

Lippitz:

Vorlesung: Einführung in die Interkulturelle Erziehung und Bildung

3. Juli 2007

Aspekte interkultureller Erziehung und Bildung

Gliederung:

1. Einleitung
2. Interkulturelle Bildung und Erziehung – eine junge Idee
 - 2.1 Gesellschaftliche Anlässe
 - 2.2 Geschichte Interkultureller Pädagogik
3. Grundlagen Interkultureller Pädagogik
 - 3.1 Leitmotive
 - 3.2 Merkmale eines angemessenen Kulturbegriffs
4. Aktuelle Konzepte interkultureller Bildung und Erziehung
 - 4.1 Zum Diskussionsstand
 - 4.2 Interkulturelles Lernen als stufenweiser Prozess
 - 4.3 Drei Schwerpunkte von Interkultureller Pädagogik
 - 4.3.1 Multiperspektivische Allgemeinbildung
 - 4.3.2 Antirassistische, politische Bildung
 - 4.3.3 Förderung interkultureller Kompetenz

1. Einleitung

Seit den letzten Jahrzehnten des letzten Jahrhunderts hat die Erziehungswissenschaft, insbesondere die Schulpädagogik, darauf reagiert, dass mit der Arbeitsmigration, dem starken Zustrom von Aussiedlern und von Asylsuchenden Kinder und Jugendliche in die Schule und in die Ausbildung kamen. In meinem Bereich ist in der alten Diplomordnung noch am alten Begriff der „Ausländerpädagogik“ ablesbar, dass sich seit den 60iger Jahren ein Paradigmenwechsel in der Pädagogik ereignet hat. Weg von der „Ausländerpädagogik“ hin zur Interkulturellen Erziehung. Sie betont den Integrationsgedanken. Ziele der Interkulturellen Pädagogik sind ein überlegter und sensibler Umgang mit Differenz und Fremdheit, die Befähigung zum interkulturellen Dialog und zugleich auch eine kritische Auseinandersetzung mit soziostrukturellen und kulturell bedingten Ungleichheiten.

2. Interkulturelle Bildung und Erziehung – eine junge Idee

2.1 Gesellschaftliche Anlässe

Wir haben gesehen: Begegnungen mit unterschiedlichen Kulturen und Völkern gehören zur Geschichte der europäischen Staaten im Zeichen des Kolonialismus und später auch im Zeichen großer Wanderbewegungen während der Industrialisierung, der damit verbundenen Landflucht und Verarmung großer Bevölkerungsschichten, die in Deutschland zur Auswanderung zwangen, zumeist nach Amerika, und innerhalb von Deutschland in etlichen Schüben auch die Einwanderung von Gastarbeitern (Polen ins Ruhrgebiet). Die beiden Weltkriege haben ebenfalls riesige Wandererbewegungen und Flüchtlingsströme in Gang gesetzt, zumeist von Ost nach West. Deshalb sollte man meinen, aufgrund dieser Erfahrungen würde der Umgang mit Menschen aus anderen kulturellen Zusammenhängen auf breite Erfahrungen in der Bevölkerung und auch in den pädagogischen Institutionen treffen. Das Gegenteil ist der Fall. Man muss gestehen, wenn es überhaupt eine systematische Beschäftigung in meiner Disziplin mit anderen Kulturen und Völkern gegeben hat, dann – wie der Film über den Kirchenkolonialismus gezeigt hat – mit rassistischen Tendenzen und eher in scharfer Abgrenzung der Kultur der Weißen von der der Schwarzen. Der Nationalsozialismus und seine „Pädagogik“ setzten den Rassismus als Unterrichtsprinzip ein und indoktrinierten Hass und menschenverachtende Abwertung. Erst in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts gibt es eine intensive und kritische Diskussion des Kulturbegriffs, der monolingualen Schule, des bildungsbürgerlichen

Begriffs von Bildung mit seinen nationalen oder eurozentrischen Ausrichtungen, auch die Versuche einer kritischen Revision der Schulbücher und Lehrpläne, um das vorurteilsbespuckte geschichtlich tradierte Bild von nicht europäischen Kulturen wie dem der islamischen Staaten, der fernöstlichen Länder zu beseitigen. Polemisch formuliert: Für die Phase vor jüngerer Diskussion über IkuBil lässt sich nach Krüger-Poßtratz die These formulieren, dass die Geschichte von Erziehung und Bildung (in Deutschland) keine Minderheiten kennt. Vor der Schaffung der Nationalstaaten lebten die ethnischen Milieus streng voneinander abgegrenzt. Kulturelle Differenzen waren in der Regel kein Thema und boten auch keinen Konfliktstoff. Die Kategorie des Fremden im modernen Sinn gab es noch nicht, und es wurde lediglich zwischen Freund und Feind unterschieden. Erst mit der Schaffung der Nationalstaaten wurden kulturelle Differenzen erstmals zum Politikum, und einheitliche Sprache, Werte und Normen sollten den Zusammenhalt der Nation gewährleisten. Autochthone Sprachminderheiten wurden zum Objekt mehr oder minder repressiver Assimilationsbemühungen sofern man sie nicht einfach ignorierte. Letzteres war dort möglich, wo sich Minderheiten nicht artikulierten und keine besonderen Rechte einforderten. Falls man ihnen Sonderrechte zugestand – am ehesten für den Gottesdienst, teils für den Unterricht, selten für den amtlichen Gebrauch -, waren diese auf das jeweilige Siedlungsgebiet beschränkt.

Die Idee einer interkulturellen Erziehung und Bildung ist also ein junges Phänomen und ist als Folge der Arbeitsmigration zu verstehen, die eine neue Art der Multikulturalität mit sich brachte.

Die Arbeitsmigration in Deutschland ist Teil einer weltweiten Migrationsbewegung. Sie sind eine Folge der weltweiten globalen wirtschaftlichen Verflechtungen, die mit einer kommunikativen Vernetzung (Medien, Verkehr etc.) einhergehen. Der einheitliche Weltmarkt schafft aufgrund seiner unterschiedlichen gesellschaftlichen und ökonomischen Voraussetzungen neue soziale Gegensätze, ja ein prägnantes Armutsgefälle (Nord-Süd und West-Ost-Gefälle). Viele Menschen, darunter auch viele Flüchtlinge, sind auf der Suche nach einer gesicherten Existenz und nach einem besseren Leben. Zugleich sind beobachtbar – so das Stichwort „Festung Europa“ - Abschottungstendenzen und eine ideologisch aufgeladene Diskussion, in der die Migranten als Bedrohung für den eigenen kulturellen Zusammenhang oder schlichtweg für den eigenen Arbeitsmarkt phantasiert werden. Kulturelle Ideologien, wie zum Beispiel die der Leitkultur oder aber auch die Rede vom „Krieg der Kulturen“ (Huntington) thematisieren das Problem der Nichtintegrierbarkeit von Fremden, des Gegeneinanders statt des Miteinanders, und das im Angesicht großpolitischer multikultureller und globaler Vereinigungen wie UNO oder

anderer staatlicher und überstaatlicher Menschenrechtsorganisationen. Zudem verlieren die Nationalstaaten als politische und ökonomische Akteure an Bedeutung, weil sie nur noch begrenzt auf dem eigenen Territorium wirtschaftliche und soziale Steuerungsfunktionen wahrnehmen können. Dies führt direkt zur Bildung größerer politischer Einheiten, wie zum Beispiel der EU, die in sich multikulturell sind.

Es lassen sich also mindestens drei Anlässe bzw. Herausforderungen für interkulturelle Pädagogik formulieren:

1. Die innergesellschaftliche – vor allem migrationsbedingte Multikulturalität.
2. Die Vereinigung Europas mit seinen Sprachen, Traditionen und Kollektivgeschichten: die europäische Multikulturalität.
3. Die Herausbildung einer Weltgesellschaft mit ihrer kulturellen Vielfalt, mit ihrer regressiven Tendenz zur kulturellen Grenzziehung einerseits und ihrem Zwang zum interkulturellen Dialog und zur interkulturellen Kooperation andererseits.

Die Idee der Interkulturellen Pädagogik erwächst also aus einer Situation, in der das Innen-Außen-Schema, mit dem das Fremde auf Distanz gehalten wird, nicht mehr funktioniert und Fremdheit allgegenwärtig wird. Das Fremde fügt sich nach Zygmund Bauman wie auch nach Waldenfels nicht mehr dem Innen-Außen-Schema, der Freund-Feind-Opposition, sondern wird zum Inbegriff des „Unentscheidbaren“, des Ambivalenten. Konnte man nach Bauman früher den wenigen Fremden noch ihren sozialen Ort zuweisen, so gelingt dies gegenüber den „Ausländern“ in der Einwanderungsgesellschaft endgültig nicht mehr. Gerade die beiden letzten Dokumentationen in der letzten Woche haben deutlich gezeigt: die Schule im Hamburger Stadtteil mit hohem Migrationsanteil bemüht sich um Zwischenlösungen, um allen Kindern, auch denen aus traditionellen muslimischen Familien, einen angemessenen und regulären Schulbesuch zu ermöglichen: die Lehrerinnen und Lehrer stoßen dabei auf Widerstände, zum Teil auf Unkenntnis der Eltern und auf traditionale Muster der Lebensführung, die sich nur durch Diplomatie und hartnäckige und gut dosierte Konfrontation aufweichen lassen. Ob sie es will oder nicht, die Schule ist aufgrund der allgemeinen Schulpflicht die Institution, die qua Funktion die Tendenzen der Ghettoisierung und Segregation durchbricht, wenn sie funktionieren und ihren Bildungsauftrag für alle Kinder durchsetzen will. Dass sie damit auch in das familiäre Innenleben Konflikte hineinbringt zwischen den Eltern und den Kindern wie auch Jugendlichen, bleibt unvermeidbar. Auch in der zweiten Dokumentation, die im Pariser Vorort spielt, erweist sich die Schulbildung als Ausfallstor für Jugendliche, die dem traditionellen Milieu

entgehen wollen. Besonders die Mädchen zeigten dort recht deutlich, was wir einen Prozess Individualisierung nennen können und was im vorletzten Spiegel etwas reißerisch die Alpha-Mädchen-Emanzipation genannt wurde: für sie gibt es keine unüberlegte Anpassung an alte Geschlechtermuster mehr: Kleidung, Lebensführung, sogar die Religion – sie werden zur Sache der persönlichen Entscheidung, nicht aber vorbehaltloser Anpassung. Die in Bildung und Ausbildung weniger erfolgreichen Jungen dagegen üben sich in Reethnisierungstendenzen, berufen sich auf tradierte Ehrkonzepte und versuchen die Straße als Öffentlichkeit gegen die Mädchen gerichtet zu kontrollieren.

2.2 Geschichte Interkultureller Pädagogik

Also - erst mit einiger Verzögerung reagierte die Pädagogik auf die teilweise problematische Situation der Migrantenkinder an deutschen Schulen. Die Bildungsreformdebatte der 60er Jahre, deren Hauptziel der Abbau von Bildungsungleichheiten war, nahm – obwohl es naheliegend gewesen wäre – von den Migrantenkindern keine Notiz. Erst in den 70er Jahren dann trat eine „Ausländerpädagogik“ auf den Plan. Diese knüpfte an den problematischen bildungspolitischen Strang der kompensatorischen Erziehung an. Dementsprechend wurden auch nicht die Defizite des Bildungssystems, sondern die vermeintlichen Defizite der Migrantenkinder in den Mittelpunkt gerückt. Als dominantestes, weil auffälligstes Problem wurden die Sprachschwierigkeiten der ausländischen Kinder wahrgenommen. Maßgebend für diese erste Phase war die Orientierung an der von der KMK vorgegebenen „Doppelstrategie“, nämlich schulische Integration plus Erhaltung der kulturellen Identität, sprich der Rückkehrfähigkeit der Kinder und ihrer Eltern. Man muss dazu sagen, dass ein hoher Prozentsatz der Eltern selbst an der Rückkehr fest hielt. Sie stellte sich für die meisten als Illusion heraus: Man verdiente nicht genug Geld in den Berufen, die die Deutschen mieden, weil sie als schmutzig oder schwer galten. Damit konnte man kaum in der Heimat für den Rest des Lebens auskommen, abgesehen davon, dass die wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse beispielsweise in der Türkei in den 70-90 Jahren alles andere als verlockend waren und zum Teil heute noch sind. Erwähnt werden müssen Geldentwertungen und Inflationshöhen von 20-30 %, die die Sparguthaben auffraßen.

Zu Beginn der 1980er Jahre setzte in Deutschland dann zunehmend Kritik an der „Ausländer-Sonderpädagogik“ ein. Anlass für diese Neubesinnung war vermutlich die einsetzende wirtschaftliche Rezession, die zu einer sozialen Marginalisierung der zugewanderten Familien führte und die Grenzen pädagogischer Hilfe aufzeigten. Wichtigstes

Faktum beim Übergang zu den 80er Jahren war die innerhalb der wissenschaftlichen Öffentlichkeit wachsende Einsicht, dass die BRD zum Einwanderungsland geworden war. Dies führte dazu, dass man sich nach Ansätzen der Migrationsforschung in Ländern mit längerer Einwanderungstradition umsah und auch in Deutschland Konzepte interkultureller Erziehung entwickelte.

Mitte der 80er Jahre begannen Grundsatzdiskussionen: Sie betrafen den Kulturbegriff, den Unterschied zwischen Herkunfts- und Migrantenkultur sowie den Stellenwert von kultureller Identität, von kultureller Differenz und struktureller Benachteiligung als Leitbegriffe, die ein starres und kulturalistisches Bild der Migration aufbrachen. Die Migrantenkultur wurde zum Forschungsthema, ihre Ausprägungen und Veränderungen, die nicht mehr mit der Herkunftskultur gleichgesetzt werden durften. Man beobachtete, dass sich einerseits viele Migrantenfamilien den deutschen Familien anglich, was Kinderzahl, ökonomischer Status, Bildungsaspirationen, Erwerbstätigkeit der Frauen und Schulbesuch der Kinder anging. Man erkannte andererseits auch, dass Rethnisierungsprozesse dann stattfanden, wenn die Familien weniger erfolgreich waren, Ausgrenzungen stattfanden und die Restriktionen in der Einwanderungspolitik zunahmen, zugleich auch sich Gettobildungen beobachten ließen. Ein weiteres Thema betraf das allgemeinere, das ich in der Vorlesung schon behandelt habe: die allgemeine Debatte über Kulturrelativismus: Anerkennung gleichberechtigter ethnischer Minderheiten in ihrer Lebensführung und Universalismus bzw. Verfassungspatriotismus, das heißt Achtung der liberalen Menschen – und Freiheitsrechte als Minimalkonsens des Zusammenlebens.

Anfang der 90er Jahre beherrschte unter dem Titel der antirassistischen Erziehung die Auseinandersetzung mit dem jugendlichen Rechtsextremismus die pädagogische Diskussion, ohne allerdings an die Debatte über interkulturelle Erziehung anzuschließen. Die beiden Diskurse werden auch heute noch z. T. getrennt geführt, was auch damit zusammenhängen mag, dass Konzepte interkultureller Erziehung meist für die schulische Praxis entworfen wurden, während antirassistische Erziehung die Domäne der Jugendarbeit geworden ist.

3. Grundlagen Interkultureller Pädagogik

3.1 Leitmotive Interkultureller Pädagogik

Leitende Idee einer Interkulturellen Pädagogik ist die Idee einer multikulturellen Gesellschaft, die auf zwei Grundsätzen basiert: dem

Prinzip der Anerkennung und dem Prinzip der Gleichheit. Beide Prinzipien gelten auch für die Interkulturelle Pädagogik.

Die Anerkennung gilt den von Individuen für wertvoll, weil identitätsrelevant gehaltenen kulturellen Formen und Inhalten, m. a. W. den Formen und Inhalten, in denen sich Angehörige einer Minderheit wiedererkennen. Sie bezieht sich aber nicht auf „Kulturen“ an sich, wenn man sie als selbständige Weseneinheiten denkt, also als substanzhaft denkt. Dieser Kulturalismus in Verbindung mit Nationalismus wie auch Rassismus hatte ja - geschichtlich gesehen - katastrophale und menschenverachtende Folgen gehabt. Ziele Interkultureller Pädagogik sind somit zum einen Haltungen wie Toleranz, Kommunikationsfähigkeit und Offenheit, zum anderen Wissen und Fähigkeiten, so z. B. das Wissen um strukturelle Benachteiligungen, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel oder die Sensibilität für mögliche Differenzen. Vorrangig sind das Eintreten für gleiche Rechte und Sozialchancen ungeachtet der sozialen Herkunft, die Haltung der Akzeptanz und des Respekts für die Andersheit des Anderen. Diese Haltungen sind unverzichtbar für die Befähigung zum interkulturellen Dialog, der die Befähigung zum interkulturellen Verstehen voraussetzt. Verstehen und Dialogfähigkeit sind die anderen übergreifenden Ziele Interkultureller Pädagogik.

Der Begriff der Anerkennung wird heute dem der Toleranz vorgezogen, da Toleranz zu sehr den Beigeschmack der bloßen Duldung enthält. Der Begriff der Anerkennung ist ein Zentralbegriff des Deutschen Idealismus (u.a. Hegel). Darin geht es um den Kampf der Selbstbehauptung der Subjekte, die sich als Subjekte anerkennen, indem sie sich gegen die Verobjektivierungstendenzen durch die Handlungen und Erkenntnisprozesse des jeweils anderen Subjekts zu behaupten versuchen. In jüngster Zeit kommt der Begriff der Anerkennung aus dem angelsächsischen Sprachraum in die deutsche Diskussion zurück. Gemeint sind verschiedene Minderheiten in den USA und England, die in der Form der „politics of recognition“ einen Kampf um Anerkennung gegenüber der dominanten Gesellschaft der Weißen ausgetragen haben. Unser Film „Blue eyed“ hat uns ein lebendiges Beispiel des alltäglich gelebten Rassismus in den USA vorgestellt. Rassismus – das spiegelt den Kampf zwischen den Weißen und den jeweils ethnisch Anderen als Form der Behauptung auf Leben und Tod, auf Privilegien und sozialer wie auch ökonomischer Benachteiligung. In Deutschland hat der Frankfurter Sozialphilosoph Axel Honneth diesen Kampf unter Rückgriff auf die moralphilosophische Tradition seit Hegel moralphilosophisch begründet. Im Sinne Honneth's verlangt volle Anerkennung immer ein Überprüfen des kulturellen Selbstverständnisses der Dominanzgesellschaft. Denn: das kulturelle Selbstverständnis einer

Gesellschaft gibt die Kriterien vor, an denen sich die Wertschätzung von Personen orientiert.

Die Leitmotive Interkultureller Pädagogik liefern Kriterien für die Wahl von Teilzielen, Inhalten und methodischem Vorgehen und implizieren Prinzipien für das Handeln von Pädagog/-innen. Der Gleichheitsgrundsatz ist das treibende Motiv antirassistischer Erziehung, weil alle Arten von Rassismus diesen Grundsatz verletzen. Eine solche Erziehung muss Bestandteil einer recht verstandenen Interkulturellen Pädagogik sein. Solange das Nebeneinander von interkultureller und antirassistischer Erziehung nicht überwunden ist, tendiert letztere, nämlich die Interkulturelle Erziehung, zu kulturalistischer Vereinfachung struktureller sozialer Konflikte und struktureller Benachteiligungen von Minoritäten, während die antirassistische dazu tendiert, das Prinzip der Anerkennung von Andersheit zu vernachlässigen.

Kurz: Das Gleichheitsprinzip verlangt nach einer Auseinandersetzung mit Rassismus, das Prinzip der Anerkennung verweist auf differenztheoretische Diskurse, in denen die Spezifika des interkulturellen Verstehens das Thema sind. Diese sind auch Gegenstand der interdisziplinären Forschungen zur interkulturellen Kommunikation, wie sie zurzeit in den Managementbildungen Konjunktur haben. Der interkulturelle Dialog als gleichsam pädagogische und philosophische Thematik dagegen impliziert Fragen nach der Universalität und kulturellen Komplexität von Menschenbildern, Werten und Normen.

3.2 Merkmale eines angemessenen Kulturbegriffs

Der Kulturbegriff steht im Zentrum von Debatten zur interkulturellen und antirassistischen Erziehung. Dabei wird meist auf einen sozialwissenschaftlichen Kulturbegriff zurückgegriffen. Theorie-Diskurse, die Kultur als zweite Natur oder lediglich als eine Art von bildungsbürgerlicher und ästhetischer Hochkultur (Literatur, Gemälde etc.) verstehen, sind damit nicht gemeint. Im sozialwissenschaftlichen Kulturbegriff versucht man, die besondere Lebensweise von Minoritäten und Mehrheiten zu begreifen, die entsprechende symbolische und vorsymbolische Bedeutungs- und Zeichensystemen entwickelt haben. Für die Idee der Interkulturellen Pädagogik gilt, Kulturen sind nicht statisch und einheitlich, sondern als prozesshaft und unabgeschlossen. Zugleich artikulieren sie sich in Form von sozialen Gruppen nie ganz eindeutig, sondern ihre Grenzen verwischen sich mit den anderer und

bleiben somit oft diffus. Kulturen sind also offen für Veränderungen, Anpassungen und Umdeutungen.

- Kultur wird im sozial- und erziehungswissenschaftlichen Sinn definiert als ein bestimmtes Repertoire an Bedeutungsmustern und Zeichensystemen, über das Gruppen oder Gesellschaften verfügen (z.B. Werte, Normen, Bräuche und andere Verhaltensregeln, allgemeine Wissensbestände und Selbstverständlichkeiten, Traditionen, Rituale, Routinen, Glaubensvorstellungen, Mythen usw. Dieses Repertoire hat Orientierungsfunktion. Es macht das gesellschaftliche Leben verstehbar und verleiht ihm zugleich eine besondere Bedeutung. Da dies so ist, können Kulturen auch als besondere Lebensweisen unterschieden werden.
- Allerdings darf man sich nicht dazu verleiten lassen, Kultur auf Nationalkultur zu beziehen. Innerhalb einer nationalen Kultur existieren stets unterschiedliche Lebensweisen, Bedeutungsmuster und Zeichensysteme (z.B. Regional-, Sub- oder Jugendkulturen).
- Trotz dieser unverzichtbaren Unterscheidung wird man in Gruppen oder Gesellschaften immer auch dominierende Formen feststellen. Die Frage was in einer Gesellschaft als normal zu gelten hat und was nicht, hat einen normativen Aspekt und ist eine Frage der Macht, der Unterwerfung und des Normalisierungszwangs.
- Die Bedeutungsmuster und Zeichensysteme sind – sehr allgemein gesprochen – Antworten auf bestimmte Lebensbedingungen, die bestimmte Orientierungsanforderungen verlangen. Menschen machen sich aktiv und produktiv in sozialen Zusammenhängen eine Vorstellung über ihr Verhältnis zur Natur, über ihr Verhältnis untereinander und über sich selbst. Bedeutungsmuster können ihre Orientierungsfunktion nur behalten, wenn sie sich mit der Veränderung der Lebensverhältnisse verändern.
- Die bestehenden Bedeutungsmuster und Zeichensysteme bilden eine Art historisches Repertoire, auf das die Individuen zurückgreifen, das sie transformieren und weiterentwickeln, aber auch verdrängen und uminterpretieren können.
- Kulturelle Bedeutungsmuster und Zeichensysteme sind keinesfalls immer klar, eindeutig und widerspruchsfrei. Im Gegenteil: Sie lassen Raum für Deutungen und Interpretationen. Solche Interpretationen können umstritten und umkämpft sein.
- Elemente einer Kultur können in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich genutzt werden. Zudem verstehen es Menschen oft, die eigenen kulturellen Bedeutungsmuster an unterschiedliche Situationen und Kontexte anzupassen und damit zu verändern. Menschen können sich auch – im Sinne kulturellen Flexibilität – als Angehörige unterschiedlicher kultureller Gruppen verstehen.

Für die Pädagogik heißt das: Die Individuen sind in ihrem Denken und Handeln nicht völlig durch einen einzigen kulturellen Kontext festgelegt, sie stehen in einem spezifischen Verhältnis zu diesem und vielen anderen Bezügen. Man weiß deshalb über einen Menschen nur sehr wenig, wenn man lediglich über seine kulturelle Herkunft informiert ist. Dennoch besteht oft die vereinfachende Tendenz, die Menschen nur über ihre „Kultur“, ihre „Religion“ o. ä. zu definieren.

4. Aktuelle Konzepte Interkultureller Bildung und Erziehung

4.1 Zum Diskussionsstand

Die Grundpositionen der Interkulturellen Pädagogik sind heute mehr als früher von Übereinstimmung getragen. Nicht beigelegt ist allerdings der Streit über kulturelle Differenz und Identität und über die Nichtbeachtung sozialstruktureller und institutioneller Diskriminierung. Die Systemtheoretiker wie z. B. Radtke, Hamburger machen dem eigenen Fachgebiet den Vorwurf der Kulturalisierung gesellschaftlicher Konflikte. Damit meinen sie eine Verengung, Vereinseitigung oder Überbetonung der Beschreibung sozialer Wirklichkeit und sozialer Probleme, indem man sie auf kultureller Differenz zurückführt. Generell aber herrscht in vielen Fragen Übereinstimmung.

- Erstens ein antiessentialistisches Verständnis von Kultur (s.o.)
- Zweitens, strukturelle Ungleichheiten, vor allem die Benachteiligung von Migrant/-innen sind Zeichen für strukturelle Ungleichheit, verbunden mit kulturellen Dominanzverhältnissen und rassistischen Strukturen.
- Drittens lehnt man die Festlegung der pädagogischen Interaktionspartner (Schüler, Klienten etc.) auf ethnische Zugehörigkeit ab. Vielmehr plädiert man, entsprechend dem in der Pädagogik stark verankerten interaktionistischen Paradigma dafür, das Aushandeln von Identitätsentwürfen zu ermöglichen.
- Viertens geht man von der Dialektik von Selbst- und Fremdverstehen aus. Deshalb gehört die Selbstreflexion, die Reflexion eigener kultureller Wahrnehmungsmuster zum vorrangigen Ziel geworden ist.

Die wissenschaftlichen Diskurse dürfen allerdings nicht mit den Diskursen innerhalb der pädagogischen Praxisfelder verwechselt werden. Wenn man die von Geiger herausgegebenen Analysen von Sozialkundebüchern heranzieht, dann ist zu befürchten, dass im Schulalltag eher problematische pädagogische Orientierungsmuster

überwiegen, so z. B. die häufige Markierung von Grenzen zwischen Einheimischen und „Ausländern!“, so eine eher objektivierende Sicht auf Migrant/-innen oder verkürzte moralische Appelle zu Integration und Kooperation.

Interessant ist auch ein Blick auf den außerschulischen Bereich des interkulturellen Trainingswesens. Man kann vier nach Zielsetzung und Methode unterschiedliche Trainingsansätze unterscheiden: „Verständigungs-Ansätze“, „Diversity-Ansätze“, „Antirassismus-„ und „Interkulturelle-Kompetenz-Ansätze“. Erstere beabsichtigen eine Verständigung, den Abbau von Vorurteilen und Barrieren durch Kontakt und Austausch. Die Diversity-Ansätze wollen ein Bewusstsein für die Bedeutung von Differenzen in ihrer Vielfalt wecken, und zwar bezogen auf das jeweilige Umfeld – die Organisation – , aus der die Teilnehmer/-innen kommen. In den Antirassismus-Ansätzen sollen die Teilnehmer sensibel gemacht werden für alltäglichen und strukturellen Rassismus, um dagegen anzugehen. Die Ansätze, die auf interkulturelle Kompetenz zielen, wollen u. a. eigene und fremde kulturelle Schemata und deren Auswirkungen auf die Kommunikation bewusst machen. Es lassen sich also zwei Arten von Ansätzen unterscheiden, die Differenzen explizit zum Thema machen, wobei die einen das Augenmerk auf kulturelle und ethnische Differenzen, die anderen auf Differenzen allgemein richten.

Die getroffenen Unterscheidungen lassen sich auch in der wissenschaftlichen Diskussion wiederfinden. Einige Ansätze setzen auf die Förderung einer (un-)spezifischen Sozialkompetenz, andere auf das Bewusstmachen rassistischer Strukturen. Für diese Ansätze ist der Differenz-Gedanke belanglos. Davon unterscheiden lassen sich Konzepte, die den Umgang mit kultureller Differenz als genuines Lernziel betrachten, während die anderen eben Differenz in ihrer Vielfalt und nicht nur in ihrer kulturreduzierten „Einfalt“ zum Thema machen.

Pädagogische Ansätze lassen sich zudem unterscheiden, ob sie ausschließlich bei individuellen Einstellungen und Verhaltensweisen ansetzen oder ob sie gesellschaftliche Dimensionen mitberücksichtigen – eine vor allem für antirassistische Erziehung relevante Unterscheidung. Zudem kann zwischen Ansätzen differenziert werden, die vorwiegend kognitiv – also auf Aufklärung – vertrauen – oder handlungsorientiert sind. In den erziehungswissenschaftlichen Beiträgen zur Interkulturellen Pädagogik lassen sich nur wenig klar abgrenzbare Positionen identifizieren. Zumindest aber lassen sich Schwerpunkte hinsichtlich der Prämissen und Zielsetzungen mit teilweise organisatorischen und methodischen Konsequenzen ausmachen.

Im Folgenden sollen nun drei Schwerpunkte Interkultureller Pädagogik vorgestellt werden, doch zunächst erfolgt ein Einblick in die Stufen interkulturellen Lernens.

4.2 Interkulturelles Lernen als stufenweiser Prozess

In der Interkulturellen Pädagogik gilt es als gesichert, dass sich interkulturelles Lernen in einem Prozess mit abgestuften Lernniveaus vollzieht. Hierzu gibt es verschiedene theoretische Modelle, die bislang aber noch nicht empirisch überprüft wurden, sondern lediglich Plausibilität für sich beanspruchen können.

Nieke (2004) gliedert den Prozess interkulturellen Lernens in drei Stufen: Zunächst müssen ethnozentristische Sichtweisen realisiert werden, um dann Wissen über die Besonderheiten anderer Kulturen aufnehmen zu können. Im letzten Schritt sollen Fertigkeiten erworben werden, die zum Umgang mit den Besonderheiten anderer Kulturen befähigen.

Ähnlich fassen Leenen/Grosch (1998) diesen Prozess, gliedern ihn jedoch in die folgenden sieben Stufen:

1. Erkenntnis genereller Kulturgebundenheit
2. Identifikation fremdkultureller Muster, Dezentrierung
3. Identifikation eigener Kulturstandards, Einsicht in die Auswirkungen auf die Kommunikation
4. Erweitertes Deutungswissen über bestimmte Fremdkulturen
5. Respekt und Verständnis für fremdkulturelle Muster
6. Erweiterung eigener kultureller Optionen
7. Aufbau interkulturellere Beziehungen, konstruktiver Umgang mit interkulturellen Konflikten.

In beiden Modellen steht also am Anfang die Überwindung des Ethnozentrismus, der generellen Kulturgebundenheit. Gemeint ist damit, dass wir in unserem Denken, Handeln, Fühlen und Wahrnehmen von der Kultur geprägt sind, in der wir aufgewachsen sind. Die eigenen kulturellen Werte sind uns vertraut und wir haben diese verinnerlicht. Daher neigen wir zu einer ethnozentristischen Sichtweise, die die eigene Kultur als entscheidenden Maßstab nimmt und fremde Werte und Verhaltensweisen leicht verurteilt. Sind wir uns dieser ethnozentristischen Sichtweise bewusst geworden, dann führt sie zu einem ethnologischen oder „fremden Blick“ (Holzbrecher), der es uns ermöglicht, die Vielfalt einer Gesellschaft, ohne das Fremde zu verurteilen, wahrzunehmen. Fremdkulturelle und eigene kulturelle Schemata können identifiziert und gedeutet werden, was zu gegenseitiger Anerkennung, zu Respekt und Akzeptanz führt. Auf diese

Weise sind die Voraussetzungen für interkulturelle Begegnung und Verständigung geschaffen.

Auch Nieke (2000) unterstellt bei seiner Konzeption Interkultureller Pädagogik eine Progression, indem er zehn Zielsetzungen „ausdrücklich in der Reihenfolge zunehmender Voraussetzungen“ aufführt. Für den „Hausgebrauch“ interkultureller Arbeit ließen sich etwa folgende Zielsetzungen unterscheiden:

1. Offenheit, Kontaktbereitschaft, Bemühen um Verständnis, Ernstnehmen, Anerkennen des bzw. der anderen,
2. Erkennen von Stereotypisierungstendenzen, Reflexion eigener Vorurteile, Aufmerksamkeit für rassistische Strukturen,
3. Einsicht in die Kulturgebundenheit menschlichen Verhaltens generell, Dezentrierung, Eingeständnis eigenen Befremdens, Umgang mit Angst,
4. Fähigkeit interkulturellen Verstehens und Kommunizierens im Bewusstsein um Machtasymmetrien,
5. Befähigung zum Dialog.

Wichtig ist bei diesen Modellen, dass man die Machtdimension und Stereotypisierungstendenzen nicht gegenseitig ausblendet, weil sie sonst kulturalistische Sichtweisen begünstigen würden. Auch sind Lernwiderstände bzw. die Bedürfnisse der Teilnehmer/-innen zu berücksichtigen, weil sich Einstellungs- und Verhaltensänderungen nur dann vollziehen, wenn sich die Teilnehmer eine Verbesserung ihrer Situation bzw. einen größeren Handlungsspielraum erhoffen. Letztlich muss man einräumen, dass alte Deutungen nicht radikal durch neue ersetzt werden, sondern dass verfestigte Sichtweisen durch neue Aspekte lediglich aufgelockert und ergänzt werden. Oft existieren verschiedene Ansichten nebeneinander, konkurrieren miteinander, bis eine Deutung die Oberhand gewinnt und allmählich eine Umdeutung stattfindet.

4.3 Drei Schwerpunkte von Interkultureller Pädagogik

In den folgenden drei Schwerpunkten der Interkultureller Pädagogik werden die beiden Leitmotive der „Anerkennung“ der Verschiedenheit und der „Gleichheit“ unterschiedlich gewichtet.

In der multiperspektivistischen Allgemeinbildung kommt besonders stark das Anerkennungsmotiv zum Tragen, in der antirassistischen Arbeit das Gleichheitsmotiv. Denn Rassismus fungiert ja als Rechtfertigung von Ungleichheit. Die Förderung interkultureller Kompetenz strebt Verstehen

und Dialogfähigkeit an und muss sich daher auf Anerkennung und Gleichheit stützen.

4.3.1 Multiperspektivistische Allgemeinbildung

Der Ansatz multiperspektivistischer Bildung wurde zunächst unter Rückgriff auf die Geschichtsdidaktik gefordert. Wie eine Geschichtsschreibung von „unten“ die Leistungen und Erfahrungen unterer sozialer Klassen berücksichtigen wollte, so sollte der Geschichtsunterricht die Kollektiverfahrungen und kulturellen Leistungen anderer Völker berücksichtigen. Hauptziel dieses Ansatzes ist, kurz gesagt, die Dezentrierung unserer Weltsicht. Man soll sich klar machen, wie projektiv unsere Bilder von den anderen, z. B. von den „Orientalen“ sind. Deshalb sollte man die Perspektive der anderen einzunehmen versuchen und sich der Kollektivgeschichten von außereuropäischen Gesellschaften und Minderheiten, aber auch deren Leistungen zu vergegenwärtigen.

Virulentes Thema eines multiperspektivistischen Geschichtsunterrichts sind „Kreuzzüge“ als Geschichte einer zweihundertjährigen Intervention des Abendlandes. Darin sind durch den traditionellen Schulunterricht immer wieder neu bestätigte Begegnungen mit der islamischen Welt als Kollektivgedächtnis gespeichert. Auch Phasen friedlicher und produktiver Koexistenz von Kulturen – und insbesondere Religionen – sind zu betrachten. Zur Überwindung des Ethnozentrismus kann es hilfreich sein, sich darüber klar zu werden, was wir alles den kulturellen Leistungen „der anderen verdanken (z. B. Musik, Zahlungssystem, Heilmethoden, Nutzpflanzen etc.).

Für den Bereich der Religion lassen sich Formen des interreligiösen Dialogs entwickeln. Heranwachsende mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten bemühen sich, Gemeinsamkeiten und Unterschiede auszumachen, um so ein Stück weit sich über die eigene Perspektive klar zu werden und evt. sogar Gemeinsamkeiten zu finden. Auch das Erlernen fremder Sprachen kann der multiperspektivistischen Bildung dienen, denn fremde Sprachen machen mit fremden Welten vertraut. Für Wilhelm von Humboldt ist die Sprache „das bildende Organ des Gedanken“, und deshalb entspricht die Pluralität der Sprachen der Pluralität der Weltansichten.

Als das Medium multiperspektivistischer Bildung schlechthin könnte man die Literatur bezeichnen. Zu nennen sind z. B. Reiseliteratur, Migrantenliteratur und Werke außereuropäischer Schriftsteller/-innen, in den Werken uns fremde Denk- und Lebensweisen, nicht klischeehaft, sondern individualisiert begegnen.

4.3.2 Antirassistische, politische Bildung

Der Begriff der antirassistischen Erziehung ist aus dem angelsächsischen Sprachraum übernommen. Stoßrichtung der Antiracist Education ist vor allem der strukturelle Rassismus, und sie kann daher auch als politische Bildung verstanden werden. Die Antiracist Education (ARE) wurde Anfang der 80er Jahre aus der Perspektive der schwarzen Minderheiten heraus formuliert. Die ARE wurde der Multicultural Education entgegengesetzt und warf ihr vor allem vor, eine paternalistische, advokatorische Position gegenüber der schwarzen Bevölkerung einzunehmen und das Problem des Rassismus zu individualisieren. In Deutschland hat Anfang der 90er Jahre der jugendliche Rechtsextremismus Anlass für pädagogische Initiativen gegeben. Im Gegensatz zum britischen Ansatz richtete sich die Aufmerksamkeit in Deutschland also zunächst auf den alltäglichen Rassismus unter Vernachlässigung des strukturellen Rassismus. Mittlerweile hat sich aber auch hierzulande die Einsicht durchgesetzt, dass Rassismus nicht allein auf einige jugendliche Problemgruppen beschränkt ist und dass er sozialstrukturelle Quellen hat.

Grundzug rassistischer Auffassungen und Handlungen ist die essentialistische Unterstellung von kulturell minderwertigen Wesenszügen mithilfe von biologischen Begründungen. Unser Film „Blue eyed“ hat die Technologie des Rassismus drastisch verdeutlicht. Die politische Funktion liegt in der „Naturalisierung“ und damit in der Entpolitisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse. D. h., man lässt das vorgegebene gesellschaftliche Machtgefälle als natürlich begründet erscheinen und legitimiert damit Privilegien, Machtansprüche und Ausgrenzungspraktiken. Zugleich dient die Naturalisierung der Bestätigung des eigenen Status, der Rechtfertigung diskriminierender Handlungen und Bewertungen.

Da rassistische Vorstellungen tief sitzen, im kollektiven Gedächtnis – wie die Vorurteilsforschung zeigt – emotional verankert sind, muss man reine Aufklärungsstrategien skeptisch beurteilen. Ansätze, die allein auf subjektive Betroffenheit zielen, greifen gleichfalls zu kurz. Aufklärung wie auch emotionale Betroffenheit können nur erste Schritte für eine antirassistische Aufklärung sein. Denn antirassistische Erziehung sollte auf mehreren Ebenen ansetzen: emotional und praktisch, da Rassismen psychische und politische Funktionen haben; zugleich auch strukturell und individuell, da er in den Personen wie auch in den Institutionen fungiert. Daher müssen antirassistische Konzepte bei gesellschaftlichen Strukturen und Diskursen ebenso ansetzen wie bei der Selbstreflexion.

4.3.3 Förderung interkultureller Kompetenz

Es geht um einen mehr reflexiven Umgang mit Differenz und Fremdheit in konkreten Begegnungen, die durch unterschiedliche kulturelle Orientierungsmuster, oft verbunden mit asymmetrischen Beziehungskonstellationen, verunsichernd und Fremdbilder erzeugen. Exemplarisch hierfür steht das Kopftuch muslimischer Frauen und Mädchen. Differenzwahrnehmungen sind das Ergebnis sozialer Zuschreibungen, und deshalb ist auch die Reflexion eigener Selbst- und Fremdbilder bedeutsam. Zudem ist es bei diesem Ansatz wichtig, für Ungleichheiten zu sensibilisieren. Denn interkulturelle Begegnungen werden meist weniger durch die Differenz der Kulturmuster als durch die Asymmetrie der Beziehungen beeinträchtigt. Kulturelle Differenzen gewinnen erst durch Machtasymmetrien an Gewicht und führen zu folgenreichem Ausschluss oder zu anderen Formen der Diskriminierung von Minderheiten. Oft führen kulturelle Missverständnisse zu Vermeidungsstrategien. Aber – je mehr man sich aus dem Weg geht, desto eher werden gegenseitige Vorurteile und Stereotypisierungen verfestigt. Daher trägt nach Auernheimer schon die Herstellung von Kontakt in einem pädagogischen Arrangement viel zur interkulturellen Begegnung bei – jedoch nur dann, wenn sich die Teilnehmer/-innen als Gleiche verstehen und behandeln. Entscheidend ist, dass Gefühle der Befremdung, und insbesondere Konflikte, thematisiert werden. Interaktionsspiele, Rollenspiele und Anstöße zum Austausch autobiografischer Erzählungen können hier hilfreich sein.

Es ist also wichtig, dass man sich gegenseitig die ambivalenten Gefühle bewusst macht, die Vorurteile gemeinsam reflektiert und die gegenseitige Empathie steigert, ohne jedoch zu meinen, es gäbe so etwas wie ein absolutes Verstehen des Anderen als Anderen. Unsere Vorlesung hat hoffentlich gezeigt, dass dieses Zerrbild des Verstehens genau das Gegenteil bewirkt: ein Unverständnis und eine „Enteignung“ und Missachtung des Anderen. Besonders anspruchsvoll ist die Befähigung zum Dialog über divergente Weltbilder, Wertvorstellungen und Normen, z. B. über kulturell differente Geschlechtsrollenmuster. Zu hoffen ist, dass dann sich die Positionen gegenseitig relativieren und eventuell sogar verändern.