die aktuelle Diskussion verstehen zu können, ist es hilfreich, sich zu vergegenwärtigen, wie sie entstanden ist, wie sich die Fragestellungen im Laufe der Zeit gewandelt haben, auf welches Zentralproblem sich jeweils die Suche nach praktischen und theoretischen Lösungen richtete und wie die Definition dessen, was als Zentralproblem zu gelten habe, sich im Laufe der Entwicklung gewandelt hat. Dafür ist stets eine Einteilung der zu betrachtenden Entwicklung nützlich, auch wenn eine solche Einteilung unvermeidlich immer die Konstruktion eines Autors ist und keine größere Gültigkeit beanspruchen kann als Plausibilität unter Würdigung der vorgetragenen Gründe für eben diese Einteilung.

Dass die im folgenden vorgestellte Einteilung nicht ganz willkürlich sein dürfte, mag damit belegt sein, dass eine ähnliche Einteilung auch für die angelsächsische Diskussion vorgenommen wird, wobei dort – anders als hierzulande – der Phase des kulturellen Pluralismus eine solche der antirassistischen Erziehung folgt (eine solche Einteilung findet sich etwa bei Cohen/Cohen 1986).

Ich möchte die Diskussion über die pädagogischen Probleme der Zuwanderung nach Deutschland in sechs Phasen gliedern:³

I. Gastarbeiterkinder an deutschen Schulen: „Ausländerpädagogik“ als Nothilfe⁴

3 Gegenüber meiner früheren Einteilung in fünf Phasen, die grobenteils Zustimmung gefunden hat – aber unvermeidlich auch Kritik (vgl. referierend dazu etwa Auernheimer 2003, S. 38 f.) –, füge ich nun eine sechste Phase hinzu, weil sich der Diskurs in den letzten Jahren wesentlich geändert hat, so dass hier eine neue Grundorientierung erkennbar wird, die dieses Vorgehen rechtfertigt.

4 Zu einer sehr speziellen, wengleich fundamentalen Frage – den institutionellen, organisatorischen, politischen und rechtlichen Regelungen und Aspekten des Unterrichts für ausländische

- II. Kritik an der „Ausländerpädagogik“
- III. Konsequenzen aus der Kritik: Differenzierung von Förderpädagogik und Interkultureller Erziehung
- IV. Erweiterung des Blicks auf die ethnischen Minderheiten
- V. Interkulturelle Erziehung und Bildung als Bestandteil von Allgemeinbildung
- VI. Neo-Assimilationismus

I. Gastarbeiterkinder an deutschen Schulen: „Ausländerpädagogik“ als Nothilfe

Naheliegenderweise dominierte in den deutschen Schulen anfangs das Problem kaum vorhandener Deutschkenntnisse der ausländischen Schüler, die von den Eltern aus den Heimatländern nachgeholt wurden, als für die Familien erkennbar wurde, dass sie nicht nur – wie es das im Rahmen der Anwerbungsverträge ursprünglich angekündigte Rotationsprinzip erfordert hätte – für kurze Zeit in Deutschland bleiben würden. Nach einigem Hin und Her wurde die Schulpflicht in der deutschen Regelschule für die Kinder ausländischer Wanderarbeitnehmer verpflichtend gemacht. Die erste grundlegende Aufgabe, die sich daraus ergab, wurde darin gesehen, den ausländischen Schülern möglichst schnell so viel Deutsch beizubringen, dass sie dem Unterricht überhaupt folgen konnten. Dies war eine neuartige Aufgabe, der sich die deutsche Schule bisher nicht hatte zu stellen brauchen. Dabei machte man zunächst Anleihen bei Konzepten der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache, also einer Fremdsprachendidaktik, wie sie für die Sprachlerner vor allem im Ausland entwickelt worden war. Je mehr jedoch die ausländischen Schüler bei längerem Aufenthalt in der Bundesrepublik Deutschland außerhalb der Schule in ungesteuerter Weise Deutsch lernten, desto stärker wurde die Notwendigkeit, an die Stelle der Fremdsprachendidaktik eine spezielle Didaktik des Deutschen als Zweitsprache treten zu lassen, um adäquat auf die besonderen Bedingungen des Spracherwerbs in einer solchen Situation eingehen zu können.

Die Aufgabe, alsbald so viel Deutsch zu lernen, dass dem Unterricht gefolgt werden konnte, erforderte eine schul- und unterrichtsorganisatorische Neuerung: Zu diesem Zweck wurden die ausländischen Schüler in besonderen Lerngruppen so lange außerhalb des regulären Unterrichts zusammengefasst, bis dieses Ziel er-

Schüler – hat etwa Domhof (1982) eine auf umfangreichen Materialien und eigenen Insider-Kenntnissen fußende Studie vorgelegt, und das zeigt beispielhaft, was an historischen Forschungsfragen in diesem Bereich auf Bearbeitung wartet und welchen Umfang das noch zu erschließende Material inzwischen angenommen hat.

reicht war. Es wurden spezielle Vorbereitungsklassen eingerichtet, in denen vor allem Deutsch unterrichtet wurde, aber auch die zentralen Sachfächer, damit die ausländischen Schüler während dieser Zeit den Anschluss an das reguläre Curriculum nicht ganz verloren. Die besonderen didaktischen Probleme dieser Vorbereitungsklassen sowie die neu entstehenden Aufgaben einer gemeinsamen Unterrichtung von deutschen und ausländischen Schülern im Regelunterricht bedurften einer speziellen Thematisierung (vgl. dazu Boos-Nünning/Hohmann/Reich 1976; Hohmann 1980).

Entsprechend einer allgemeinen Entwicklungsrichtung in der Erziehungswissenschaft, sich nicht nur nach Institutionen der Erziehung und Bildung zu differenzieren (Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung), sondern auch nach Zielgruppen, deren besondere Lebenslage und Bedürfniskonstellationen spezifische Handlungskonzepte erfordern (z. B. Jugendbildung, Arbeiterbildung), konstituierte sich in dem Bemühen einer solchen Spezialisierung auf die besondere, neuartige Aufgabenkonstellation die *Ausländerpädagogik* als eine neu zu den bisherigen hinzutretende Zielgruppenpädagogik.

II. Kritik an der „Ausländerpädagogik“

Verschiedene Ursachen und Gründe wirkten um 1980 so zusammen, dass die bisherigen praktischen und konzeptionellen Bemühungen um Ausländer scharf kritisiert wurden. Diese Kritik fand ihren Ausdruck in dem Motto der Jahrestagung 1980 des *Verbandes der Initiativgruppen in der Ausländerarbeit*: „Wider die Pädagogisierung des Ausländerproblems“⁵. Die einsetzende wirtschaftliche Rezession zog die Aufmerksamkeit der in der Ausländerbetreuung Engagierten fort von den pädagogischen Problemen auf deren Ursachen im gesellschaftlichen, vor allem im politischen Bereich. Grundaussage dieser Kritik ist der Vorwurf, durch vorschnelle Hilfsangebote pädagogischer Art könne der Eindruck erweckt werden, dass durch diese Hilfen die Problematik wirksam und zufriedenstellend gelöst werden könne, während sie in Wirklichkeit eine politisch erzeugte sei und deshalb nur mit den Mitteln der Politik zu lösen sei. So trägt denn auch ein vielzitatierter Aufsatz von Hamburger u. a. den Titel: „Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen“ (1981).

Diese Kritik folgte einem Muster, das vor allem in der Sozialpädagogik entwickelt worden war. Danach wurde gegenüber allen sozialpädagogischen Hilfsan-

5 Vgl. dazu Nr. 30 der *Materialien zum Projektbereich „Ausländische Arbeiter“* vom November 1980.

geboten die Sorge geäußert, durch solche Hilfe könnte die Aufmerksamkeit von den soziostrukturellen Ursachen der sozialen Missstände abgelenkt werden, während die Hilfen lediglich die Auswirkungen dieser Missstände zu lindern in der Lage seien.

Zugleich wurde die Stigmatisierung der Zielgruppe kritisiert: Wenn Ausländer zum Gegenstand besonderer praktischer und theoretischer Bemühungen gemacht werden, dann erklärt sie das zu einer Gruppe mit besonderer Bedürftigkeit, mit Defiziten im Vergleich zur Normalität, d. h. zur Situation der Einheimischen. Diese Kritik an der Ausländerpädagogik gleicht einer Argumentationsfigur in der Sonderpädagogik; hier wird die äußere schulorganisatorische Abgrenzung des Sonderschulwesens wegen seines stigmatisierenden Effekts für die behinderten Schüler kritisiert und als Abhilfe eine Integration der Behinderten in das reguläre Bildungswesen und in das Alltagsleben gefordert.

In der Konsequenz einer solchen Kritik liegt die Forderung, statt einer zielgruppenorientierten Ausländerpädagogik die Bemühungen um die Kinder von Wanderarbeitnehmern und Zuwanderern allgemein in den übergreifenden Zusammenhang einer „Pädagogik des Ausgleichs von Benachteiligungen“ (Hamburger 1983, 273) zu stellen, d. h. in den Zusammenhang der Bemühungen um Chancengleichheit für sozialstrukturell Benachteiligte (Boos-Nünning u. a. 1983, 340ff.).

Die Abwehr des zunächst selbstverständlichen Orientierungsmusters, für die pädagogischen Förderkonzepte Defizite bei den ausländischen Kindern und Jugendlichen im Vergleich zu den Einheimischen festzustellen, um diese Defizite schnellstmöglich beheben zu können, führte zu einer Kritik an einigen Implikationen des für diese Förderkonzepte leitenden Zielbegriffs der Integration. Ihm wurde die als fragwürdig angesehene Tendenz vorgeworfen, faktisch zu einer Assimilation und einer Akkulturation, einer „Germanisierung“, zu führen. Dies solle nicht sein. In den Begründungen für diese Kritik lassen sich zwei verschiedene Argumentationslinien erkennen: Zum einen steht ein solches Konzept von Integration in Widerspruch zu der zunächst offiziell stark vertretenen Zielsetzung einer *Erhaltung der Rückkehrfähigkeit*⁶; zum anderen regte sich Widerstand gegen die darin zum Ausdruck kommende Dominanz der Kultur der Majorität, an welche sich die

6 Diese Zielsetzung entsprang zum einen dem *Rotationsprinzip* für die Anwerbung von ausländischen Arbeitskräften; sie sollten nach einiger Zeit, spätestens nach fünf Jahren, in ihre Heimat zurückkehren und damit weiteren Arbeitssuchenden Platz machen. Zum anderen kann eine solche Forderung aber auch im Blick auf die persönliche Situation der Betroffenen sinnvoll sein: sie würde die Option erhalten, den Aufenthalt zu verlängern oder jederzeit zurückkehren zu können. Allerdings wurde weder das Rotationsprinzip praktiziert, und zwar aus wirtschaftlichen Interessen nicht, noch lässt sich grundsätzlich eine Rückkehrfähigkeit der Kinder und Jugendlichen auf Dauer erhalten.

Angehörigen der zugewanderten Minoritäten umstandslos zu akkulturieren hätten: *alle Kulturen seien gleichwertig*.

In der Konsequenz dieser Kritik entstanden die Konzepte einer *Interkulturellen Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft*. Darin sollte zum Ausdruck kommen, dass die zugewanderten Minderheiten keiner Akkulturationszumutung unterworfen sein sollten, sondern ihre Lebensweise ungehindert und von der Majorität akzeptiert sollten leben und dauerhaft beibehalten können. Für Erziehung und Bildung entstand damit die neuartige Aufgabe, auf ein Leben in einer in diesem Sinne neu entstehenden multikulturellen Gesellschaft vorzubereiten⁷. Sie war damit von Anfang an vor allem auf die Kinder der Majorität gerichtet und hatte die in den Konjunkturabschwüngen schnell entstehende Feindlichkeit gegen die Arbeitsmigranten aufzuarbeiten und möglichst abzuwehren.

III. Konsequenzen aus der Kritik: Differenzierung von Förderpädagogik und Interkultureller Erziehung

Eine nur oberflächliche Konsequenz aus der Kritik an dem Terminus und den Konzepten von „Ausländerpädagogik“ bestand bei einigen Autoren darin, nun einfach und umstandslos für dasselbe, was bisher mit diesem Terminus bezeichnet worden war, „Interkulturelle Erziehung“ zu setzen, ohne inhaltlich etwas zu verändern.

Die meisten Autoren begannen aber zu differenzieren zwischen dem, was weiterhin an Förderung für die Kinder und Jugendlichen ausländischer Herkunft für erforderlich gehalten wurde, und der neu hinzutretenden Aufgabe der Vorbereitung auf ein Leben in einer dauerhaft multikulturellen Gesellschaft, und bezeichneten diese neue Aufgabe mit „Interkultureller Erziehung“ – oder, zunächst für die Erwachsenenbildung, auch mit „Interkulturellem Lernen“.⁸

7 Bei genauerem Hinsehen gab es in allen Aufnahmeländern von Arbeitsmigranten auch vorher bereits kulturelle Minderheiten; in der Bundesrepublik etwa die dänische Minderheit in Schleswig-Holstein mit gesicherter politischer Partizipation (vgl. Reich 1986a) oder die ethnischen Minderheiten der Zigeuner genannten Sinti und Roma (J. Hohmann 1982). Durch die Anwesenheit von Arbeitsmigranten entstand jedoch ein solches Ausmaß an Befremdung, die sich in „Ausländerfeindlichkeit“ manifestierte, dass nun in besonderer Weise auch pädagogisch darauf reagiert werden musste.

8 Die Rede von interkulturellem *Lernen* versucht die negativen Konnotationen zu vermeiden, die im Deutschen mit dem Begriff *Erziehung* verbunden sind: eine semantische Nähe zu Aufzucht und Drill von Kindern. Tatsächlich hat der Terminus *interkulturelles Lernen* den Vorteil, in offener und neutraler Weise den Prozess des Lernen über die Grenzen von Kulturen und Lebenswelten hinweg zu benennen. Demgegenüber kann dann der Terminus *Interkulturelle Erziehung* auf das methodische Arrangement begrenzt und akzentuiert werden, mit dem interkulturelles Lernen ermöglicht und gefördert werden soll.

Die so entstehenden Konzeptionen von Interkultureller Erziehung sahen sich ihrerseits alsbald einer neuen Kritik ausgesetzt: Zum einen wurde befürchtet, dass mit der Hinwendung zu *kulturellen* Verschiedenheiten der Blick auf die eigentlichen Ursachen der Diskriminierung der zugewanderten Minderheiten in der sozialstrukturellen Marginalisierung verloren gehen könne (so etwa Gaitanides 1983); zum anderen wurde die Gefahr gesehen, durch die Konzentration auf die in der Wanderung mitgebrachte Kultur aus der Lebenswelt des Herkunftslandes eine im Aufnahmeland funktionslos werdende Kultur als bloße Folklore zu konservieren. Eine etwas anders argumentierende Kritik sieht die Gefahr einer zu starken Betonung der kulturellen Verschiedenheiten, womit die Diskriminierung ungewollt verstärkt und der für problematisch gehaltenen Tendenz der weltweit auftretenden Re-Ethnisierung Vorschub geleistet werden könne.

IV. Erweiterung des Blicks auf die ethnischen Minderheiten

Bei der Beschäftigung mit der besonderen Lebenslage der Minderheiten von Wanderarbeitnehmern zeigten sich zusehends, vor allem auch durch die Rezeption von entsprechenden Analysen und Konzeptualisierungen in Staaten mit sprachlich und kulturell definierten Minderheiten, Ähnlichkeiten mit der Lebenslage von Minderheiten generell, deren Status als Minderheit durch ihre Zugehörigkeit zu einer Ethnie (vgl. dazu Heckmann 1991) definiert ist, und zwar sowohl von den Angehörigen dieser Gruppierungen selbst als auch von den Angehörigen der gesellschaftlichen Mehrheit. Der Blick erweiterte sich von der Situation der Wanderarbeitnehmer auf die übrigen ethnischen Minderheiten:

- die Flüchtlinge,
- die lange vorhandenen einheimischen Minderheiten, etwa die Sinti und Roma sowie auf sprachliche Minderheiten wie die Dänen in Schleswig-Holstein oder die Sorben in Brandenburg.

Grundsätzlich weitergedacht, führt ein solcher Blick über die ethnischen Minderheiten hinaus zu strukturell benachteiligten und als andersartig definierten Gruppierungen in der Gesellschaft, ohne dass diese Gruppierungen zahlenmäßig in der Minderheit sein müssen: auf Behinderte und Frauen (vgl. etwa Prengel 1993), aber auch auf sexuell Andersartige und gebrechliche Alte (vgl. Schmalz-Jakobsen/Hansen 1995).

V. Interkulturelle Erziehung und Bildung als Bestandteil von Allgemeinbildung

Allmählich setzt sich allgemein die Einsicht durch, dass eine Vorbereitung auf ein Zusammenleben von Angehörigen verschiedener Lebenswelten in einer pluralen und damit auch multikulturellen Gesellschaft – selbstverständlicher und obligatorischer Bestandteil aller Bildungsbemühungen sein soll – und das heißt eben interkulturelle Erziehung.

Da diese Überlegungen besonders intensiv und nachhaltig für den obligatorischen Teil der Vorbereitung der Nachwachsenden auf die Anforderungen in der Gesellschaft angestellt werden, nämlich für die Schule mit ihrem Pflichtcharakter, wird nun deutlich, dass der Terminus *Erziehung* für diesen Bereich ergänzt werden muss durch *Bildung* (vgl. etwa Nieke 1994). Vom politischen und fachwissenschaftlichen Selbstverständnis dessen, was in Schule zu leisten sei, her ist die Vorbereitung auf ein vernünftiges Zusammenleben von Angehörigen differenter Lebenswelten sowohl eine Aufgabe für Erziehung in der mit diesem Begriff angesprochenen Formung von Handlungsorientierungen als auch für Bildung in der mit diesem Begriff angesprochenen durch Schule zwar arrangierbaren, aber grundsätzlich nicht verfügbaren Aneignung der Welt durch das einzelne lernende Individuum.

Das findet seinen Ausdruck in der Empfehlung *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule* der Kultusministerkonferenz vom 25. 10. 1996. Darin sind einige der in diesem Buch entfalteten Grundgedanken aufgenommen worden.

Im gleichen Jahr verabschiedet die Hochschulrektorenkonferenz eine Empfehlung zur Förderung interkultureller Kompetenz der Studierenden. Hier ist die Blickrichtung weniger auf das Zusammenleben innerhalb der eigenen Gesellschaft gerichtet als vielmehr auf die geforderte Internationalisierung des Studiums als Vorbereitung auf künftige Berufstätigkeit in globalen Kontexten. Die Grundlagen der skizzierten interkulturellen Kompetenz sind indessen die gleichen wie für die bisher diskutierten Ansätze, die man als *immigrationsorientiert* bezeichnen kann. Demgegenüber akzentuiert die Empfehlung zur Förderung der interkulturellen Kompetenz für Studierende eine *emigrationsorientierte* Fähigkeit des Zurechtkommens im sprachlich und kulturell unvertrauten Ausland.

Die Intensivierung der öffentlichen Aufmerksamkeit auf den Prozess der Einigung Europas zu einem Staatenverbund und einem Binnenmarkt wirkt sich im Bildungssystem dahingehend aus, dass hier neben die bisherige Institutionenkunde die Anforderung der Vorbereitung auf die europaweite Mobilität vor allem der künftigen Arbeitnehmer verstärkt in den Blick genommen wird. Unter der Aufgabenbezeichnung *Erziehung für Europa* wird dann auch die Interkulturelle Erzie-

hung und Bildung thematisiert (statt vieler anderer Mickel 1991), da die Einigung Europas nach allgemeiner Vorstellung nicht zu einem neuen einheitlichen Superstaat mit entsprechender Verkehrssprache und Kultur führen soll, sondern als *Europa der Regionen* gedacht ist. Damit sollen auch die kulturell und sprachlich differenten Regionen – etwa Katalanien in Spanien – eine größere Eigenständigkeit zugestanden bekommen. Die ökonomisch geforderte Mobilität der Arbeitnehmer geschieht dann nicht in einem kulturell homogenen Großraum, sondern in einer Ansammlung vielfältiger sprachlich und kulturell differenter Regionen – und das erfordert interkulturelle Kompetenz.

VI. Neo-Assimilationismus

Seit dem Terroranschlag von New York 2001 hat sich der Diskurs über eine dauerhafte und grundsätzlich wünschenswerte multikulturelle Gesellschaft grundlegend verändert. Das hat auch Folgen in Deutschland gehabt. Seither stehen alle Muslime unter einem – zwar unbegründeten, aber offenbar von vielen heimlich unterstützten – Generalverdacht, mit Gewalt ihre Vorstellung von einem Gottesstaat auch in Deutschland durchsetzen zu wollen. Dabei wird nicht zwischen den vielen Ausprägungsformen des Islam differenziert, sondern der Blick ist auf die kleinen Gruppen gerichtet, die zusammenfassend unter die Orientierung eines *Islamismus* subsumiert werden. In der Konsequenz dieser neuartigen Bedrohungswahrnehmung ist eine starke Rücknahme der Toleranzbereitschaft gegen Muslime zu verzeichnen, und das verstärkt sich mit jedem neuen Terroranschlag von Tätern, die dem Umkreis dieses gewaltbereiten Islamismus zugerechnet werden. Bei solchen Kollektivzuordnungen von Menschen geschieht oft eine kognitive Operation, die von der Sozialpsychologie der Stereotypen als Übergeneralisierung bezeichnet wird, und im Zuge einer solchen Simplifizierung geraten dann auch Angehörige anderer Herkunftskulturen in diesen Generalverdacht der potenziellen Gefährlichkeit.

In Deutschland reagieren die politischen Eliten weitgehend übereinstimmend mit einer Orientierung, die als Neo-Assimilationismus (vgl. Nieke 2006) bezeichnet werden kann: Sie fordern von den Zuwanderern eine Anpassung, die über funktionale Kompetenzen und eine Loyalität zum Staatssystem hinausgeht und auch die zentralen Grundüberzeugungen der Mehrheitskultur mit einschließt. Diese Akkulturationsforderung an die Zuwanderer ist historisch nicht neu; sie wurde vor 1980, vor dem Beginn des Diskurses über die Anerkennung kultureller Vielfalt als gleichwertig in einer dauerhaft multikulturellen Gesellschaft, bereits einmal erhoben. Im Zuge dieser Umorientierung wird die Anerkennung kultureller Besonderhei-

ten aus dem Diskurs über die gebotene Anerkennung von Diversität in Lebenslagen und Lebenslagen – die sich auf die Diversität der Geschlechter, der sexuellen Orientierungen, der Behinderung und Nichtbehinderung bezieht – herausgenommen.

So plädiert etwa Hartmut Esser (1998), einer der frühen Wortführer der deutschen Migrationssoziologie, für eine entschiedene Affirmation von Assimilation mit dem Hinweis, dass die bisherige Geschichte zeige, dass eine soziale Integration ohne Assimilation nicht möglich gewesen sei. Dieser Befund ist freilich nicht überraschend, wenn in der Operationalisierung von Integration unvermeidlich Bestandteile von Assimilation enthalten sind.

Die bisherigen Diskurse des Neo-Assimilationismus sind davon gekennzeichnet, dass sie faktisch eine Zwangsakkulturation fordern, also eine eigene Anstrengung der Zuwanderer, ihre Herkunftskultur zu verlassen und sich der Mehrheitskultur möglichst vollständig anzupassen. Wer dies nicht mag oder kann, wird Sanktionen unterworfen, die bis zur dauerhaften Ausweisung gehen sollen. Die pädagogischen Bemühungen wenden sich zunehmend von der interkulturellen Erziehung und Bildung ab und hin zu einer Integrationsförderung mit Akkulturationsunterstützung.

Noch ist nicht absehbar, ob das eine nur vorübergehende Entwicklung sein wird oder ob mit dieser Stufe das Ende der Interkulturellen Erziehung und Bildung eingeleitet worden ist.

Unabhängig davon bleibt jedoch die grundlegende Frage weiterhin aktuell, auf welcher Theoriefolie die sich hier abzeichnenden Wertkonflikte interpretiert werden können. Dieser Frage widmen sich die folgenden Überlegungen.

2.1.2 Ausdifferenzierungen

Inzwischen gibt es für die deutschsprachige Fachdiskussion einige Einführungen in die Interkulturelle Pädagogik, die jeweils spezifische Akzente setzen, die aus den Überzeugungen und theoretischen Hintergründen der AutorInnen resultieren: Auernheimer 2003, Holzbrecher 2004, Mecheril 2004, Krüger-Potratz 2005, Nohl 2006, Gogolin/Krüger-Potratz 2006. Die insgesamt ziemlich geringen Übereinstimmungen und Überschneidungen zwischen diesen Einführungen machen deutlich, dass dieses Diskursfeld noch sehr offen ist und in seinen theoretischen Orientierungen so plural, wie es die im Hintergrund als Orientierungsmuster wirkende multikulturelle Gesellschaft ist oder sein sollte.

Beiträge zur theoretischen Fundierung aus verschiedenen Referenztheorien liefern unter anderem Jungmann 2005, Kiesel 2006, Roth 2002, Eppensteien 2003, Wulf 2006.

2.1.2.1 Auftauchen des Begriffs, Übernahme aus der internationalen Diskussion

Die sich in der Bundesrepublik Deutschland entwickelnden Ansätze Interkultureller Erziehung sind wesentlich geprägt durch Anregungen aus Ländern mit längerer Tradition in der pädagogischen Respektierung und Förderung sprachlicher und kultureller Minderheiten, vor allem aus Großbritannien, den USA, Kanada, Australien, den Niederlanden, Belgien, Frankreich, nicht zuletzt auch vermittelt durch Anregungen des Europarates (vgl. Hohmann 1989; Chmielorz 1985; Hohmann/Luchtenberg/Nieke 1988) und der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (vgl. Boos-Nünning u. a. 1983).

Hohmann kommt auf Grund seiner umfassenden Recherchen zu dem Schluss, dass Begriff und Konzept einer Interkulturellen Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland vermutlich erstmals von Vink 1974 vorgestellt wurden (vgl. Hohmann 1989, S. 4). Seit etwa 1978 werde der Terminus dann öfter verwendet.

2.1.2.2 Interkulturelle Erziehung und Förderung von Zweisprachigkeit

Eng verbunden mit allen Konzepten Interkultureller Erziehung ist die Förderung von Zweisprachigkeit⁹; in einigen Fällen scheint sich Interkulturelle Erziehung faktisch auf nichts weiter als die Förderung von Zweisprachigkeit zu reduzieren. Aber tatsächlich handelt es sich hierbei um zwei verschiedene Zielsetzungen, wenngleich sie einen engen, wenn auch keinen notwendigen Zusammenhang haben, d. h. das eine ist grundsätzlich auch ohne das andere möglich.

Interkulturelle Erziehung ist eine der möglichen pädagogischen Antworten auf eine Zuwanderung über Staats- und Kulturgrenzen hinweg. Mit einer solchen Zuwanderung kommen meist auch fremde Sprachen neu oder in verstärktem Maße in

9 Ein solch enger Zusammenhang wird deutlich in der Ludwigsburger Stellungnahme zur „Planung mehrkultureller Erziehung“ (Behlke u. a. 1986). Dabei wird „mehrkulturelle Erziehung“ als Oberbegriff verstanden für bikulturelle, multikulturelle und interkulturelle Erziehung. Die von dieser Gruppe von Deutschdidaktikern vorgeschlagenen Konzeptionen stellen die Förderung von Zweisprachigkeit neben die Aufgabe Interkultureller Erziehung und verschränken zugleich beide Aufgaben miteinander.

die aufnehmende Gesellschaft. Damit wird ein angemessener und verantwortlicher Umgang mit diesen Sprachen der Zuwanderer zu einer pädagogischen Aufgabe (Luchtenberg 1995).

Im Rahmen einer Minderheitenpädagogik als Förderpädagogik stellt sich diese Aufgabe dergestalt, dass bei der vorhandenen Muttersprache der Schüler angesetzt werden muss für alle Bemühungen, den forcierten Erwerb der neuen Verkehrssprache, also des Deutschen als Zweitsprache, zu unterstützen. Die Muttersprache erhält in diesem Kontext den Stellenwert einer Determinante des Bildungsprozesses, etwa indem sie dazu herangezogen wird, häufige Fehler beim Erlernen der neuen Verkehrssprache als störende Interferenz der kognitiven Repräsentationen beider Sprachen aufzufassen und durch explizites Kontrastieren der Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten beider Sprachen an der problematischen Stelle didaktisch zu bearbeiten.

Aber auch aus anderen Gründen als solchen einer Didaktik des Deutschen als Zweitsprache wird der Muttersprache der Zuwanderer und der sprachlichen Minderheiten besondere Beachtung geschenkt. Abhängig von der Definition des Aufenthaltsstatus der Zuwanderer – als vorübergehend sich aufhaltende Wanderarbeitnehmer oder „Gastarbeiter“, als Flüchtlinge oder als dauerhaft akzeptierte Einwanderer sowie als eingessene sprachliche Minderheiten – werden der Muttersprache jeweils unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben.

In der Bundesrepublik Deutschland stand zunächst im Vordergrund die Erhaltung der Muttersprache bei den Zuwanderern, die als Wanderarbeitnehmer – oder in der früheren Bezeichnung „Gastarbeiter“, mit der nicht der Gaststatus bezeichnet, sondern das Vorübergehende des Aufenthalts akzentuiert werden sollte – einen grundsätzlich als vorübergehend definierten Aufenthaltsstatus haben sollten. Das Interesse daran, dass diese Personen ihre Muttersprache erhalten sollen – vor allem auch die hier geborenen, aufgewachsenen und zur Schule gegangenen Nachkommen, die sogenannte Zweite Generation von Zuwanderern – wurde mit dem „Erhalt der Rückkehrfähigkeit“ begründet.

Die Neufassung des Zuwanderungsgesetzes 2005 akzeptiert, dass die Bundesrepublik Deutschland ein Einwanderungsland sei und differenziert zwischen erwünschten und unerwünschten Zuwandern (Davy/Weber 2006). Die Zuwanderer werden unter eine Verpflichtung gestellt, sich aktiv um Integration zu bemühen, etwa durch den kostenpflichtigen Besuch von Integrationskursen, in denen neben Deutsch auch Kenntnisse über den Alltag in Deutschland, das politische System und seine Geschichte vermittelt werden. Ein Interesse am Erhalt der Herkunftssprache und an Zweisprachigkeit besteht nun nicht mehr.

Neben diesen beiden Zielsetzungen – Erhaltung der Muttersprache, definiert als Verkehrssprache des Herkunftslandes, zwecks Erhalts der Rückkehrfähigkeit, und Anknüpfen an der faktischen Familiensprache zwecks besseren Erlernens des Deutschen als Zweitsprache – werden Positionen zum Erhalt der Muttersprache vertreten, die sich mit Zielsetzungen Interkultureller Erziehung verbinden.

Die Forderung nach dem Erhalt und dem Ausbau voll entwickelter Zweisprachigkeit bei den Kindern der Zuwanderer wird nicht nur mit der positiven Auswirkung einer solchen erweiterten Sprachkompetenz für die Persönlichkeitsentwicklung der Betroffenen begründet (vgl. Baur/Meder 1989) – was im übrigen kaum besser belegt ist¹⁰ als die früher herrschende Meinung von den schädlichen Auswirkungen unkoordinierten Erwerbs zweier Sprachen in der Kindheit (referiert etwa bei Graf 1987) –, sondern auch mit dem Wert von Zweisprachigkeit an sich: Würde in der Schule Zweisprachigkeit als Bestandteil der Minderheitskulturen offiziell zur Kenntnis genommen und gefördert, dann entspräche dies den Zielsetzungen Interkultureller Erziehung und Bildung, nämlich der ständigen und selbstverständlichen Präsentation von Ethnizität.

In eine ähnliche Richtung gehen Vorschläge, die Sprachen der Minderheiten nicht nur als Ersatz von Pflichtfremdsprachen für die Schüler der Minoritäten zuzulassen, sondern auch als gleichberechtigte Fremdsprachen für die Schüler der einheimischen Majorität anzubieten. Auch das soll den Einheimischen die Präsenz der zugewanderten Kulturen selbstverständlicher und auch attraktiver machen. Konkret vorgeschlagen wird eine Erweiterung des Kanons für die zweite Fremdsprache; die dominante Stellung des Englischen als erste Pflichtfremdsprache wird dabei nicht angetastet. Die Erfahrungen an Schulen, vor allem Gymnasien, an denen dies versucht worden ist, zeigen eine beachtliche Resonanz bei einheimischen Schülern.

2.1.2.3 Interkulturelle Erziehung und Bildung als *community education*

Bemerkenswerterweise verbinden einige in der Bundesrepublik Deutschland in Modellversuchen erprobte und dann publizistisch vorgestellte Konzepte Interkultureller Erziehung diese mit Vorstellungen einer Öffnung der Schule in ihr so-

10 Dieses Argument stützt sich zumeist auf Studien von voll entwickelter Zweisprachigkeit von Kindern aus dem gehobenen Bildungsmilieu. Die hier gewonnenen Erkenntnisse lassen sich jedoch nicht anthropologisch verallgemeinern, sondern es muss vermutet werden, dass zugemutete Zweisprachigkeit Kindern aus bildungsfernen Milieus Anforderungen aufbürdet, die sie in der Schule noch eher scheitern lassen können.

ziales Umfeld, in den Stadtteil, das Gemeinwesen.¹¹ Diese Vorstellungen sind Übernahmen von Ansätzen der in Großbritannien und den USA entwickelten *community education* in der Fassung, wie sie in den letzten Jahrzehnten vor allem für Schulen in den Slums von Großstädten entwickelt wurde, wo die allgemeine Schulpflicht immer weniger durchzusetzen war, weil Schülern und Eltern der Sinn schulischen Unterrichts und der Wert von Schulabschlüssen immer weniger sinnvoll erschien. In diesen Slums, in denen sich die Schulen dann zu öffnen begannen, wohnten stets überproportional viele ethnische und kulturelle Minderheiten, so dass sich die pädagogischen Konzeptionen dieser Form von *community education* von Anfang an auch mit den besonderen Problemen des spannungsvollen, oft feindseligen Verhältnisses zwischen den Ethnien, vor allem zwischen farbigen Minderheiten und Angehörigen der weißen Mehrheit auseinanderzusetzen hatten. Die Linie der pädagogischen Antwort auf diese Herausforderung lag in Konzepten einer interkulturellen Erziehung. Soweit diese hierzulande rezipiert wurden, standen sie deshalb zunächst selbstverständlich in diesem Kontext von *community education*.

Kritisch anzumerken ist allerdings, dass meist versäumt wurde, die Übertragbarkeit der so verschmolzenen Konzepte Interkultureller Erziehung mit Konzepten der *community education* auf die Wohn- und Lebenssituation der Minoritäten hierzulande und vor allem auf das ganz anders institutionalisierte Schulsystem hinreichend zu bedenken (Nieke 1991): Die bisherigen Modellversuche mit diesen Konzepten wurden in Stadtteilen mit hohem Anteil türkischer Wohnbevölkerung und Ansätzen von Verelendung bei der verbliebenen einheimischen Bevölkerung realisiert, etwa in Kreuzberg in Berlin (vgl. Zimmer 1986).

2.1.2.4 Interkulturelle Erziehung in Abgrenzung zu multikultureller Erziehung, antirassistischer Erziehung, interkultureller Kommunikation

Die Rede von der neuen pädagogischen Aufgabenstellung, die sich durch die Zuwanderung von Menschen über Staats- und Kulturgrenzen hinweg ergeben hat, verwendet zwar in der Tendenz meist den Terminus *Interkulturelle Erziehung*; daneben gibt es jedoch noch einige andere Bezeichnungen, die teils synonym verwendet werden, teils den Akzent des jeweils Gemeinten etwas anders setzen.

11 Bekannt geworden sind vor allem die beiden Berliner Modellversuche (Zimmer 1982) und der Ansatz der Regionalen Arbeitsstellen für die Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher in Nordrhein-Westfalen (dazu Petry 1989).

(1) *Multikulturelle Erziehung*. Vor allem Autoren, die von der englischsprachigen Diskussion beeinflusst sind, reden oft von *multikultureller Erziehung*. *Multicultural education* ist der *terminus technicus* in der englischen Fachsprache; *intercultural education* wird demgegenüber seltener verwandt, und zwar meist als Spezifikation, als Unterbegriff von *multi-cultural education*, um den Akzent besonders auf die Aktivitäten und Arrangements zu legen, die sich auf den Kontakt *zwischen* Angehörigen verschiedener ethnischer oder kultureller Gruppierungen konzentrieren.

Entsprechend ließe sich ein Bedeutungsunterschied auch für den deutschen Sprachgebrauch festlegen, wenngleich er in der Verwendung der Termini bisher durchaus nicht so eindeutig durchgehalten wird: *Multikulturelle Erziehung* wären danach alle pädagogischen Aktivitäten und Arrangements, die auf die neuen Aufgabenstellungen antworten, die sich durch die Zuwanderung von Menschen mit anderer Kultur oder durch das Akzeptieren einer Vielfalt von ethnischen Minderheiten innerhalb einer pluralistischen und damit auch multikulturellen Gesellschaft ergeben; *Interkulturelle Erziehung* dagegen würde die Anstrengungen bezeichnen, die sich auf den vernünftigen Umgang von Majorität und ethnisch-kulturellen Minoritäten miteinander konzentrieren.

Multikulturelle Erziehung in diesem Sinne fördert die Präsentation der vielen Kulturen nebeneinander. Der wichtigste Bestandteil von Zuwandererkulturen ist ihre Muttersprache, ihre Familiensprache. Das gleiche gilt für ethnische Minderheiten in Einwanderungsgesellschaften wie etwa in Kanada. Entsprechend konzentrieren sich viele Autoren, die von multikultureller Erziehung sprechen, vornehmlich auf die Förderung der Muttersprache bis hin zu einer voll entwickelten Zweisprachigkeit sowie auf die Anerkennung von Diversität der Lebensformen als grundsätzlich gleichwertig.

(2) *Multi-ethnische Erziehung*. Gelegentlich findet sich in der deutschsprachigen Diskussion auch ein Hinweis darauf, dass man statt von *multikultureller* auch von *multi-ethnischer Erziehung* sprechen könne. Solche Hinweise sind von der angelsächsischen Diskussion inspiriert, in der teilweise stärker von *multi-ethnic education* als von *multi-cultural education* gesprochen wird. Dort steht die Kategorie der Ethnie, der Minderheitengruppe, die sich durch Sprache, Rasse, Religion, Geschichten gemeinsamer Herkunft und Kultur von den anderen Gruppen, vor allem von der Mehrheit unterscheidet, im Vordergrund, und diese Kategorie ist weiter als die der Kultur. Für die hiesige Diskussion scheinen dagegen die eher unsichtbaren Merkmale dessen, was mit Kultur gefasst wird, gegenüber solchen äußeren Merkmalen bisher im Vordergrund zu stehen. Dies erklärt sich dadurch, dass bei vielen Zuwanderern und einheimischen Minoritäten Unterschiede in Rasse und Religion

nicht bestehen, wohl aber unsichtbare Mauern zwischen diesen Minoritäten und den Einheimischen. Neuerdings werden jedoch, vor allem auch in der gewalttätigen Feindseligkeit rechtsextremer junger Männer gegen Angehörige von ethnischen Minderheiten, äußerliche, unveränderliche Merkmale für Diskriminierung und Diskriminierbarkeit gewichtiger.

(3) *Antirassistische Erziehung*. Manchmal wird gefordert, die bisherigen Bemühungen um Interkulturelle Erziehung in ein Programm antirassistischer Erziehung zu überführen.¹² Damit wird der Blick fort von der Verschiedenheit der Kulturen hin zu dem Problem der Feindseligkeit gegenüber den äußerlich als solche erkennbaren Zuwanderern und entsprechenden einheimischen Minderheiten gelenkt.

Eine als unveränderlich gedachte, von der Majorität den Minoritäten zugeschriebene Einbindung in die Herkunftskultur könne den Charakter einer Quasi-Rassenzugehörigkeit erhalten, so dass so etwas wie ein „Kulturrassismus“ (Tsiakalos 1982) entstehe. Dieser Gedanke ist zwar nachvollziehbar, aber die Terminologie scheint doch unzweckmäßig zu sein, weil damit die erforderliche genaue Bezeichnung einer fragwürdigen und gefährlichen Denkungsart, welche auf körperliche Merkmale rekurriert, als Rassismus zu sehr erweitert und damit unscharf wird. Zweckmäßiger wäre es wohl, wenn man diesen Begriff in seiner engen Bedeutung erhielte und die übertragene Bedeutung auch als solche kenntlich machte, etwa indem statt von „Kulturrassismus“ genauer von „kulturellem Quasirassismus“ gesprochen würde.

Diese Denkrichtung einer antirassistischen Erziehung ist stark durch entsprechende Konzeptionen aus der englischen Literatur geprägt. In den Ländern, in denen diese Diskussion geführt wird – USA, Großbritannien, aber auch den Niederlanden, auf die sich ein Teil der englischsprachigen Publikationen bezieht – überlagern sich Feindseligkeiten zwischen der einheimischen Majorität und den zugewanderten Minoritäten, wie sie aus möglichen Kulturverschiedenheiten resultieren könnten, mit solchen, die sich an körperlichen Merkmalen, vor allem der Hautfarbe, festmachen. Alltägliche Diskriminierung von Minoritäten in diesen Ländern ist offen rassistisch und hat quasi als zusätzliche Komponente auch Züge von Kulturkonflikt. Deshalb gibt es in diesen Ländern bereits seit einiger Zeit offizielle Programme zur Bekämpfung von Rassismus und auch dementsprechende pädagogische Konzeptionen.

Interessant ist die grundsätzliche Diskussion über Rassismus und Neorassismus in Frankreich, die dort allerdings, soweit erkennbar, noch keine Konsequenzen für

12 Eine solche Argumentation folgt Mustern in der angelsächsischen Diskussion. Vgl. dazu stellvertretend für viele andere Mullard 1984.

die pädagogischen Konzeptualisierungen erbracht hat und hierzulande weitgehend unbekannt ist. Besonders bedenkenswert sind die Thesen von Taguieff, dass der vehemente Antirassismus den modernen Neorassismus in seinen Deutungsmustern durch die Art und die Argumente seiner Kritik mit erzeugt habe. Zu den Grundlagen dieses modernen Neorassismus gehören „nicht mehr biologisch definierte Rassen, sondern Kulturen, nicht mehr Ungleichheit, sondern Differenz.“ (Höhn 1989) Die daraus abgeleitete Forderung nach einem Recht eines jeden Volkes auf eigene Identität habe die Argumente des Antirassismus übernommen und verwende sie nun in entgegengesetzter Stoßrichtung:

„Im Namen des absolut gesetzten ‚Rechtes‘ auf ‚Differenz‘ ist jetzt derjenige ‚Rassist‘, der an der Idee einer universellen Demokratie festhält, weil sie die Zerstörung mentaler, regionaler oder nationaler Differenzen impliziert.“ (ebd.)

Ein solcher Neorassismus trifft sich äußerlich mit der Kritik am Ethnozentrismus universalistischer, evolutionistischer Positionen und argumentiert in die gleiche Richtung wie kulturrelativistische Positionen, die ein Eigenrecht jeder Kultur fordern. Es ist also geboten, hier mit größter Sorgfalt auf die Implikationen und Konsequenzen der vorgetragenen Positionen zu achten, und dafür kann der Blick auf die aktuelle französische Diskussion anregend und weiterführend sein.

Lévi-Strauss verweist darauf, dass sich hinter dem Deutungsmuster des Rassismus sehr viel fundamentalere Ängste und Auseinandersetzungen verbergen könnten:

... „dienten die Rassenunterschiede nicht auch weiterhin als Vorwand für die wachsende Schwierigkeit des Zusammenlebens, wie sie unbewusst von einer Menschheit empfunden wird, die der Bevölkerungsexplosion zum Opfer fällt und – wie jene Mehlwürmer, die sich aus der Ferne durch Toxine vergiften, die sie absondern, noch bevor ihre Verbreitungsdichte die Nahrungsmittelressourcen übersteigt, über die sie in dem sie beherbergenden Mehlsack verfügen – sich zum Selbsthass anschickt, weil eine heimliche Vorahnung sie warnt, dass sie zu zahlreich wird, als dass jedes ihrer Mitglieder in den freien Genuss jener lebenswichtigen Güter wie räumliche Bewegungsfreiheit, sauberes Wasser und nicht-verschmutzte Luft kommen könnte? Die Rassenvorurteile haben ihre größte Intensität im Hinblick auf menschliche Gruppen erreicht, die von anderen auf ein zu beschränktes Territorium, auf einen zu dürrigen Anteil an natürlichen Gütern eingeeengt wurden, als dass davon nicht auch ihre Würde betroffen wäre, in ihren eigenen Augen wie denen ihrer mächtigen Nachbarn.“ (1985, S. 47)¹³

Die metaphysische Sprechweise von „heimlicher Vorahnung“ könnte dazu verleiten, diesen Gedanken als indiskutabel beiseite zu schieben. Auch muss besonders dem

13 Ich stelle hier wie auch im folgenden die Gedanken der von mir herangezogenen Autoren in ausführlichen Zitaten vor, um den Kontext nachvollziehbar zu machen, in dem der von mir jeweils herangezogene Gedankengang steht. Das ist inzwischen unüblich, unmodern geworden; zur besseren und vor allem schnelleren Lesbarkeit wird der zitierte Gedankengang eines anderen Autors nur noch in eigenen Worten paraphrasiert. Da aber kaum noch jemand die Zeit auf-

deutschen Leser die unbefangene Analogie zur Welt niederer Organismen befremdlich klingen. Aber wenn man die Überlegung von diesem unzureichenden Erklärungsversuch befreit, der wohl als metaphorische Redeweise aufzufassen ist, dann bleibt die Vermutung, dass das Deutungsmuster der Rassendiskriminierung Ausdruck einer sehr elementaren, vielleicht archetypisch wirkenden Konkurrenzangst sein könnte, die sich immer dann manifestiert, wenn eine Bedrohung durch die jeweils als rivalisierend wahrgenommene Gruppe wahrgenommen oder eingebildet wird. – Damit ist allerdings noch nicht die Tradition eines Rassismus erklärt, der ganz offenbar ohne eine solche Konkurrenz Menschen nach äußerlich sichtbaren Merkmalen für Untermenschen erklärt hat, um sie als Sklaven ausbeuten zu können.

Eine Konzeption von Antirassismus, die sich allein auf einen wie auch immer definierten Begriff von Rassismus stützt, ist vermutlich ebenso wenig ergiebig wie ein bloßer Antifaschismus, über den der Dichter Erich Fried gesagt hat: „Ein Antifaschist, der nichts ist als ein Antifaschist, ist kein Antifaschist“. Ausgehend von einer Ideal- und Normvorstellung, dass die Zugehörigkeit zu einer Rasse nichts Besonderes bedeuten solle, dass also alle Menschen unabhängig von ihren körperlichen Merkmalen als gleich anzusehen seien, kann ein Antirassismus nur negativ wirken dergestalt, dass er auf alle Regungen einer Wahrnehmung und Bewertung von Unterschieden der Äußerlichkeit, die auf die Zugehörigkeit zu einer Rasse zurückgeführt und zusammengekommen werden, missbilligend und strafend reagieren muss. Ein Ansatz zu positiven Bewertungen, zu Identifikationen, zu Begeisterung kann sich daraus nicht ergeben. Deshalb erscheint es zweckmäßiger, die zweifellos notwendigen Bemühungen, antirassistische Orientierungsmuster und Handlungen zu kritisieren und damit unter Kontrolle zu bringen, in einen übergreifenden Kontext von Interkultureller Erziehung einzubinden, in dem sie ihren wichtigen Ort erhalten, aber verbunden sind mit anderen, auch positiv besetzbaren Zielsetzungen für den vernünftigen Umgang mit kollektiv anderen.

(4) *Zwischen den Kulturen*. Bemerkenswert ist die jeweils unterliegende topologische Vorstellung, die dem Begriff von *interkultureller* Erziehung unbemerkt eine je charakteristische Fassung verleiht. Es lassen sich zwei Auffassungen unterscheiden: Die eine – geläufigere – geht von einem Kontakt, auch Konflikt zwi-

bringen kann, den Verweisen nachzugehen und die Originalliteratur selbst aufzusuchen, bleibt der Leser auf die Lesart des zitierenden Autors angewiesen. Dies halte ich für eine bedauerliche Verarmung der wissenschaftlichen Kommunikation, die aufgehoben werden kann, wenn die Zitate im Kontext mitgeteilt werden. Dies mag die damit unvermeidlich einhergehende Umständlichkeit meines Textes rechtfertigen.