

Döbrich, Peter

## **Interkulturelles Lernen - Europa im Wandel. Veränderungen in den europäischen Schulen**

*Der deutsche Lehrer im Ausland 39 (1992) 1, S. 49-52*

urn:nbn:de:0111-opus-19337



### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird 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.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# **Interkulturelles Lernen – Europa im Wandel**

## **Veränderungen in den europäischen Schulen**

---

*Der Artikel faßt den Vortrag des Verfassers im Arbeitskreis I während der Hauptversammlung in Lübeck zusammen.*

---

### **1. Europa in den Lerninhalten**

Die europäische Dimension ist inzwischen – zumindest den vorliegenden Berichten zufolge – in beinahe allen Ländern der EG in die Schulen eingezogen. Aus allen EG-Staaten werden Berichte vorgelegt, aus denen hervorgeht, daß diese neue Dimension in den Lehrplänen berücksichtigt wird. Bei näherem Hinsehen wird man jedoch feststellen können, daß es sich meist nur um Einzelbeispiele handelt; Hinweise auf eine breitere Streuung oder gar Berücksichtigung in den praktizierten Lehrplänen aller Schulen fehlen in der Regel.

Nach der Wiedervereinigung ist in Deutschland durch die Neufassung des Artikels 4 des Grundgesetzes eine neue Lage entstanden. Der Artikel 4 heißt jetzt: „Im Bewußtsein seiner Verantwortung vor Gott und den Menschen, von dem Willen beeeelt, als gleichberechtigtes Glied in einem vereinten Europa dem Frieden der Welt zu dienen, hat sich das deutsche Volk kraft seiner verfassungsgebenden Gewalt dieses Grundgesetz gegeben . . .“. Damit sind die deutsche und die europäische Politik eng miteinander verbunden worden. „Europa“ ist somit zum entscheidenden Referenzrahmen für deutsche Politik, aber auch für die Gestaltung der innerdeutschen Prozesse einschließlich der Arbeit im Bildungswesen geworden.

Am 7. Dezember 1990 hatte die Kultusministerkonferenz ihre Empfehlung über „Europa im Unterricht“ vom 8. Juni 1978 fortgeschrieben. Dabei wurde in besonderer Weise auf die veränderten Rahmenbedingungen in Europa eingegangen. Durch eine Definition der politischen Ausgangslage wird die europäische Dimension auf eine sehr breite Basis gestellt und die Einordnung dieser Lerninhalte bereits vorgezeichnet. „Europa ist mehr als ein geographischer Begriff. Die europäische Dimension umschließt in ihrer Vielfalt ein gemeinsames historisches Erbe, eine gemeinsame kulturelle Tradition und in

zunehmendem Maße eine gemeinsame Lebenswirklichkeit. Die leidvollen Erfahrungen zweier Weltkriege sowie die Entwicklungen in West- und in Osteuropa seit 1945 haben den Europäern Anlaß gegeben, sich auf ihre gemeinsamen Grundlagen zu besinnen und im Bewußtsein ihrer Zusammengehörigkeit neue Wege der Zusammenarbeit und Einigung zu beschreiten. Die Dynamik dieses Prozesses ist bis heute ungebrochen und hat nunmehr auch Mittel- und Osteuropa ergriffen. Sie kommt maßgeblich zum Ausdruck in dem Aufbauwerk, das mit den Organisationen des Europarates und der Europäischen Gemeinschaft begründet worden ist, sowie in der überwiegend friedlichen Revolution in den Ländern Mittel- und Osteuropas, die diese wieder enger an die Entwicklung im übrigen Europa anbindet. Dem Europarat kommt dabei eine wichtige Brückenfunktion zu. . . .“<sup>1</sup> Den in vielen europäischen Lehrplänen immer noch dominanten nationalen Sichtweisen der europäischen Nachbarn wird in der KMK-Empfehlung eine deutliche Absage erteilt. „Die Schule hat die Aufgabe, die Annäherung der europäischen Völker und Staaten und die Neuordnung ihrer Beziehungen bewußtzumachen. Sie soll dazu beitragen, daß in der heranwachsenden Generation ein Bewußtsein europäischer Zusammengehörigkeit entsteht und Verständnis dafür geweckt wird, daß in vielen Bereichen unseres Lebens europäische Bezüge wirksam sind und europäische Entscheidungen verlangt werden . . .“<sup>2</sup>

Die Umsetzung dieser Maximen in die Unterrichtspraxis geschieht dann doch wieder nach traditionellen deutschen Mustern. „Zur Erschließung der europäischen Dimension in Unterricht und Erziehung können grundsätzlich alle Lernfelder der Schule einen Beitrag leisten“ . . .<sup>3</sup>. Damit läuft die „europäische Dimension“ aber Gefahr, in die Beliebigkeit der Auswahl neben anderen Di-

mensionen und Bindestrich-Erziehungen (z.B. Umwelterziehung, Verkehrserziehung etc.) zu geraten. Die Umsetzung der KMK-Empfehlung in die Praxis der Schulen aller Bundesländer ist sicherlich unterschiedlich und mit verschiedener Geschwindigkeit erfolgt. Vorbildlich ist m.E. die Empfehlung über „Europa in Unterricht und Schule“, des Kultusministeriums Rheinland-Pfalz und die Broschüre „Europa 1992 – Auf dem Weg zur Europäischen Union“, die vom Pädagogischen Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz für Erdkunde und Sozialkunde erarbeitet worden ist.<sup>4</sup>

Die Pläne für ein europäisches Geschichtsbuch, die vom Verband der Geschichtslehrer Deutschlands im Juli 1989 vorgelegt worden waren, stellen einen interessanten Versuch dar, sich dem Thema „Europa“ aus der Sicht einer Geschichtsdidaktik zu nähern.<sup>5</sup> Vor allen Dingen die Hervorhebung der gemeinsamen europäischen Wurzeln, der gemeinsamen Grundphänomene und Strukturen von langer Dauer vor einer bloßen Verkettung von Fakten, Daten und Hauptaktionen ist beachtenswert und sicherlich für die weitere Arbeit auf diesem Gebiet verdienstvoll. Die geographische Begrenzung des Ansatzes auf Westeuropa bzw. auf die EG macht jedoch gleichzeitig die kurzfristige Relevanz des Ansatzes deutlich. Außerdem negiert die Bemühung um ein europäisches Geschichtsbuch die pluralistische Vielfalt anerkannter didaktischer Ansätze in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und bei den europäischen Nachbarn. Aus einem solchen Versuch ist aber der Grundansatz historischer Betrachtungsweise des Themas „Europa“ generell für die weiteren Bemühungen auf diesem Gebiet beachtenswert.

## **2. Fit für Europa? – Zur Rolle der Fremdsprachen**

Zunächst müssen wir die unterschiedlichen Grundvoraussetzungen für den Erwerb von Fremdsprachen in Europa beachten. Es gibt auf der einen Seite de facto mehrsprachige Länder, in denen mehrere Amtssprachen im Gebrauch sind; dazu zählen wir u.a. Belgien, die Niederlande, Luxemburg und Dänemark (hier möchten wir zunächst nur auf den EG-Bereich eingehen). Diese Länder sind auch deshalb mehrsprachig, weil viele Sendungen in den Massenmedien, speziell

im Fernsehen, nicht synchronisiert werden, in der Regel erfolgt nur eine Untertitelung in der Landessprache. Auf der anderen Seite haben wir EG-Staaten mit mehreren Amtssprachen; z.B. Spanien, Irland, Belgien, die Niederlande. Diesen mehrsprachigen Ländern stehen die monolingualen Gebiete gegenüber, Deutschland, Italien, Frankreich, Großbritannien, Griechenland und Portugal. Aber auch in diesen monolingualen Ländern gibt es eine Reihe von sprachlichen Abweichungen, die für den Schriftspracherwerb und den Anteil des möglichen Fremdsprachenunterrichts relevant und zum Teil auch hinderlich sind.

Über die Lage des Fremdsprachenunterrichts gibt es inzwischen eine Reihe von Informationsschriften der Europäischen Informationsstelle über die Situation im Bildungswesen „Eurydice“. Aber diese Synthesen beruhen zunächst einmal auf den Selbstdarstellungen der einzelnen EG-Staaten, die einen unterschiedlichen Wert auf eine möglichst vorteilhafte Darstellung der Situation in ihrem Amtsbereich legen, zum anderen kann man aus diesen Synthesen zum Beispiel nicht ablesen, wie groß der zeitliche Anteil des Fremdsprachenunterrichts in den modernen europäischen Fremdsprachen in Relation zum Rest des Curriculums ist.<sup>6</sup> Diese Fragen werden wir in einem international vergleichenden Projekt bearbeiten, für das bisher die notwendigen Grundstudien zum Thema „Zeit für Schule“ vorliegen und welches sich in einem zweiten Schritt mit den Curricula befassen wird.

Vom Unterrichtsangebot in modernen Fremdsprachen sind die Staaten der EG offensichtlich unterschiedlich fit für Europa, wenn man die oben genannten Grundbedingungen mit einbezieht. Großbritannien hat mit der Einführung des „National Curriculum“ ab 1988 auch das Angebot von Fremdsprachen in einem fünfjährigen Lehrgang angestrebt, es soll eine Vielzahl von modernen Fremdsprachen (nicht nur europäischen!) angeboten werden. Traditionell dominiert in diesem Land jedoch Französisch, wenn Fremdsprachen belegt werden. In den Niederlanden wird die faktische Mehrsprachigkeit durch einen Fremdsprachenunterricht (i.d.R. Englisch) ab der Grundschule, mit zahlreichen Differenzierungen und Vertiefungen bis zum Abitur noch unterstützt. Dagegen gibt es für griechische Kinder in

der Regel vor der 7. Klasse keine Fremdsprachenangebote in den öffentlichen Schulen. Eltern, die für ihre Kinder ab der Klasse 5 Fremdspracherwerb wünschen, müssen dieses in privat bezahlten Fremdsprachenklassen realisieren. Es fällt außerdem die starke Rolle des klassischen Griechisch in der Oberstufe der allgemeinbildenden Sekundarschulen dieses Landes auf. Ähnlich stark ist auch noch die Rolle des Lateinunterrichts in den italienischen Sekundarschulen. Die deutsche Tradition des Fremdsprachenunterrichts in der 1. Fremdsprache ab Klasse 5 und der 2. Fremdsprache ab Klasse 7 ist in dieser Intensität nur in wenigen der überwiegend monolingualen Staaten anzutreffen.

### 3. Schulzeiten im Wandel?

Seit 1987 – eigentlich bereits seit 1980 – wird in der Bundesrepublik Deutschland über die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur auf 12 Jahre diskutiert. Die dabei herangezogenen Argumente beziehen sich zum einen auf Vergleiche mit dem europäischen Ausland („die deutschen Absolventen sind zu alt beim Übergang in das Berufsleben und haben ab 1993 Wettbewerbsnachteile“), zum anderen zunächst einmal auf die demographischen Aspekte des rückläufigen Trends bei den Absolventenzahlen. Die Schulzeit müsse zu der Verkürzung der gesamten Ausbildungszeit durch eine horizontale Verkürzung um ein Jahr einen Beitrag leisten. Bei näherer Betrachtung erweisen sich jedoch fast alle der vorgebrachten Argumente als wenig stichhaltig und unter dem Strich stellt sich der Eindruck ein, als sei das gesamte Verkürzungsmanöver nur darauf gerichtet, letztendlich Lehrerstellen einzusparen.<sup>7</sup>

Eine Schulzeitverkürzung in Deutschland würde zum Teil weit hinter die Unterrichtsangebote in den anderen EG-Ländern zurückführen, zum einen weil einige EG-Staaten traditionell den Vorschulbereich in hohem Maße für Unterrichtszwecke nutzen – wodurch sich eine zwölfjährige Schulzeit bis zum Abitur de facto um zwei Jahre nach vorn erweitern kann –, zum anderen, weil selbst innerhalb der gleichen Zahl von Jahren ganz unterschiedliche Ausmaße an Unterrichtszeit erreicht werden können, wie detaillierte Studien gezeigt haben.<sup>8</sup>

Die bisherigen Versuche, die Schulen all-

gemein in Ganztagschulen bzw. in Halbtagschulen einzuteilen, haben sich ebenso als wenig tauglich erwiesen, weil in zahlreichen Klassenstufen der sogenannten Halbtagschule ein erhebliches Maß an Nachmittagsunterricht auftritt, ohne daß die notwendigen Einrichtungen für eine Mittagsbetreuung vorhanden sind; weil eine „Ganztagschule“, die von 9.00 Uhr - 15.00 Uhr betrieben wird, die Schüler die gleiche Zeit von 6 Stunden betreut und erfaßt, wie eine „Halbtagschule“, die dieses von 7.30 Uhr bis 13.30 Uhr tut.

In Spanien, Italien, Griechenland und Irland sind deutliche Tendenzen zu erkennen, die Schulzeit um ein ganzes Jahr oder aber um beträchtliche Angebote während der einzelnen Schulwochen zu erweitern. Auf diesem Hintergrund ist die deutsche Verkürzungsdebatte zumindest unverständlich.

### 4. Interkulturelles Lernen – praktisch

Dieses geheimnisvolle Unterfangen, welches gemeinhin mit interkulturellem Lernen bezeichnet wird, wird für alle Beteiligten eigentlich erst „erfahrbar“ (im doppelten Sinne von „Erfahrungen machen, indem man auf Fahrt geht“), wenn ein konkreter Austausch mit bisher Fremdem geschieht.<sup>9</sup> Allerdings sind durch die verschiedenen Minderheiten in den Schulen der EG-Staaten die Erfahrungsmöglichkeiten häufig eingeschränkt, wie der Bericht einer Frankfurter Schule zeigt.<sup>10</sup> Denn die zahlreichen, meist kostenpflichtigen Visa z.B. für Türken oder Schüler aus anderen Nicht-EG-Staaten machten in diesem Falle eine komplette gemeinsame Klassenfahrt von Frankfurt am Main nach England auf dem Land- und Seeweg unmöglich. Damit wird auch schlaglichtartig die begrenzte Multikulturalität der Europäischen Gemeinschaften deutlich, die sonst immer als ein wesentliches Ziel dargestellt wird.

In ähnlicher Weise könnte auch ein Erfahrungsbericht über zahlreiche Austauschaktivitäten im Bereich der EG-Programme enden, wenn auch klar ist, daß z.B. das ERASMUS-Programm in jedem Jahr sehr vielen Studenten zu Aufenthalt in anderen Ländern verhilft. Jedoch liegen empirische Studien über die Wirkungen dieser Austauschaktivitäten bisher nicht vor, wenn man von den vielen Meinungsbildern einmal absieht. Einzelne Schwachstellen in diesem Programm, z.B. die geringe Beteiligung von

Lehramtsstudenten an den ERASMUS-Maßnahmen, sind jedoch schon deutlich sichtbar und verlangen nach einer eingehenden Bearbeitung.

## Anmerkungen

### Verwendete Literatur

- <sup>1</sup> KMK-Empfehlung „Europa im Unterricht“, Amtsblatt Hessen 4/91, Erlaß vom 19. März 1991
- <sup>2</sup> a.a.O.
- <sup>3</sup> a.a.O.
- <sup>4</sup> KM Rheinland-Pfalz, Empfehlung Europa in Unterricht und Schule, Entwurf vom 1. 2. 1991
- <sup>5</sup> Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz, Europa 1992 – Auf dem Weg zur Europäischen Union, Materialien für den Unterricht PZ-Information, 10/90

- <sup>6</sup> Strukturmodell für ein europäisches Geschichtsbuch, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 10/1989
- <sup>7</sup> Peter Döbrich, Zeit für Schule: Deutschland (West) Abitur nach 12 Jahren? in: Forschungsprojekt Erziehungsraum Schule, Werkstattbericht 11, DIPF, Frankfurt/Main, 1991
- <sup>8</sup> Zeit für Schule (Bände 48/1 - 48/7 mit Darstellungen und Analysen aus dreizehn Ländern, in der Reihe: Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, hrsg. von Prof. Dr. Wolfgang Mitter), Köln/Wien 1990 bzw. 1991
- <sup>9</sup> Peter Döbrich/Christoph Kodron, Interkulturelles Lernen in internationalen Jugendbegegnungen, INTER-AGLA Dokumentation 11, Frankfurt/Main 1986
- <sup>10</sup> „Da können wir nur müde lächeln“, in: EG-Informationen für die Schule 1/1991, S. 8f

*Peter Döbrich*