

Neumann, Ursula

## **Erziehungswissenschaftliche und schulpolitische Perspektiven interkulturellen Lernens**

*Lohmann, Ingrid [Hrsg.]; Weiße, Wolfram [Hrsg.]: Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung. Münster ; New York : Waxmann 1994, S. 365-367*

urn:nbn:de:0111-opus-4032

### **Nutzungsbedingungen**

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### **Kontakt:**

**peDOCS**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert durch DIPF

Ursula Neumann

## Erziehungswissenschaftliche und schulpolitische Perspektiven interkulturellen Lernens

Mein Erfahrungshintergrund ist die Beschäftigung mit interkultureller Erziehung in der Institution Schule bezogen auf die Arbeitsmigration nach 1960 — dabei meine ich auch sogenannte Asylbewerber und Aussiedler — genauer: die Auseinandersetzung mit Lehrerinnen und Lehrern, mit der Schulverwaltung und mit Migranten — Eltern und Kindern — über ihre Vorstellungen, wie eine Schule gestaltet sein sollte, in der Multikulturalität und Mehrsprachigkeit Bedingungen und Inhalt des Lernens sind. Wie eng diese pädagogische Frage mit Politik verknüpft ist, war immer klar und den in diesem Feld Arbeitenden auch bewußt, denn nicht erst die Debatte um die Grundgesetzänderung zum Asylrecht, die schließlich zur Beseitigung dieses Rechts geführt hat, hat signalisiert, daß Deutschland 'eigentlich' den Deutschen gehöre. Auch die fast 10 Jahre dauernde Diskussion um das Ausländergesetz, die regelmäßig veröffentlichten Kriminalstatistiken, die Verhinderung des Kommunalwahlrechts für Ausländer und die Bevorzugung von Aussiedlern bis in den Bereich der Schule hinein, um nur einige Punkte zu nennen, haben Monokulturalität und Einsprachigkeit als das politisch Gewünschte ausgewiesen. Alle pädagogischen Anstrengungen, Kinder und Jugendliche in einer schulischen Wirklichkeit der Multikulturalität im interkulturellen Dialog zu bilden, wurden durch politische Entscheidungen und ihre öffentliche Diskussion konterkariert. Dialog als schulpädagogisches Prinzip würde aber meines Erachtens dies voraussetzen: eine Veränderung der Machtverhältnisse in der Gesellschaft, für die die zur Zeit in aller Munde geführte Forderung nach Einbürgerungsansprüchen und doppelter Staatsbürgerschaft notwendige, aber nicht ausreichende Bedingung ist, sowie den staatlich garantierten Schutz von Minderheiten vor Diskriminierung.

Vor kurzem war ich zu einer Schulkonferenz eingeladen; das Thema war äußerst vorsichtig formuliert, denn es galt als heikel: *Mögliche Wege zur Förderung des multikulturellen Dialogs mit dem Ziel des gegenseitigen Verstehens*, an einer Schule mit Schülerinnen und Schülern, die Pässe aus 17 verschiedenen Ländern besitzen, 19 Sprachen sprechen und zum Teil auch schreiben können, die zahlreichen verschiedenen Religionen angehören. Der Schulleiter formulierte zu Beginn die zunehmende Sorge der deutschen Eltern, daß die Schule wööglich nicht mehr deutsch sei und z.B. die Abschlüsse entwertet würden, daß sich ein anderer, strengerer Erziehungsstil durchsetze, daß die Gleichberechtigung der Mädchen gefährdet sei. Die anwesenden türkischen Schülerinnen und Schüler zeichneten ein anderes Bild; sie verwiesen auf eine eher abweisende, Kontakte vermeidende Haltung der deutschen Mitschüler. Etwa ab dem 7. Schuljahr seien ihre Lebenswelten getrennt, nicht nur, weil die ausländischen Eltern dies vor allem bei den Mädchen förderten, sondern vor allem, weil es wenig gemeinsame Interessen und gleiche Probleme gäbe. Überhaupt seien die Kontakte auf die Schule begrenzt. Das Fazit der Schüler: Es gibt keinen Dialog.

Das wollten die Erwachsenen in der Runde nicht so stehen lassen, und es folgte eine Debatte voller Schuldzuweisungen darüber, ob und warum dies so sei, in der Stereotype über *die* Ausländer (*die* Türken wurde zunehmend synonym dafür gebraucht) einerseits und *die* Deutschen andererseits deutlich formuliert wurden. Mein Eindruck war: Auch hier fand kein Dialog statt, obwohl man zu diesem Zweck zusammengekommen war, sondern die bekannte Konstruktion eines kulturellen Selbstbildes, in der der jeweils andere keineswegs als fremd betrachtet wird, sondern als bekannt gilt und tendenziell negativ bewertet wird.

Man kann diese dichotome Sicht, das Denken in Kontrasten, als den Versuch der Reduktion von Komplexität der Situation, der gesellschaftlichen Situation der Vielfalt der Sprachen, der kulturellen und sozialen Lebenslagen deuten. Mit ihr zurechtzukommen, überfordert offenbar viele Menschen, auch Lehrerinnen und Lehrer. Und so ist die eben zitierte Sorge deutscher Eltern, die Schule sei nicht mehr 'deutsch' genug, unberechtigt, zumindest was die sprachlichen Verhältnisse betrifft. Lehrerinnen und Lehrer orientieren sich nach wie vor am Leitbild der Einsprachigkeit (vgl. Gogolin 1994), ebenso wie die Lehrpläne und Richtlinien der Schulverwaltung. Die Eltern zweisprachiger Kinder arrangieren sich mit dem Anspruch der Schule, sie verfolgen ihre auf Zweisprachigkeit gerichtete Orientierung im privaten Bereich — mehr oder minder erfolgreich. Nur wenige fordern die Einlösung von Sprachenrechten in der öffentlichen Schule (vgl. die Ergebnisse einer Befragung in Neumann, Popp 1993). Die Machtverhältnisse sind zu eindeutig: eine Verständigung über die Ziele sprachlicher Bildung zwischen Lehrerinnen und Eltern findet nicht statt.

Wir untersuchen in unserer Arbeitsgruppe' die sprachlichen Verhältnisse der Erziehung im Einwanderungsland, vermutlich könnte man ganz Paralleles in Bezug auf die religiöse Erziehung finden. Die rechtlichen Verhältnisse, wie Herr Richter sie in seinem Referat dargestellt hat, weisen deutlich darauf hin: Wenn es eine Voraussetzung für die Einrichtung von Religionsunterricht nach Art. 7 III ist, daß eine Religionsgemeinschaft im Sinne einer organisierten Kirche besteht, dies aber gerade dem Wesen des Islams widerspricht, wird ebenfalls die Definitionsmacht der deutschen Gesellschaft, hier in ihrer christlichen Tradition, gebraucht, um bestehende Verhältnisse zu erhalten.

Aus meiner Sicht spielen die kulturellen Orientierungen von Minderheiten in der Schulrealität kaum eine Rolle, allenfalls wirken Zuschreibungen darüber, welches kulturelle Muster für welches Problem ursächlich sei (das Kopftuch türkischer Frauen ist ein Beispiel für das, was ich meine). Ausschlaggebend für diese Situation ist m. E., daß es wohl eine multikulturelle Schülerschaft, nicht aber eine Lehrerschaft gibt, die die Vielfalt der Kulturen und Sprachen repräsentiert, sie vorlebt und sich darüber auseinandersetzt. Ein interkultureller Dialog erfordert gleichberechtigte, gleich mächtige Partner. Bei aller beabsichtigten Kind- und Lebensweltorientierung gelingt es Lehrerinnen und Lehrern kaum, ethnozentrische Perspektiven als solche zu erkennen, wenn die Partner im interkulturellen Dialog ihre Schülerinnen und Schüler sind. Ebenfalls wichtig wäre es für die deutschen Schülerinnen und Schüler, Vertreter kultureller Minderheiten als Lehrerin oder Lehrer zu erleben, anders als zur Zeit, wo türkische Lehrer nur für türkische Kinder zuständig sind, italienische Lehrer für italienische Kinder usw., womit wiederum Monokulturalität als normal gekennzeichnet wird und diese Lehrer (und die Kultur und Sprache, für die sie stehen) abgewertet werden.

In der Lehrerbildung in Deutschland gibt es wohl einige Ansätze, die Multikulturalität der Schülerschaft in den Blick zu rücken, z.B. mit einigen Pflichtschemen zur erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung im Grundstudium in NRW oder der Möglichkeit in Bremen und Rheinland-Pfalz, Deutsch als Zweitsprache innerhalb der Deutschlehrerbildung zu wählen. Was es aber nicht gibt, ist eine grundsätzliche Revision der Ausbildung für alle Fä-

cher unter diesem Aspekt und eine Ausbildung von Sprachlehrern für die Sprachen der Einwanderer.

Was ich eben über die Repräsentanz der Kulturen im Lehrpersonal gesagt habe, setzt sich in der Ausbildung fort bzw. wird durch sie begründet. Wir bräuchten dringend mehr Lehramtstudierende, die zweisprachig in Migrantenfamilien aufgewachsen sind und in den Seminaren ihre Erfahrungen, ihre interkulturelle Perspektive formulieren. Aber sie müßten auch die Möglichkeit haben, sich mit ihren Kulturen wissenschaftlich auseinanderzusetzen, mit ihrer Geschichte, ihren Sprachen, den sozialen Zusammenhängen ihres Lebens.

Wie sieht also meine konkrete Utopie aus? Ich stelle mir Schulen vor, in denen sich das kulturelle Selbstverständnis von Schülergruppen bilden kann, ohne ständig verteidigt werden zu müssen, und parallel dazu die Etablierung von Orten der Auseinandersetzung: also Unterricht der persischen Sprache und arabischen Schrift in Verbindung mit einem Deutschunterricht, der auch auf die Förderung der Zweisprachigkeit zielt; also Unterricht für Mädchen und Jungen getrennt, wenn sich zeigt, daß die Jungen die Mädchen dominieren; also entweder Religionsunterricht für alle Religionen oder keine, in Verbindung mit einem religionskundlichen Unterricht, in dem die Auseinandersetzung über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten gepflegt werden kann.

Meine Vorstellung richtet sich auf die Normalität von Vielfalt und die Akzeptanz von Unterschieden, auf die Herausbildung von Bedingungen schulischen Lernens, die alle Beteiligten Heterogenität ertragen lassen. Wir brauchen also kein Kapitel im Lehrplan *Ausländische Mitbürger in Deutschland* (genausowenig wie das Kapitel *Die Rolle der Frau in der Gesellschaft*) — wir brauchen eine Thematisierung von unterschiedlichen Sichtweisen gesellschaftlicher Gruppen auf die jeweiligen Inhalte, in jedem Kapitel. Und ohne die Beteiligung der Vertreter verschiedener Sprachen und Kulturen an Unterricht, Lehrerbildung und Lehrplanrevision wird es diese Auseinandersetzung, also den interkulturellen Dialog in der Schule, nicht geben.

#### Anmerkungen

- 1) Zusammen mit Ingrid Gogolin u.a. im DFG-Schwerpunktprogramm FABER (Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung) arbeiten wir an dem Forschungsprojekt *Bilinguale Kinder in monolingualen Schulen*.

#### Literatur

- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster (Waxmann).  
 Neumann, Ursula, Popp, Ulrike (1992): *Wir begegnen uns einfach nicht... Kooperation zwischen eingewanderten Eltern und deutschen Lehrern*. In: *Pädagogik* 44, Heft 5, 26-30.  
 Neumann, Ursula, Popp, Ulrike (1993): *Spracherziehung in Migrantenfamilien*. In: *Deutsch lernen*, S.26-62.