

Allemann-Ghionda, Cristina

Interkulturalität und Internationalität im Curriculum - vom theoretischen Postulat zur Institutionalisierung? Einführung in den Thementeil

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 6, S. 798-802

urn:nbn:de:0111-opus-48404

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

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
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Essay

Heinz-Elmar Tenorth/Jürgen Oelkers
50 Jahre „Zeitschrift für Pädagogik“ 791

Thementeil: Interkulturalität und Internationalität im Curriculum

Cristina Allemann-Ghionda
Interkulturalität und Internationalität im Curriculum – vom theoretischen
Postulat zur Institutionalisierung? Einführung in den Thementeil 798

Ursula Neumann/Lutz R. Reuter
Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen – neuere Entwicklungen 803

Kerstin Göbel/Hermann-Günter Hesse
Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht –
eine curriculare Perspektive 818

Ingrid Gogolin/Inga Schwarz
„Mathematische Literalität“ in sprachlich-kulturell heterogenen Schulklassen 835

Walter Jungmann/Fotini Triantafillou
Interkulturelle und internationale Ansätze in der Lehrerbildung.
Erste Befunde einer vergleichenden Analyse zur Lehr(er)qualifikation für
die Primarstufe an deutschen und griechischen Hochschulen 849

Allgemeiner Teil

Margrit Stamm
Bildungsraum Vorschule. Theoretische Überlegungen und Perspektiven
zu den Möglichkeiten des früher als bisher üblichen kognitiven
Kompetenzerwerbs 865

<i>Claudia Schuchart/Horst Weishaupt</i> Die prognostische Qualität der Übergangsempfehlungen der niedersächsischen Orientierungsstufe	882
<i>Andreas Frey</i> Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie	903
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Daniel Tröhler</i> Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1: Von Erasmus bis Helene Lange; Bd. 2: Von John Dewey bis Paolo Freire	926
<i>Klaus Prange</i> Lutz Koch: Kants ethische Didaktik	930
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Wolfgang Brezinka: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Band 2: Pädagogik an den Universitäten Prag, Graz, Innsbruck	933
<i>Doris Edelmann/Rudolf Tippelt</i> Marcelo Caruso/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Internationalisierung/ Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive/Comparing Educational Systems and Semantics	936
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	939

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der ZfPäd liegen Prospekte des Juventa Verlag, Weinheim, bei.

Cristina Allemann-Ghionda

Interkulturalität und Internationalität im Curriculum – vom theoretischen Postulat zur Institutionalisierung?

Einführung in den Thementeil

Das Begriffspaar Interkulturalität und Internationalität verweist auf Entwicklungen, die aus westeuropäischer Sicht nach dem Zweiten Weltkrieg eine Beschleunigung und Intensivierung erfahren und weit reichende Folgen für die Gestaltung der Bildungspolitik, der intendierten schulischen Curricula (Lehrpläne), der Unterrichtspraxis sowie der Ziele und Inhalte der Lehrerbildung gezeitigt haben. Es handelt sich um eine Pluralisierung in der Gesellschaft, die ihre Entsprechung in den Prioritäten der Bildungsinstitutionen sowie in den Schwerpunkten der bildungstheoretischen Diskussion findet.

Zum einen haben die an einem Ort versammelten Lernenden heute fast nirgendwo die gleiche geographische Herkunft und sprachliche Sozialisation, denn Binnenmigration ist ebenso verbreitet wie internationale Migration und Mobilität im Rahmen von Programmen, die gemeinhin nicht mit „Migration“ gleich gesetzt werden. Der Kenntnisnahme „anderer“ Sprachen und „fremder“ Lebensweisen kann sich heute kaum jemand entziehen. Gleichzeitig ist die soziale Durchmischung und bis zu einem gewissen Grad auch Durchlässigkeit viel mehr als in früheren Epochen – auch als Folge und zugleich als mitbestimmender Faktor der Bildungsexpansion – eine „normale“ und akzeptierte Tatsache. Auch wenn im Wunschdenken und im Weltbild mancher Lehrpersonen, mancher Bildungspolitiker/innen, vielleicht auch mancher Erziehungswissenschaftler/innen ein mentales Konstrukt der kulturellen Homogenität, der „normalen“ Einsprachigkeit, der „natürlichen“ sozialen Schichtung und Auslese, der säuberlichen Trennung zwischen „Inländern“ und „Ausländern“ für das Handeln im Bildungsprozess massgebend ist: Sprachliche und soziokulturelle Heterogenität sowie Pluralität bilden den Normalfall; Interkulturalität und Internationalität sind im Alltag fast aller Bildungsinstitutionen physisch erfahrbar.

Zum anderen sind die Bildungsinhalte – wir bleiben bei der westeuropäischen Perspektive – vor allem nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges immer weniger monokulturell und immer weniger betont national geworden. Diese Feststellung gilt natürlich in erster Linie für die Bildungssysteme Deutschlands und Italiens, die sich von einer totalitären Ideologie zu befreien hatten und daher besonders eifrig und früher als andere (aber nicht ohne inneren Widerspruch und Widerstand) Prozesse der internationalen und pluralistischen Öffnung vollzogen. Nicht zuletzt dank Impulsen internationaler Organisationen (UNESCO, Europarat, OECD, später Europäische Kommission) haben sich viele, ja die meisten bildungspolitischen Programme und Bildungssysteme in Westeuropa so verändert, dass die Inhalte der allgemeinen Bildung sich schrittweise, meis-

tens auch sehr vorsichtig, weg von ihren provinzialistischen Erbschaften hin zu offeneren kulturellen Profilen durchzuringen suchten. An zwei Schwerpunkten lässt sich die Wirkung der internationalen Organisationen im Hinblick auf die kulturelle Pluralisierung gut verfolgen: am Geschichtsunterricht (Stradling 2000) und an der Förderung der Mehrsprachigkeit einschliesslich der Sprachen der Minderheiten. Der Stellenwert der Mehrsprachigkeit im Curriculum der allgemeinen Bildung hatte bereits seit der industriellen Revolution entscheidende Veränderungen erfahren, indem lebenden Sprachen ein fester Platz im Kanon der Sekundarstufe eingeräumt wurde. Nach dem Zweiten Weltkrieg verstärkte sich diese Tendenz. Die europäische Integration lieferte und liefert immer noch gewichtige Argumente für eine wissenschaftsbasierte Didaktik der Sprachen. Wenn es nach der Europäischen Kommission ginge, würde es zu den Prioritäten der allgemeinen Bildung gehören, dass jeder Bürger der Union außer der eigenen Erstsprache zwei weitere europäische Sprachen auf hohem Niveau beherrscht – und das aufgrund wirksamer Efforts der Schule (Europäische Kommission 1996). Unter der Ägide des Europarates haben Sprachwissenschaftler seit Ende der 1980er-Jahre ein Instrument der Beschreibung und der Beurteilung sprachlicher Kompetenzen entwickelt, das auch zugunsten wirksamer Sprachdidaktik eingesetzt werden kann: den europäischen Referenzrahmen und das europäische Sprachenportfolio (Council of Europe 2000). Im Rahmen der nunmehr seit über fünfzig Jahren im internationalen Rahmen und zumindest nominal auch in den einzelnen Bildungssystemen gewollten Förderung der Mehrsprachigkeit wird darüber diskutiert, wie die Sprachen der Migration, die in zahlreichen Fällen zugleich auch Sprachen der Europäischen Union sind, im Curriculum ihren Platz finden können.

Vor diesem Hintergrund der gesellschaftlichen und der curricularen Pluralisierung entfaltete sich in der Bildungstheorie ein spezifisch europäischer Diskurs der Interkulturalität in der Bildung, der von analogen, etwas früheren Entwicklungen in Nordamerika (*multicultural education*) nicht ganz unberührt war. Der Diskurs der interkulturellen Pädagogik ist in Westeuropa etwa dreißig Jahre alt. Entscheidende Impulse gingen Mitte der 1970er-Jahre vom Europarat aus. Damals ging es vorrangig um die Integration und die „kulturelle Entwicklung“ der Migranten, wie ein von Louis Porcher geleitetes Projekt des Europarates genannt wurde. Die Förderung des interkulturellen Gedankens war Teil des zentralen Anliegens des Europarates, die Würde der Kulturen und Sprachen der Minderheiten (und somit auch der Migration) zu schützen und die Minderheiten selbst in Bildungsprozesse einzubinden. Leitend waren und sind dabei die Prinzipien der Gleichheit, der Wertschätzung und der Anerkennung von Rechten.

In den ersten Jahren seiner Verwendung in Deutschland war der Begriff der interkulturellen Erziehung mit der Hypothek der „Ausländerpädagogik“ behaftet. Denn die deutschen Schulen, die seit der Stabilisierungspolitik mit der für sie neuen Aufgabe konfrontiert waren, grosse Zahlen von Kindern mit einem Migrationshintergrund einzuschulen und zu unterrichten, hatten schnell für diese Kinder, die nicht in das Schema eines virtuell „normalen“, einheimischen Kindes passten, Sonderlösungen erfunden. Das Gegenstück dieser Praxis, die Assimilationserwartungen mit Segregation und Diskriminierung kombinierte, war in der pädagogischen Diskussion die „Ausländerpäda-

gogik“, welche freilich eine humanitäre Rettungsfunktion einnehmen sollte. Trotz der intensiven theoretischen Diskussion, die in Deutschland seit Ende der 1970er-Jahre bis heute sich vieler Fragen begrifflicher Art angenommen und pädagogische Konzepte bis hin zur interkulturellen Didaktik der einzelnen Fächer hervorgebracht hat, weshalb heute kaum von einem gravierendem Theoriedefizit die Rede sein kann, ist die interkulturelle Erziehung, so wie sie bei den Lehrpersonen „ankommt“, für viele die Kombination einer „Reparaturpädagogik“ für Einwandererkinder (also: die ehemalige Ausländerpädagogik) und eines Toleranztrainings für inländische Kinder (vgl. Neumann/Reuter in diesem Heft), die dadurch lernen sollen, das angebliche Anderssein der Zugewanderten zu akzeptieren. Dabei ist die „interkulturelle Idee“ (Allemann-Ghionda 1997, S. 108) viel mehr als eine Form des *social engineering* für das bessere Verständnis oder das Lösen von Konflikten zwischen In- und Ausländern – und wäre es nur deswegen, weil das Kriterium der Nationalität denkbar wenig Aussagekraft besitzt. Die interkulturelle Idee beinhaltet vielmehr einen vielschichtigen Ansatz, bei dem die Anerkennung der kulturellen Spezifität und Verschiedenheit ein leitendes Prinzip ist – ebenso leitend wie das Prinzip der Gleichheit zwischen Individuen im Gegensatz zur Trennung und Diskriminierung aufgrund der sozialen oder gar der als rassistisch definierten Herkunft. Bei der interkulturellen Idee geht es also nicht lediglich um Verhaltensregeln – um einen Knigge der Ethnokulturalität. Selbst das oft beschworene Dilemma des Findens gemeinsamer, universaler Werte ist nicht das vordringliche Problem oder gar das Monopol des interkulturellen Dialogs, denn viele Differenzen tangieren nicht die höchsten Werte, sondern andere, pragmatischere, ganz alltägliche Dimensionen des menschlichen Lebens. Eine interkulturelle Bildung fördert ganz allgemein das Verständnis und die Anerkennung soziokultureller und sprachlicher Vielfalt, ohne deshalb alles und jedes als Kulturunterschied zu definieren (Allemann-Ghionda 2002, S. 484 ff.).

Nach dem gegenwärtigen Stand der Diskussion dürfte es kaum mehr nötig sein zu beteuern, dass allfällige kulturspezifische Differenzen das Ergebnis gesellschaftlicher Konstruktionen (und nicht „natürliche“, angeborene Eigenschaften) sind, und dass Klasse oder Schicht und Machtmechanismen wirksam werden. Interkulturelle Sensibilität soll auch unabhängig von der physischen Anwesenheit von Angehörigen „anderer“ Kulturen und Sprachen (der Migration oder nicht) in einem x-beliebigen Bildungsarrangement gefördert werden. Damit der Schritt von der Ablehnung zur Anerkennung erfolgen kann, muss die Vermittlung von Bildungsinhalten nach den Kriterien ihres möglichen Ethnozentrismus, ihrer latenten nationalistischen oder ihrer rassistischen Botschaften, die auch subliminal sein können, überprüft werden, um eine Öffnung der Bildung hin zur Pluralität zu bewirken. Parallelen zu einer Kritik an den Bildungsinhalten aus der Genderperspektive sind nicht zu übersehen – und sie werden in der Literatur auch analysiert. Soweit einige wenige Gedanken zum Stand der Theoriebildung in der interkulturellen Pädagogik.

Was machen Bildungssysteme aus dem Postulat der interkulturellen und der internationalen Öffnung?

In der deutschen Bildungspolitik erfolgte ein wichtiger Durchbruch mit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1996 zur interkulturellen Bildung (KMK

1996). Darin wird von einer einseitigen Ausrichtung auf die pädagogische Bewältigung der Folgen der Migration Abstand genommen, um die interkulturelle Bildung als ein Konzept darzustellen, das zugleich im Hinblick auf die europäische Integration und auf Manifestationen der Globalisierung die allgemeine Bildung durchdringt. Die hier genannte Empfehlung ist Teil eines grösseren Programms der KMK, das darauf abzielt, die Europa-Kompatibilität und die Internationalisierung des deutschen Bildungswesens zu signalisieren.

Entscheidend ist unter dem Aspekt der Wirksamkeit von Bildungsbemühungen die Frage, wie Bildungsministerien die interkulturelle und die internationale Dimension umsetzen. Wie wird die interkulturelle Pädagogik in den Lehrplänen der einzelnen Schulstufen und Schultypen der Sekundarstufe interpretiert? Die Lehrpläne für die Grundschule arbeiten, wie dem Beitrag von Neumann/Reuter (in diesem Heft) und früheren Untersuchungen dieser und anderer Autoren zu entnehmen ist, nach unterschiedlichen „Perspektiven“. Selbst wenn zugestanden werden muss, dass Einiges aus den vorliegenden theoretischen Klärungen und Konzepten in die Lehrpläne eingeflossen ist, ist es offenbar schwierig, sich von der Falle des Exotismus und vom Defizitdenken, das nach Kompensation ruft, zu befreien.

In den Lehrplänen für die Sekundarstufe wird mit abstrakteren Kategorien gearbeitet, die über die enge Perspektive der Interaktion mit „fremden“ Schülerinnen und Schülern hinaus reichen. Goebel/Hesse (in diesem Heft) zeigen in ihrer Untersuchung über die Englisch-Curricula in den sechzehn Bundesländern, wie die Didaktik der Fremdsprache mit dem Vorhaben, interkulturelle Kompetenz zu bilden, verknüpft wird. Den beiden Untersuchungen ist gemeinsam: Das Vorhaben, Standards der interkulturellen Bildung zu definieren und diese in Teilkompetenzen zu artikulieren, will noch nicht so recht gelingen. Empirische Untersuchungen (unter starker Beteiligung der Sprachwissenschaft) über die Auswirkungen der zweisprachigen Sozialisation und zugleich des Migrationshintergrundes auf die Möglichkeit, dem Unterricht zu folgen, sind in Deutschland noch rar. Sie würden dazu beitragen, mehr über den Einfluss der sprachlichen Strukturen auf die allgemeinen Denk- und Kommunikationsstrukturen zu erfahren. Wie Gogolin/Schwarz (in diesem Heft) zeigen, kann aufgrund empirischer Evidenz das aktualisierte Curriculum nicht umhin, konkrete Strategien für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen zu entwickeln. Dabei kann nicht genug betont werden, dass nicht die Zweisprachigkeit und nicht der Migrationshintergrund, schon gar nicht irgend eine kulturelle Prägung „an sich“, die sich etwa auf die Einstellung zu Schule auswirken würde, erschwerende Bedingungen darstellen, sondern das kulturelle, soziale und ökonomische Kapital der Kinder und ihrer Familien (Bourdieu 1992) im Verhältnis zu dem, was das System Schule und die Lehrpersonen von ihnen erwarten. Da Lernende mit einem Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig aus sozioökonomisch schwächeren Elternhäusern kommen, ist es für sie in Verbindung mit der anderen sprachlichen Konstellation zumeist noch schwieriger als für einsprachige, deutsche Kinder und Jugendliche mit ähnlichem sozialen Hintergrund, den sprachlichen und verhaltensbezogenen Erwartungen der Schule zu genügen.

Unter den Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Anpassung der Bildung an die Erfordernisse der Interkulturalität und der Internationalität, aber auch der sozialen Durchmischung, nimmt die Lehrerbildung einen herausragenden Platz ein. Haben die Bemühungen der internationalen Gremien, der nationalen bzw. der regionalen Bildungswesen (Bundesländer) sowie der an diesen Dimensionen interessierten Lehrenden in dieser Hinsicht Früchte getragen? Nach Jungmann/Triantafillou (in diesem Heft) haben sich die internationalen und interkulturellen Ansätze in den Lehrangeboten deutscher und griechischer Universitäten etabliert, jedoch mit unterschiedlichen Akzentuierungen und mit wechselnder Verbindlichkeit. Auffällig ist: Der Anteil von Lernenden mit einem Migrationshintergrund in der Schulbevölkerung (in Griechenland bedeutend weniger) ist umgekehrt proportional zur strukturellen Verankerung der internationalen und interkulturellen curricularen Anteile für die Studierenden. Ähnliches wie für die Lehrpläne gilt für die Curricula der Lehrerbildung: Dass ein Mangel an Stringenz und an institutioneller Verankerung mit der deutschen Tradition der Didaktik (im Gegensatz zur Tradition der Curriculumplanung, die anderen Bildungssystemen, die der angelsächsischen, der französischen, einer anderen oder der eigenen Tradition – oder auch einem Verschnitt – verpflichtet sind) zu tun haben könnte (McLean 1995), erscheint nicht abwegig.

Ein gewisses Maß an Institutionalisierung ist aber ein wichtiger Faktor der Legitimierung einer wissenschaftlich fundierten Querschnittsaufgabe.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (1997): Interkulturelle Bildung. In: Fatke, R. (Hrsg.): Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. 36. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 107-149.
- Allemann-Ghionda, C. (2002): Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Bern. u.a.: Lang.
- Bourdieu, P. (1992): Ökonomisches Kapital – Soziales Kapital – Kulturelles Kapital: In: Bourdieu, P. (Hrsg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur I. Hamburg: VSA, S. 49-79.
- Council of Europe (2000): A Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge: Cambridge University Press.
- Europäische Kommission (1996): Lehren und lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weissbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- KMK (1996): Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- McLean, M. (1995). Educational Traditions Compared: Contents, Teaching and Learning in Industrialised Countries. London: Fulton.
- Stradling, Robert (2001). Teaching 20th-century European history. Strasbourg: council of Europe Publishing.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Cristina Allemann-Ghionda, Universität zu Köln, Philosophische Fakultät, Pädagogisches Seminar, Albertus Magnus Platz, 50931 Köln, E-Mail: cristina.allemann-ghionda@uni-koeln.de.