

Hornberg, Sabine

## Konterkariert die europäische Dimension im Bildungswesen die Aufgaben und Ziele der interkulturellen Bildung?

*Tertium comparationis* 4 (1998) 1, S. 37-53



Quellenangabe/ Reference:

Hornberg, Sabine: Konterkariert die europäische Dimension im Bildungswesen die Aufgaben und Ziele der interkulturellen Bildung? - In: *Tertium comparationis* 4 (1998) 1, S. 37-53 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-28798 - DOI: 10.25656/01:2879

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-28798>

<https://doi.org/10.25656/01:2879>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



## Konterkariert die europäische Dimension im Bildungswesen die Aufgaben und Ziele der interkulturellen Bildung?

*Sabine Hornberg*

*Ruhr-Universität Bochum*

### *Abstract*

Does the *European dimension* in education counteract the tasks and aims of intercultural education? The *European dimension* in education, launched by the EU and her member states, is sought to be an integral part of the curriculum. But neither what nor how it is to be taught and learned is by no means yet clear: Is a eurocentric or a multicultural approach (to be) adopted? This is a central question in view of the EU's growing influence in general education since Maastricht (1993) and considering the fact that the multiculturalism of the students in the EU is not limited to those who have their ethnic origins within the member states, but also outside. During the past 30 years in order to „suit“ this situation intercultural, multicultural or anti-racist education approaches are applied. Against this background the following article looks at initiatives launched under the two topics by the EU and her member states in general, paying special attention to the situation in Great Britain and Germany. Examples of secondary schools in London and Frankfurt on the Main show how in practice both approaches are dealt with.

### 1 Einleitung

In den die Europäischen Gemeinschaften konstituierenden Verträgen von 1957 wurde dem Bildungsbereich lediglich eine den wirtschaftlichen Interessen nachgeordnete Bedeutung zugestanden, denn er sollte lediglich zur Realisierung der übrigen dort fest gelegten Ziele beitragen (Fechner 1994: 17). Mit dem Vertrag von Maastricht (2.2.1992) und den dort aufgenommenen Art. 126/127 „Allgemeine und berufliche Bildung und Jugend“, beginnt sich diese Sicht zwar allmählich zu wandeln, dennoch kann eine grundlegende Veränderung nicht konstatiert werden: Zum einen ist dies dem in der EU zugrunde gelegten Bildungsbegriff geschuldet, der „lediglich die Ausbildung zum Zwecke einer nachfolgenden Berufsausübung im Auge hat,“ so die offizielle Auslegung im Europarecht (ebd.: 18). Damit unterscheidet sich dieser utilitaristischen Erwägungen verpflichtete Bildungsbegriff von den innerstaatlichen, die darüber hinaus auch die individuelle geistig-moralische Entwicklung der Nachwachsenden umfassen (vgl. Klafki 1994; Mitter 1993: 225 f.). Zum anderen sorgt das im Vertrag über die Europäische Union verankerte Subsidiaritätsprinzip dafür, daß die Zuständigkeit für den Bildungsbereich bei

den Mitgliedstaaten verbleibt, und die EU nur dann aktiv werden kann, wenn die „Ziele der in Betracht gezogenen Maßnahmen auf Ebene der Mitgliedstaaten nicht ausreichend erreicht werden können und daher wegen ihres Umfangs oder ihrer Wirkung besser auf Gemeinschaftsebene erreicht werden können., (Dittmann & Fehrenbacher 1992: 478–493). Insofern hat sich auf den ersten Blick seit 1993 zwar nur wenig verändert, doch lassen zahlreiche weitere Vertragsvorgaben und Klauseln Interpretationsspielräume zu, so daß sich die Frage nach der Zuständigkeit im Bildungsbereich als ein dynamischer Aushandlungsprozeß darstellt (vgl. Schink 1993).

Seit den Anfängen der EU, die geprägt waren von den Eindrücken der Verbrechen und Greuel des Zweiten Weltkrieges und dem Wunsch, den Weg zu ebnen für einen dauerhaften Frieden in Europa, hat sich die Zahl ihrer Mitgliedstaaten von ursprünglich sechs (1957) auf fünfzehn (1995) erhöht. Schon dieser Zusammenschluß souveräner Nationalstaaten hat die EU zu einer sprachlich, ethnisch und kulturell heterogenen Gemeinschaft gemacht, die dann allerdings durch ein breites Spektrum weiterer ethnischer, kultureller und sprachlicher Ausdifferenzierungen in den einzelnen Mitgliedstaaten erweitert wird: Stichworte in diesem Kontext sind die autochthonen Minderheiten, beispielsweise die Katalanen in Spanien, die Waliser in Großbritannien, die Dänen in Deutschland oder die Flamen und Walonen in Belgien sowie die allochthonen Minderheiten, die aufgrund von Kolonisation und Arbeitsmigration Zugewanderten.

Beide hier angerissenen Entwicklungen finden ihren Niederschlag in einer von der EU als supranationaler Organisation geförderten Bildungspolitik und -praxis, festgeschrieben im Rahmen der von den europäischen Bildungsministern am 6. Oktober 1989 verabschiedeten Schlußfolgerung über die Zusammenarbeit und Gemeinschaftspolitik im Hinblick auf 1993, das heißt auf die Vollendung der Europäischen Union (Rat der Europäischen Gemeinschaften 1990b). Dort wird die Zielperspektive eines multikulturellen Europas eingeführt, das unter anderem durch die „Darstellung einer europäischen Dimension im Bildungswesen,“ und eine bessere „Eingliederung der Kinder der Bürger der Mitgliedstaaten der Gemeinschaft in das Schulleben, bei Respektierung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität,“ realisiert werden soll. Zwar gelten solche Schlußfolgerungen aufgrund ihrer rechtlichen Unverbindlichkeit als ein *Soft-Law*, doch markieren sie die Stoßrichtung europäischer Bildungsbestrebungen, wie die Zusammenschau diesbezüglich auf Gemeinschaftsebene eingeführter Richtlinien und Maßnahmen bestätigt:

Bereits in ihrer EntschlieÙung vom 21.1.1974 (Rat der Europäischen Gemeinschaften 1986) und ihrem ersten Aktionsprogramm vom 29.2.1976 (ebd.) hatten der Rat und die im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen explizit auf die schulische Situation der Kinder von Wanderarbeitnehmern Bezug genommen und Maßnahmen zu ihrer besseren Eingliederung vorgeschlagen, wobei sie Kinder von Angehörigen aus Nichtmitgliedstaaten zum damaligen Zeitpunkt noch ausdrücklich in ihre Forderung einschlossen (Wittek 1984: 40–50). In der daraufhin am 25.7.1977 vom Rat verabschiedeten und seither unverändert rechtlich bindenden Richtlinie 77/486/ EWG (Rat der Europäischen Gemeinschaften 1987b) fand sich diese Forderung dann jedoch nicht mehr. Die Richtlinie sichert den Kindern von EU-Wanderarbeitnehmern das Recht auf Unterricht in der Sprache des Aufnahmelandes und ihrer Muttersprache zu und gab auch in Deutschland den Anstoß für die Entstehung solcher Ansätze, die heute europaweit unter dem Stichwort „Interkulturelle Bildung,“ gefaßt werden können.

Die Förderung einer *europäischen Dimension* im Bildungswesen war ebenfalls bereits im ersten Aktionsprogramm anvisiert worden; es sollte allerdings bis zur Annahme des von dem Ausschuß „Für das Europa der Bürger“, dem Europäischen Rat in Mailand am 28./29.6.1985 vorgelegten Bericht dauern, bis diesbezüglich konkrete Aktivitäten eingeleitet wurden (ebd.). Mit ihrer EntschlieÙung vom 24.5.1988 (ders. 1990a) werteten die europäischen Bildungsminister die *europäische Dimension* im Bildungswesen nicht nur programmatisch spürbar auf, denn die Mitgliedstaaten verpflichteten sich, hierfür in den kommenden Jahren Leitvorstellungen zu formulieren und bereits entwickelte Aktivitäten an den Ausschuß für Bildungsfragen zurückzumelden. Die Kommission der EG legte daraufhin ihren „Bericht über den Ablauf der in den Mitgliedstaaten und von der EG durchgeführten Maßnahmen zur Stärkung der europäischen Dimension im Bildungswesen,“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 1991) im September 1991 vor und bekräftigte ihr Anliegen in dem 1993 vorgelegten Grünbuch zur europäischen Dimension im Bildungswesen (dies. 1993).

Bereits die Vielzahl der hinsichtlich der *europäischen Dimension* im Bildungswesen von der EU entwickelten Aktivitäten deutet auf den hohen Stellenwert hin, den sie diesem Aspekt zuerkennt. Andererseits hat die Richtlinie zur Beschulung der Kinder von Wanderarbeitnehmern großes Gewicht, da sie in rechtlich bindende Vereinbarungen mündet, die in den jeweiligen Bildungswesen der Mitgliedstaaten umgesetzt werden müssen. Beide Maßnahmen bewegen sich mit Blick auf ihre Adressaten, ihre Inhalte und didaktische Aufarbeitung im Spannungsfeld zwischen einer eurozentrischen und multikulturellen Perspektive und sollten angesichts des wachsenden Einflusses der EU im allgemeinbildenden Bereich in ihrer Wirksamkeit nicht unterschätzt werden. Die folgende Analyse der Genese und Dynamik beider Ansätze zielt deshalb darauf zu klären:

- wie die *europäische Dimension* im Bildungswesen inhaltlich definiert wird und welche Berücksichtigung sie in curricularen Rahmenvorgaben und in der Schulpraxis findet;
- wie die Heterogenität der Schülerschaft in der pädagogischen Theorie und Praxis berücksichtigt wird;
- und schließlich, welche Chancen einer Realisierung die von den europäischen Bildungsministern formulierte Zielperspektive eines „multikulturellen Europas,“ vor diesem Hintergrund hat.

In den Blick genommen werden im folgenden die von der EU und auf nationalstaatlicher Ebene formulierten inhaltlichen Konkretisierungen und Maßnahmen zur Umsetzung dieser Zielvorgaben sowie hierauf bezogene in der Praxis entwickelte Ansätze. Für die unter den beiden letzten Spiegelstrichen genannten Bereiche werden exemplarisch die Sekundarstufe des allgemeinbildenden Bildungsbereichs in England und Wales und in Deutschland betrachtet.

## 2 Die *europäische Dimension* aus Sicht der Europäischen Gemeinschaft und späteren Europäischen Union

Entscheidende Anstöße für die Einrichtung einer *europäischen Dimension* im Bildungswesen gab der „Ausschuß für das Europa der Bürger,“ 1985 in Mailand (Rat der Europäischen Gemeinschaften 1987c). Dort wurde vorgeschlagen, in jedem Mitgliedstaat Zentren zur Unterstützung von Lehrenden und Schulen hinsichtlich der Berücksichtigung von Europa im Unterricht einzurichten, Lehrmaterialien und Schulbücher zu erarbeiten,

eine Dokumentationsstelle für das gemeinsame europäische Erbe einzurichten und den 9. Mai als Europatag in den Schulen zu begehen. Im darauffolgenden Jahr (1986) führte die EG unter ihren zum damaligen Zeitpunkt 12 Mitgliedstaaten eine Befragung nach dem Stand der Umsetzung der oben genannten Forderungen durch. 1987 legten die Mitgliedstaaten ihre Berichte vor, die die *National Views* reflektierten und von Personen oder Einrichtungen verfaßt worden waren, die die Vertreter der Mitgliedstaaten benannt hatten.<sup>18</sup> Insofern verwundert es nicht, daß die von anderen Experten, beispielsweise der *Association for Teacher Education in Europe (ATEE)*, vorgelegten *Alternative Views*, deutlich kritischer ausfielen: „The responses in this second set of papers were a great deal more critical than were those of their official counterparts. It is, moreover, interesting to note, that this much more critical tone was as general to this set of papers as was the uncritical tone of satisfaction found in the official responses,“ (Ryba 1992: 17). In den *National Views* hatten alle Mitgliedstaaten zurückgemeldet, daß die *europäische Dimension* im allgemeinbildenden Bildungswesen in den Fächern Geographie, Geschichte, Ökonomie, Gesellschaftslehre und Soziologie berücksichtigt werde. Großbritannien reklamierte dies darüber hinaus auch für die Fächer Kunst und Musik. Die Darstellungen blieben insgesamt jedoch recht allgemein, denn die Befragten führten nur wenige konkrete Beispiele für eine Verankerung der *europäischen Dimension* im Curriculum an. Eine Minderheit nannte zudem Kurse oder Unterrichtssequenzen, die sich mit den Institutionen der EG befassen und damit eine Herangehensweise darstellen, wie sie bereits vor der Einführung der Europäischen Dimension im Bildungswesen bestand.

In den *Alternative Views* wurde von den Vertretern und Vertreterinnen der Mitgliedstaaten insbesondere kritisiert, daß seit Jahren zwar gefordert werde, die *europäische Dimension* im Curriculum der oben genannten Fächer zu verankern, sich dies aufgrund ihres interdisziplinären und extracurricularen Charakters jedoch als äußerst problematisch erweise. Als Gründe wurden genannt, unter anderem von dem deutschen Berichtsteller, daß Lehrende aufgrund zu weitreichender und detaillierter curricularer Vorgaben nur allzu selten auf alternative Unterrichtsinhalte und -materialien zurückgreifen (ebd.: 19). Britische Kommentatoren kritisierten darüber hinaus mit Blick auf Großbritannien, daß das eigenständige Fach *European Studies* lediglich als eine *Soft Option* von leistungsschwachen Schülern und Schülerinnen gewählt werde, und zwar häufig als Alternative zum Fremdsprachenunterricht. Im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterialien zu Europa vertraten die *Alternative Views* im Vergleich mit den *National Views* sogar eine konträre Auffassung: Nach ihrer Einschätzung mangelte es insgesamt an Unterrichtsmaterialien, die über das Angebot der EG hinausgingen, insbesondere aber an geeigneten (ebd.: 21). Dagegen hatte man in den *National Views* diesbezüglich volle Zufriedenheit signalisiert. In seiner Analyse beider Berichte gelangt Ryba (ebd.: 15) letztlich zu der kritischen Einschätzung, daß man sich in den Mitgliedstaaten vorrangig darauf konzentriere „to learn about Europe,“, nicht aber „to be Europeans,“. Ob dies allerdings als ein Defizit wahrgenommen werden muß, sollte hinterfragt werden, d.h. es geht zunächst einmal darum zu klären, welche Inhalte und Ziele unter dem Dach der *europäischen Dimension* anvisiert werden.

Im Anschluß an den an die Kommission ergangenen Bericht sahen auch die europäischen Bildungsminister Handlungsbedarf und so erfuhr die *europäische Dimension* im Bildungswesen mit der Entschließung vom 24. Mai 1988 (Rat der Europäischen Gemeinschaften 1990a) programmatisch spürbare Unterstützung, denn die Mitgliedstaaten

verpflichteten sich, in den kommenden Jahren hierzu ihre Leitvorstellungen zu entwickeln. Diese Leitvorstellungen und daran anknüpfende Aktivitäten flossen daraufhin ein in den von der Kommission 1991 vorgelegten Bericht zur „Stärkung der europäischen Dimension im Bildungswesen,“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 1991), in dem erstmals ihre inhaltliche Konkretisierung gelang. Es handelt sich hierbei also nicht um eine in einem *Top-Down*-Prozedere entstandene Definition, sondern um einen auf nationalstaatlicher Ebene autorisierten, in einem *Bottom-Up*-Verfahren erarbeiteten Zugang. Er wurde entwickelt unter Berücksichtigung schulpädagogischer Aktivitäten zur *europäischen Dimension* und spiegelt, so die Schlußfolgerung der Kommission, drei gesellschaftlich-philosophische Ideale wider: Ein Gemeinschaftsideal, das darauf beruht, daß die Mitgliedstaaten „ein gemeinsames, globales und kohärentes politisches Konzept erarbeiten müssen,“ ein humanistisches Ideal, das „auf internationales Verständnis abzielt und von der Gewißheit überzeugt ist, daß die Gemeinschaft in stärkerem Maße Frieden, Demokratie und das Bewußtsein internationaler Solidarität fördert,“ und eine Perspektive „der Internationalisierung, die auf der Entwicklung eines Europas der kulturellen Vielfalt und stärkeren Mobilität seiner jungen Menschen und der Entstehung einer interkulturellen Gesellschaft beruht,“ (ebd.). Übereinstimmend wurde von keinem Mitgliedstaat die Einrichtung eines eigenständigen Unterrichtsfaches „Europäische Dimension,“ angestrebt (ebd.), sondern ihre Verankerung in den Lehrplänen als Querschnittsaufgabe für die Fächer Geographie und Wirtschaftswissenschaften bestätigt und ihre Bedeutung für das Fach Geschichte anerkannt. Rückblickend auf das bereits Erreichte gelangt die Kommission in diesem Zusammenhang allerdings zu der kritischen Einschätzung, daß sich die als fächerübergreifend verstandene *europäische Dimension* bisher *de facto* häufig auf den Fremdsprachen- und Sozialkundeunterricht beschränkt habe. Gewürdigt wurde hingegen die Zunahme von Unterrichtsmaterialien zu Europa, europäischer Schulpartnerschaften und die Bedeutung, die die Mitgliedstaaten der *europäischen Dimension* in der Lehrerbildung beimessen (ebd.: 6).

### 3 Die interkulturelle Bildung

Interkulturelle Bildung steht hier als Oberbegriff für interkulturelle Erziehung und interkulturelles Lernen, aber auch für die multikulturelle respektive antirassistische Erziehung, zwei Konzepte, die in Großbritannien entwickelt wurden. Keinesfalls verwischt werden sollen mit diesem Vorgehen inhaltliche Differenzen, wie sie zum Beispiel Auernheimer (1990: 170–223) herausgearbeitet hat. Sowohl die interkulturelle Bildung in Deutschland als auch die *Multicultural Education* in Großbritannien wurden in den 70er Jahren insbesondere mit Blick auf das allgemeinbildende Bildungswesen als pädagogische Antwort auf die wachsende Zahl zuwandernder Arbeitsmigranten und der damit einhergehenden zunehmenden sprachlichen, ethnischen und kulturellen Heterogenität der Schülerschaft entwickelt. Diese Ansätze lösten damit die bis dahin gültige Herangehensweise ab, die auf eine Assimilation der sprachlichen und ethnischen Minderheiten an die Kultur des Aufnahmelandes zielten, und in der Bundesrepublik Deutschland unter dem Stichwort „Ausländerpädagogik,“ gefaßt werden. Damit wurde ein Perspektivenwechsel vollzogen, der als zentraler konzeptioneller Baustein der interkulturellen Bildung gilt: Nicht nur an die als sprachlich, kulturell und ethnisch different wahrgenommenen Minderheiten richtet sich diese Pädagogik, sondern an alle am Bildungsalltag Partizipierenden, also auch an die Mehrheit. Dabei wird die ihr

zugeschriebene Homogenität kritisch hinterfragt und gefordert, im Alltag an den Gemeinsamkeiten aller anzusetzen, ohne damit existierende Differenzen zu ignorieren oder einebnen zu wollen. Die antirassistische Erziehung verweist überdies auf Ursachen und Formen des institutionalisierten Rassismus und mit Blick auf die Bildungsbeteiligung auf die schichtspezifische Diskriminierung im Bildungswesen (vgl. Troyna & Williams 1986). Dagegen standen im Zentrum der sozialistischen Variante der interkulturellen Erziehung der proletarische Internationalismus mit der Zielperspektive einer internationalen Solidarität des Proletariats und der sowjetische Patriotismus; beide Ansätze dienten letztlich der „Nivellierung kultureller Unterschiede.“ (Bos 1994: 323). Seither beginnt sich auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene eine neue Teildisziplin innerhalb der Erziehungswissenschaft zu etablieren, in der eine intensive Diskussion um die theoretischen Prämissen, konzeptionellen Ansätze und praktische Realisierbarkeit der interkulturellen Bildung geführt wird (vgl. das dreimal jährlich erscheinende *European Journal of Intercultural Studies*). Die zentralen in diesem Kontext entwickelten Zugänge sollen im folgenden knapp benannt werden.

Als primäre Aufgabe der interkulturellen Bildung wird im Rahmen des beim Individuum ansetzenden Ansatzes mit Blick auf den Abbau von Vorurteilen und Stereotypen die Bewußtmachung ethnozentrischer Sichtweisen und die Erziehung zu Empathie verstanden (vgl. Lynch 1984; Nestvogel 1987); in den an das sozial-ökologische Umfeld und die Lebenswelt der Schülerschaft anknüpfenden, in der Tradition der britischen *Community Education* stehenden Zugängen wird hingegen für eine Stadtteilorientierung plädiert, um so über sprachliche, ethnische und kulturelle Unterschiede hinweg stärker an den Gemeinsamkeiten anzusetzen (vgl. Buhren 1989; Kalb, Petry & Sitte 1993). Eine dritte Position begreift den individuellen Rassismus und die diesbezügliche Aufklärungsarbeit unter den Angehörigen der ethnischen Majorität als zentrale Aufgabe (vgl. Cole 1986; Leiprecht 1992; Broek 1988). Andere wiederum nehmen insbesondere die institutionelle Diskriminierung ethnischer, sprachlicher und kultureller Minderheiten in den Blick (vgl. Lentz 1994; Troyna & Carrington 1990). Ende der 80er Jahre identifizierte Hohmann (1989) zwei Hauptströmungen innerhalb der interkulturellen Bildung: Im Rahmen „begegnungsorientierter Ansätze,“ so seine Argumentation, werde der Kulturbegriff als eine pädagogische Kategorie zugrundegelegt und die Herausbildung einer transkulturellen, kosmopolitischen Identität angestrebt (vgl. Ruhloff 1982); konträr dazu warnten die Protagonisten „konfliktpädagogischer Ansätze,“ vor der Pädagogisierung sozialer Ungleichheit im Rahmen einer an der kulturellen Differenz orientierten Erziehung und Bildung (vgl. Hamburger 1986). In jüngster Zeit hat sich innerhalb der Teildisziplin der Interkulturellen Bildung ein weiterer Diskussionsstrang entwickelt, dort wird das Verhältnis von allgemeiner und interkultureller Bildung problematisiert und die Forderung erhoben zu prüfen, wie allgemein das „Allgemeine,“ überhaupt sei (vgl. Adick 1991; Gogolin, Krüger-Potratz & Wenning 1996).

Nicht etwa von außen, sondern aus den eigenen Reihen der interkulturellen Pädagogik kam die zentrale Kritik an ihr. Der vorgebrachte Einwand lautete, die interkulturelle Bildung würde dazu beitragen, die faktischen Ursachen sozialer Ungleichheit zu verschleiern, während über sie die Selbst- und Fremdebnisierung breiter Bevölkerungsteile befördert und somit letztlich die Fragmentierung der Gesellschaft vorangetrieben werde. Als Beleg für diese Argumentation wurde insbesondere die zum Teil auch heute noch in der Schule zu beobachtende Folklorisierung ethnischer und kultureller Minderheiten

angeführt, die ihrer realen Situation nicht gerecht werde, sondern im Gegenteil ihrer Stereotypisierung Vorschub leiste und langgehegte Vorurteile bediene. So sehr diese Kritik auch ihre Berechtigung hat, die damit einhergehende Forderung nach gänzlicher Abstrahierung von kulturellen Differenzen in der öffentlichen Sphäre, also auch in der Schule (vgl. Bukow & Llaryora 1988; Radtke 1993), erweist sich in der Praxis als ebenso problematisch: Denn sie wird dem Alltagshandeln und den Alltagserfahrungen der Menschen nicht gerecht, die durchdrungen sind von kulturellen Fremd- und Selbstzuschreibungen. Im Bildungsbereich läßt sich dies an seiner nationalstaatlichen Orientierung, seinem Streben nach sprachlicher (Gogolin 1994) und kultureller Homogenisierung festmachen, wie sie sich zum Beispiel in ethnozentrischen Darstellungen und Stereotypisierungen ethnischer und kultureller Gruppen in Unterrichtsmaterialien und der Mittelschichtorientierung der Schulen wiederfindet. Mit dieser Problematik befaßt hat sich auch Auernheimer (1988), und zwar mit Blick auf das in diesem Zusammenhang zentrale Konzept: dem jeweils zugrunde gelegten Kulturbegriff. In Anlehnung an eine historisch-materialistische Betrachtungsweise und im Rückgriff auf die Tätigkeitstheorie von Leontjew versteht er Kultur und kulturelle Identität als einen dialektischen Prozeß, in dem diese in aktiver Auseinandersetzung mit den historisch-spezifischen Lebensbedingungen entwickelt werden und somit wandelbar sind. Kulturen sind nach diesem Verständnis nicht nur klassen-, sondern auch ethnisch-spezifisch.

Feministische Autoren und Autorinnen gehen über diese Betrachtungsweise noch einen Schritt hinaus, indem sie auf das Geschlecht verweisen, das quer dazu liegt (Hooks 1982; Essed 1994; Wilson 1994). Hier anknüpfend hat Prengel (1995) die Frage nach dem Verhältnis von Gleichheit und Differenz aufgeworfen und vor dem Hintergrund einer vergleichenden Betrachtung feministischer, sonderpädagogischer und interkultureller Theorien einen egalitären Differenzbegriff entwickelt. Dabei zeichnet sie nach, warum die Begriffe „Gleichheit,“ und „Differenz,“ angesichts ihrer divergierenden Bedeutungen jeweils nur im Plural gedacht werden können. Sie begründet dies damit, daß das Argument von der Differenz in konservativen Theorien herangezogen werde, um Hierarchien zwischen Menschen zu legitimieren, denn gleich könne dort nur das Gleiche sein. Der von emanzipatorischen Bewegungen adaptierte Emanzipationsbegriff hingegen sei insofern problematisch, als er letztlich dem konservativen Gleichheits- und Differenzbegriff verhaftet bleibe (dies. 1990: 120 f.). Deutlich werde dies an der Forderung nach Assimilation aller an die postulierte Gleichheit, wie dies im Falle der Schule zu beobachten sei, denn: „Im Gegensatz zur kulturellen Vielfalt der Gesellschaft kann nach wie vor von einer Monokultur der Schule gesprochen werden. Schule ist bis heute eine Mittelschichtinstitution. Die Mehrheit aller Schülerinnen und Schüler hat sich mit einer belastenden Kulturdiskrepanz zwischen Familie und Schule auseinanderzusetzen,“ (dies. 1995: 88).

Der von Prengel skizzierte egalitäre Differenzbegriff sucht diese Schwächen zu überwinden, indem er mit Blick auf die Makroebene die Einnahme einer gesellschafts- und herrschaftskritischen Perspektive fordert und fördert; mit Blick auf die Mikroebene geht mit diesem normativ gesetzten Differenzbegriff der Anspruch einher, den je „konkret Anderen,“ statt des „verallgemeinerten Anderen,“ in das Zentrum pädagogischen Handelns und schulischer Interaktion zu rücken (ebd.: 181–184). Dynamischer Kulturbegriff und egalitärer Differenzbegriff zusammen genommen eignen sich meines Erachtens als Basis für die Entwicklung eines interkulturellen Allgemeinbildungsbegriffs, da so eines der



zentralen Probleme der interkulturellen Bildung bearbeitet werden kann: das Spannungsverhältnis zwischen universalistischen und kulturellrelativistischen Ansätzen. Denn der dynamische Kulturbegriff erlaubt die Berücksichtigung spezifisch ethnischer und kultureller Identifikationen, ohne diese als starr und unveränderlich zu begreifen; er öffnet aber auch den Blick für gesellschaftliche Ungleichheiten aufgrund des Geschlechts, der sozioökonomischen Herkunft, physischen und psychischen Konstitution von Menschen. Die damit benannte (inner-) gesellschaftliche Heterogenität steht auch im Zentrum des egalitären Differenzbegriffes, der die Mannigfaltigkeit kultureller Ausprägungen akzeptiert, ohne damit Beliebigkeit zu meinen. Im Anschluß an diesen Differenzbegriff wird als Aufgabe einer demokratischen Politik und Pädagogik verstanden: „... jeweils situationsspezifisch zu klären, welche Gleichheiten und welche Differenzen sie wollen,“ (ebd.: 184). In der Schulpraxis bedeutet dies, die vermeintliche bzw. angestrebte Norm, damit einhergehende Prozesse zur Anpassung an diese Norm einerseits sowie abwertende Klassifizierungen und Etikettierungen andererseits infrage zu stellen, um so alternative Formen des Umgangs mit der kulturellen Vielfalt zu entwickeln.

#### 4 Die *europäische Dimension* in den Rahmenvorgaben für das allgemeinbildende Schulwesen in England und Wales sowie der Bundesrepublik Deutschland

Im Rahmen der interkulturellen Bildung werden also zahlreiche Anstrengungen unternommen, eine der gesellschaftlichen Heterogenität gerechtwerdende Pädagogik zu entwickeln, die insbesondere auch die ethnische, kulturelle und sprachliche Vielfalt berücksichtigt. Auch die *europäische Dimension* im Bildungswesen knüpft an diese Vielfalt an, denn sie kam auf dem Hintergrund der zunehmenden Internationalisierung und ihrer spezifischen institutionellen Ausprägung in Form der supranationalen Gemeinschaft der in der EU zusammengeschlossenen Mitgliedstaaten. Beide Entwicklungen sind demnach eng verknüpft mit den europa- und weltweiten Wanderungsbewegungen und den damit einhergehenden Anforderungen an den allgemeinbildenden Bildungsbereich. Dies veranlaßt zu den Fragen, inwiefern sie in nationale bildungspolitische Vorgaben einfließen, ob es zu Konvergenzen zwischen der *europäischen Dimension* im Bildungswesen und der interkulturellen Erziehung kommt und wie diese dann in den Schulalltag hineinwirken.

Bearbeitet werden diese Fragestellungen im Hinblick auf die Sekundarstufe des allgemeinbildenden Schulwesens in England und Wales sowie der Bundesrepublik Deutschland. Zunächst zu England und Wales, deren allgemeinbildende Bildungsbereiche identisch sind, mit Ausnahme des Sprachangebotes: In Wales wird an einigen Schulen auf Walisisch unterrichtet, mit Englisch als erster Fremdsprache und vice versa. Das herausragende Ereignis im englischen und walisischen Schulbereich ist die 1988 mit dem *Education Reform Act* eingeleitete und seither bereits zweimal (1991, 1993) modifizierte Bildungsreform, die den Primar- und Sekundarschulbereich umfaßt und 1998 abgeschlossen sein soll. Sie wurde unter der Ägide der von 1979 bis 1997 regierenden *Conservative Party* konzipiert und realisiert und zeichnet sich insbesondere durch zwei Veränderungen des damaligen Status quo aus: die Einführung eines nationalen Curriculums mit standardisierten Prüfungen (Kelly 1990: 3–14; Murphy 1990; Her Majesty's Stationary Office 1994) und die Förderung wettbewerbsorientierter Strukturen über die Einrichtung der *Grant-Maintained Schools*, die nicht länger den lokalen

Schulbehörden (*Local Education Authorities*) unterstehen, sondern direkt dem Bildungsministerium (*Department for Education*) in London. Zu den Zielen der Reform gehören eine stärkere Harmonisierung des landesweiten Fächerangebots, um so eine größere Vergleichbarkeit der Standards an den Schulen zu gewährleisten, und die erweiterte Autonomie der Einzelschule, die zu einer Qualitätssteigerung beitragen soll (Maclure 1989: 27 f.; Moon 1991: 98–102; Morris, Reid & Foulter 1993: 39–50). Die auf europäischer Ebene ansetzenden Bestrebungen zur Einrichtung einer *europäischen Dimension* im Bildungswesen fielen also in England und Wales in eine Phase der umfassenden Reorganisation des allgemeinbildenden Bildungsbereichs und trafen somit, den Willen zum Engagement vorausgesetzt, auf vergleichsweise gute Ausgangsbedingungen. Diese wurden allerdings nachhaltig eingeschränkt durch das in England vorherrschende Verständnis von Vielfalt, das zwar eine breitgefächerte schulische Angebotsstruktur im Sinne des freien Wettbewerbs vorsah, sich gleichzeitig aber auf einen äußerst engen nationalen Rahmen und das heißt ein anglozentrisches Curriculum beschränkte.

Eine erste richtungsweisende Vorgabe zur Installierung einer *europäischen Dimension* im Bildungswesen legte das britische Bildungsministerium (DES) in Form des *Statement of the UK Government's Policy and Report Undertaken to Implement the EC Resolution of 24 May 1988 on the European Dimension* im Februar 1991 vor. Diesen Bericht kommentierte der damalige Bildungsminister Howarth mit den Worten: „We are educating our young people to think of themselves as Europeans as well as Britons,“ (Department of Education and Science [DES] 1991). Im März 1992 folgte dann das vom mittlerweile in *Department for Education* (DFE) umbenannten Bildungsministerium vorgelegte Papier *Policy Models: A Guide to Developing and Implementing European Dimension Policies in LEAs, Schools and Colleges* (Department for Education [DFE] 1992). Beide Beiträge verweisen auf die Notwendigkeit, die *europäische Dimension* in den Fächern Geographie und Geschichte zu verankern, ihr vermittels des Fremdsprachenangebots Rechnung zu tragen und die Schülerschaft auf die ökonomischen und sozialen Entwicklungen und Chancen des europäischen Marktes vorzubereiten. Getragen werden müsse dies von dem Bemühen, unter den jungen Menschen ein Bewußtsein von der EG als einer multikulturellen, multilingualen Gemeinschaft und ihrer Interdependenz mit Europa und der Welt zu vermitteln (DES 1991: 2). Die mit der Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien für das *National Curriculum* beauftragten Behörden seien deshalb angewiesen worden, auch die *europäische Dimension* zu berücksichtigen. Im letztgenannten Beitrag (DFE 1992) zeichnet sich dann insofern eine Modifikation ab, als dort stärker eine lebensnahe, aktive Erfahrung Europas im Unterricht gefordert wird, und zwar auch, um eine positive Haltung gegenüber Menschen unterschiedlicher ethnischer und kultureller Hintergründe zu entwickeln. Als nachahmenswertes Beispiel wird angeführt, einige *Local Education Authorities* seien dazu übergegangen Lehrende aus der EG anzustellen, um so innerhalb der Schülerschaft eine positive Einstellung gegenüber Menschen unterschiedlicher kultureller Hintergründe zu entwickeln (ebd.: 16). Angesichts der Präsenz ethnischer, kultureller und sprachlicher Minderheiten in fast allen Bildungseinrichtungen, in Städten und Gemeinden erscheint dieser Ratschlag jedoch, als wolle man die sprichwörtlichen Eulen nach Athen tragen. Hier (und an anderen Stellen, vgl. ebd.: 13–15) offenbart sich allerdings, daß die EG im Verständnis des britischen Bildungsministeriums als „Europa der Vaterländer,“ gefaßt wird, sich mithin auf die durch die Nationalstaaten repräsentierte

Multikulturalität bezieht. Die jeweilige innerstaatliche ethnische, kulturelle und sprachliche Vielfalt wird hingegen ausgeblendet.

Eine andere Variante im Umgang mit der *europäischen Dimension* im Bildungswesen und der Multikulturalität der Schülerschaft stellt die Bundesrepublik Deutschland dar: Dort wurden in dem erstmals 1978 von der Kultusministerkonferenz (KMK) gefaßten Beschluß zu „Europa im Unterricht“, die diesbezüglich für alle Bundesländer geltenden Leitlinien und somit Europa als Gegenstand des Unterrichts festgelegt (Kultusministerkonferenz [KMK] 1991). Damit gehört Deutschland seither zu den wenigen Mitgliedsstaaten in der EU, die überhaupt über einen solchen Erlaß verfügen (Ryba 1992: 14). Dennoch stieß er bei seiner Veröffentlichung auch unter seinen Befürwortern nicht auf ungeteilte Zustimmung. So kritisiert Mickel (1979: 4–6) zwar nicht die allgemeine Stoßrichtung des Erlasses, wohl aber seine mangelnde inhaltliche Präzision (Welches gemeinsame europäische Erbe und welchen geographischen Raum umfaßt Europa?) sowie seine didaktischen Vorgaben, da diesen ein systemtheoretisch-affirmatives Modell zugrunde liege. 1983 bekräftigt die KMK diesen Erlaß und erst weitere sieben Jahre später (KMK 1991) überarbeitet sie ihn inhaltlich, den Entwicklungen in Ost- und Mitteleuropa sowie der Entschließung der europäischen Bildungsminister vom Mai 1988 Rechnung tragend. Die damit einhergehende entscheidende Modifizierung sieht vor, europäische Themen künftig überall dort aufzugreifen, wo sich dies anbietet, und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zwischen Deutschen und Ausländern immer dann aufzugreifen, wenn die Situation dies nahelegt. Dabei nimmt die KMK im Unterschied zur britischen Policy (DFE 1992) abschließend explizit Bezug auf die in Deutschland lebenden ethnischen Minoritäten. Denn dort wird gefordert, die Anwesenheit der ausländischen Schülerschaft zum Anlaß zu nehmen, „den Unterricht, wo immer möglich, kulturübergreifend zu gestalten und den Reichtum der Kultur Europas zu verdeutlichen. Das gemeinsame Lernen zusammen mit jungen Ausländern sollte die Fähigkeit zur Solidarität und zum friedlichen Zusammenleben unter den Europäern fördern.“ (KMK 1991). Zwar kann auch dieser letztgenannte Satz im Sinne einer eurozentrischen Perspektive gelesen werden, die Nicht-Europäer ausschließt, oder im Sinne einer Instrumentalisierung von „Ausländern“, und „Ausländerinnen“, als die „Anderen,“; ebenso kann er aber auch als Aufforderung zur Integration aller ethnischen, kulturellen und sprachlichen Gruppen interpretiert werden, eine Sicht, die auch von einem damaligen Vertreter des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft vertreten wurde (Giese 1990: 22).

Sowohl das britische Bildungsministerium als auch die deutsche Kultusministerkonferenz greifen in ihren Rahmenvorgaben für das allgemeinbildende Schulwesen zur *europäischen Dimension* im Bildungswesen also zum überwiegenden Teil die in der entsprechenden Entschließung der europäischen Bildungsminister festgelegten Vorgaben auf; allerdings kommt es bereits an dieser Schwelle zu länderspezifischen Interpretationen, wobei der im Unterschied zur britischen Policy rechtlich bindende Erlaß der KMK von größerer Offenheit geprägt ist, denn dort wird allgemein auf die ausländische Schülerschaft an hiesigen Schulen rekurriert. Daß diese mehr umfaßt als nur die Bürger der europäischen Mitgliedsstaaten, davon zeugen auch Ansätze zur inhaltlichen Konkretisierung der *europäischen Dimension* im Bildungswesen, wie sie seit Ende der 80er Jahre in dem von der Bund-Länder-Kommission bundesweit geförderten Modellversuchsprogramm entstanden, bei dem die Bundesländer unterschiedliche Schwerpunkte setzten. Dies dokumentiert beispielsweise die vom Deutschen Komitee des Zentrums für Europäische

Bildung mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft Rheinland-Pfalz im Mai 1990 von Vertretern und Vertreterinnen der EG-Kommission, des Europarates, der Kultusministerien der Länder, Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen sowie Schülern und Schülerinnen durchgeführte Tagung (Zentrum für Europäische Bildung 1990: 60–83), bei der die dort verhandelten Bereiche neben der traditionell in dieser Hinsicht engagierten politischen Bildung (Mickel 1993; Janssen 1994) auch das interkulturelle Lernen umfaßten.

## 5 Die *europäische Dimension* und interkulturelle Bildung in der Schulpraxis

Finden die *europäische Dimension* und interkulturelle Bildung im Schulalltag auch jenseits solcher Modellversuche Berücksichtigung? Dazu befragt wurden von mir Lehrende und/oder Schulleitungen an fünf Sekundarschulen in London (Herbst 1994) und an drei Sekundarschulen in Frankfurt am Main (Frühjahr 1995), die nach dem Zufallsprinzip ausgewählt wurden. Aus den daraus hervorgegangenen Fallstudien von Sekundarschulen werden im folgenden zwei Aspekte knapp erörtert: zum einen die Frage, warum Schulen die *europäische Dimension* und/oder die interkulturelle Bildung berücksichtigen und zum anderen, auf welche Hindernisse sie bei diesem Bestreben stoßen (für eine vertiefende Betrachtung, vgl. Hornberg 1999).

Zunächst sollen jedoch die folgenden Informationen dazu beitragen, einen Eindruck von dem Schulen zu gewinnen: Ohne daß dies so intendiert gewesen wäre, stellte sich im Verlauf der Interviews mit den Lehrenden heraus, daß alle befragten Schulen in Nachbarschaften mit einer ethnisch, kulturell und sprachlich heterogenen Population lagen. In London war diese überwiegend geprägt von den aus den ehemaligen britischen Kolonien Zugewanderten und einem geringen Anteil erst kürzlich in England eingetroffener Flüchtlinge. Ihr Anteil an der Nachbarschaft der Schulen reichte von 45% als niedrigstem Wert bis 90% als höchstem Wert. In Frankfurt am Main wurden so hohe Anteilswerte nicht erreicht, dennoch stellten auch dort die Zugewanderten und ihre Nachkommen, insbesondere aus den ehemaligen Anwerbestaaten, von 15% (das einzige Gymnasium im Sample) bis zu 40% der Nachbarschaft der befragten Schulen. Die Betrachtung des soziokulturellen Umfeldes der Schulen erbrachte ferner, daß dort überwiegend angelernte und gelernte Arbeiter und Arbeiterinnen sowie Ein-Eltern-Familien leben und die Erwerbslosigkeit unter den Eltern der Schülerschaft, nach eigenen Angaben der Schulen, zum Teil recht hoch ist (präzisere Angaben wurden nicht gegeben). Die an der Studie beteiligten Sekundarschulen zeichneten sich durch folgende Merkmale aus: In London befragte ich ausschließlich Lehrende an Gesamtschulen, wovon eine den Status einer *Grant-Maintained School* hatte. Die Schülerschaft belief sich an den Londoner Schulen auf ca. 600 (als niedrigstem Wert) bis ca. 1.200 Schüler und Schülerinnen (als höchstem Wert). In Frankfurt am Main besuchten die befragte Grund- und Hauptschule mit Betreuungsangeboten am Nachmittag ca. 380 Schüler und Schülerinnen, die Haupt- und Realschule ca. 450 Mädchen und Jungen, das Gymnasium mit dem Status einer Assoziierten Europaschule wurde von ca. 1.000 Schülern und Schülerinnen besucht.

An den Schulen in London stellten weiße Engländer und Engländerinnen den überwiegenden Teil der Lehrerschaft, allerdings waren immer auch einige Lehrkräfte vertreten (ca. 10% des Lehrkörpers einer Schule), die selber oder deren Vorfahren aus den ehemaligen Kolonien stammen sowie andere Zugewanderte. In Frankfurt am Main waren

Lehrende, die selber oder deren Vorfahren aus den ehemaligen Anwerbländern stammen, für den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht an den Schulen zuständig; an der Assoziierten Europaschule unterrichteten auch einige Lehrkräfte, die aus dem europäischen Ausland kommen. Damit ist der Anteil positiver Rollenangebote für die multikulturelle Schülerschaft an den befragten Schulen gering. Keine der Schulen zeichnete sich im Sinne einer Schulprofilbildung durch besonderes Engagement im Bereich der interkulturellen Bildung (in Deutschland) und der *Multicultural* oder *Antiracist Education* (in England) aus, wenngleich, abgesehen von einer Lehrkraft (an der *Grant-Maintained School*), die befragten britischen Lehrkräfte über Erfahrungen in diesem pädagogischen Teilgebiet verfügten. Dagegen findet die europäische Ausrichtung der Assoziierten Europaschule ihren Ausdruck sowohl programmatisch in ihrem Titel als auch in ihrem Curriculum. Obwohl demnach mit Ausnahme der letztgenannten Schule keine weitere eine Schwerpunktbildung im Bereich der interkulturellen Bildung und/oder *europäischen Dimension* für sich reklamierte, stellte sich im Verlauf der Interviews zum einen heraus, daß und aus welchen Gründen sie tatsächlich doch Aktivitäten diesbezüglich entwickelt hatten, zum anderen konnte aber auch Aufschluß darüber gewonnen werden, warum dies nicht geschieht.

Im Hinblick auf die hier interessierende Frage nach der Berücksichtigung der *europäischen Dimension* im Schulalltag konnte folgendes in Erfahrung gebracht werden: Nur zwei der insgesamt acht befragten Schulen hatten Kenntnis von einer explizit anzustrebenden *europäischen Dimension* im Bildungswesen. Bei der einen Schule handelte es sich um eine Grund- und Hauptschule, bei der anderen um das Gymnasium mit dem Status einer Assoziierten Europaschule, beides Schulen in Frankfurt am Main. An der Grund- und Hauptschule lagen die vom Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung zu Europa erarbeiteten Unterrichtsmaterialien zwar aus, doch wurden sie im Unterricht nicht eingesetzt. Die Assoziierte Europaschule hingegen hatte die *europäische Dimension* explizit in ihrem Schulprogramm verankert. Dort werden europäische Schulpartnerschaften und der Schüleraustausch gepflegt, ein bilingualer Zweig angeboten und europäische Fragestellungen im Fachunterricht sowie in den Unterrichtsmaterialien aufgegriffen. Eine solche zeit- und arbeitsintensive Profilbildung sei allerdings auch nur deshalb möglich, darauf wiesen die Befragten hin, da der mit ca. 10–15% relativ geringe Anteil ausländischer Schüler und SchülerInnen aus den klassischen Anwerbeländern an der Assoziierten Europaschule keinen erhöhten Förderbedarf nach sich ziehe. Hier zeigt sich eine Betrachtungsweise der *europäischen Dimension*, wie sie Krüger-Potratz (1993) charakterisiert hat: Ohne daß dies explizit so ausgeführt wird, sind die Adressaten der *europäischen Dimension* im Bildungswesen die weißen Mittelschichtseuropäer, die „fit gemacht werden,“ sollen für Europa. Dagegen konnten die befragten Lehrenden in London lediglich Vermutungen über den Inhalt und die Adressaten der *europäischen Dimension* im Bildungswesen anstellen, merkten allerdings an, daß das *National Curriculum* vorsehe, europäische Entwicklungen in den Fächern Geographie und Geschichte zu behandeln.

Bezüglich der Berücksichtigung der interkulturellen Bildung, *Multicultural* und *Antiracist Education* kristallisierte sich folgender Stand heraus: Zwei Schulen in Frankfurt, die Haupt- und Realschule und die Assoziierte Europaschule sowie die *Elisabeth-Comprehensive School* in London, eine katholische Gesamtschule mit Oberstufe nur für Jungen und dem Status einer *Grant-Maintained* Schule, die überwiegend von Schülern afro-karibischer Herkunft besucht wird, machten nur wenige Angaben zur

Berücksichtigung der interkulturellen Bildung, die übrigen Gesprächsteilnehmer und -teilnehmerinnen berichteten dagegen von ihrem Bemühen, interkulturelle Aktivitäten und Fragestellungen in den Schulalltag zu integrieren. Als Gründe dafür führten sie in erster Linie ihre jeweilige ethnisch, kulturell und sprachlich heterogene Schülerschaft und die damit einhergehenden Anforderungen an die Schule an. Hier zeigt sich also, daß mit der Adaption von Elementen der interkulturellen Bildung (oder im englischen Fall der *Multicultural und Antiracist Education*) auf konkrete Erfordernisse des Schulalltags reagiert wird; konträr dazu wurde diese Notwendigkeit im Hinblick auf die *europäische Dimension* nicht gesehen. Lediglich die Assoziierte Europaschule bildete hier eine Ausnahme.

Die Frage nach den schul- und unterrichtspraktischen Aufgaben und damit ~~emerge~~henden Schwierigkeiten vertiefend, berichteten insbesondere die Lehrenden an den Londoner Schulen von ihren Problemen, Elemente der multikulturellen und anti-rassistischen Bildung in den Schulalltag zu integrieren. Als Gründe führten sie die z.T. gar nicht vorhandene oder mangelnde Verankerung dieser Aspekte in den neu kopierten Fächerinhalten des *National Curriculum*s an, die aufgrund ihres detailliert vorgegebenen und zu prüfenden Umfangs kaum Raum ließen für andere Schwerpunktsetzungen. So könnten alternativ von den Lehrenden gewählte Unterrichtsinhalte und -materialien nur punktuell eingebracht werden, da die Schülerschaft andernfalls den festgelegten Unterrichtsstoff nur unter größten Anstrengungen oder überhaupt nicht zufriedenstellend bewältigen könne. Konkret bedeutet dies, daß sie im Falle einer Abweichung von dem vorgegebenen Unterrichtsstoff sowohl im Rahmen der kontinuierlichen Leistungsmessung durch die Lehrenden als auch bei den im Alter von 7, 11, 14 und 16 Jahren stattfindenden standardisierten Tests benachteiligt würden. Vor dem Hintergrund, daß auch heute noch der überwiegende Teil der Zugewanderten und/oder ihrer Nachkommen in Großbritannien den sogenannten bildungsfernen Schichten angehört, zeigt sich hier somit eine doppelte Diskriminierung dieser Gruppen durch die 1988 eingeleitete Bildungsreform: Denn zum einen erschwerte die Fülle der zu prüfenden curricularen Vorgaben das Aufkommen alternativer Perspektiven, Fragestellungen und Inhalte: So beklagte einer der befragten Lehrenden in London, daß es seit der Bildungsreform fast unmöglich sei, über die in den Textbüchern vorgegebenen Beispiele hinaus solche aus anderen kulturellen Kontexten aufzugreifen. Dies sei allerdings um so beklagenswerter, als beobachtet werden könne, wie das Interesse und das Engagement der Schülerschaft mit einem solchen kulturellen Bezug deutlich größer sei, wenn dies doch einmal geschähe. Zum anderen behindert das umfangreiche Curriculum die individuelle Förderung von Schülern und Schülerinnen. Wird sich dies für sich genommen schon negativ auf die Bildungsbeteiligung dieser Gruppe auswirken, so verschärfen die mit Einführung der Bildungsreform durchgeführten radikalen Kürzungen der finanziellen Mittel zur Unterstützung der Schülerschaft mit besonderen Lernbedürfnissen (*Special Educational Needs*) diese Situation noch. Denn von diesen finanziellen Zuwendungen hatten über das *Team-teaching*, bei dem neben der regulären eine weitere Lehrkraft, z.B. eine Sprecherin der Minderheitensprachen, im Unterricht zugegen war, in größerem Umfang auch die sprachlichen Minderheiten profitiert. Kritisch eingeordnet werden muß in diesem Zusammenhang aber auch die Verdrängung der Zuwanderer- und Minderheitensprachen aus dem Curriculum zugunsten moderner, europäischer Sprachen, ein Punkt, auf den die befragten Lehrenden ebenfalls hinwiesen.

Von Schwierigkeiten, interkulturelle Elemente und/oder die *europäische Dimension* im Unterricht aufzugreifen, berichteten die Lehrenden an den deutschen Schulen dagegen nicht. Allerdings stellte sich heraus, daß die Grund- und Hauptschule aufgrund der sozio-kulturellen Zusammensetzung und familialen Hintergründe ihrer Schülerschaft (Arbeitslosigkeit oder Schichtarbeit der Eltern, viele Ein-Eltern-Familien) sich im Schulalltag auf die Bewältigung der damit einhergehenden besonderen Aufgaben konzentrierte. Dazu gehörte zum Beispiel das Angebot eines gemeinsamen Frühstücks, Gespräche und Informationen über gesunde Ernährung oder das Einüben von „Tischmanieren,..“ Ihre Schülerschaft, so führte die befragte Schulleiterin aus, werde von den Eltern aufgrund von Schichtarbeit beispielsweise zum Teil häufig sich selbst überlassen, so daß die Schule ein über das übliche Maß hinausgehendes Aufgabenspektrum wahrnehmen müsse. Zu diesem gehörten auch nachmittägliche Angebote und eine Hausaufgabenbetreuung. Trotz der Multikulturalität der Schülerschaft rückte die *europäische Dimension* als Unterrichtsgegenstand oder fächerübergreifendes Thema nicht in den Blickpunkt der Lehrenden an dieser Schule. Dies ist allerdings insofern wenig überraschend, als eine von außen vorgegebene und überwiegend abstrakte *europäische Dimension* im Unterschied zur interkulturellen Bildung wenig oder überhaupt nicht zur Bearbeitung der Problemstellungen und Aufgaben solcher Schulen wie dieser beitragen kann.

## 6 Schlußfolgerungen

Die hier skizzierte Entwicklung hat ergeben, daß die *europäische Dimension* im Bildungswesen nach wie vor einer Präzisierung hinsichtlich ihrer Inhalte, Vermittlungswege und Adressaten bedarf; konstatiert werden kann aber auch, daß hierzu insbesondere von der EU als supranationaler Organisation seit 1988 größere Anstrengungen unternommen werden. Im Unterschied dazu hat der Einblick in den schulischen Alltag gezeigt, daß eine Diskrepanz besteht hinsichtlich der Programmatik zur *europäischen Dimension* und der Praxis an Sekundarschulen jenseits von Modellversuchen. Um dazu umfassendere Aussagen machen zu können, wären allerdings weitere empirische Untersuchungen erforderlich. Soviel kann dennoch festgehalten werden: Die Rückmeldungen der Mitgliedstaaten an die EU und die schulischen Alltagserfahrungen sind ein Beleg dafür, daß ein auf die Nationalstaaten in der EU beschränktes Verständnis von Multikulturalität, mithin ein eurozentrisches, an den faktischen Erfordernissen vorbeigeht, wenn nicht breite Teile der Bevölkerung ausgeschlossen werden sollen. Insofern verwundert es andererseits auch nicht, daß in die Schulpraxis vielerorts bereits Elemente der interkulturellen Bildung einfließen, sofern dies die institutionellen Rahmenbedingungen zulassen. Die 1988 in England und Wales eingeleitete Bildungsreform setzt dem Bestreben von Lehrenden, auch nur Aspekte der *Multicultural* und/oder *Antiracist Education* einzubringen, jedoch enge Grenzen. Diese und die andernorts vorfindbaren Beschränkungen kritisch zu hinterfragen und mit Blick auf einen interkulturellen Zugang zu öffnen, mußte demnach das Bestreben einer *europäischen Dimension* im Bildungswesen sein, wenn die von den europäischen Bildungsministern postulierte Zielperspektive eines multikulturellen Europas Realität werden soll.

## Anmerkungen

1. Die Unterzeichnung der Römischen Verträge am 25. März 1957 markiert die Gründung der Europäischen Gemeinschaften, bestehend aus der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS), der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) und der Europäischen Atomgemeinschaft (EAG). Am 11. November 1993 trat der Maastrichter Vertrag über die Schaffung der Europäischen Union in Kraft, der mittlerweile 15 Mitgliedstaaten angehören (Bundesrepublik Deutschland, Frankreich, Belgien, Niederlande, Luxemburg, Italien seit 1957, Dänemark, Irland, Vereinigtes Königreich seit 1973, Griechenland seit 1981, Portugal, Spanien seit 1986, Finnland, Österreich, Schweden seit 1995).
2. Der von Vanbergen (1987) auf der Basis der „national views,“ verfaßte und an die EG-Kommission in Brüssel ergangene Bericht „The Enhanced Treatment of the European Dimension in Education,“ wurde nicht veröffentlicht (Ryba 1992: 15).

## Literatur

- Adick, C. (1991). Die Ausländerproblematik und der Bildungsauftrag unserer heutigen Schule. In K. Ghawami (Hrsg.), *Der Nord-Süd-Konflikt. Bildungsauftrag für die Zukunft (Kongreßdokumentation)* (S. 184–193). Wiesbaden: World University Service.
- Auernheimer, G. (1988). *Der sogenannte Kulturkonflikt*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Auernheimer, G. (1990). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bos, W. (1994). Wie multikulturell ist und will Europa sein? In K. Schleicher & W. Bos (Hrsg.), *Realisierung der Bildung in Europa: europäisches Bewußtsein trotz kultureller Identität?* (S. 311–335). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Broek, L. van den (1988). *Am Ende der Weißheit. Vorurteile überwinden*. Berlin: Orlanda-Frauenverlag.
- Buhren, C. (1989). *Schule für die Nachbarschaft. Entwicklung und Konzeption der britischen Community School*. Werkheft Nr. 35, hrsg. v. Institut für Schulentwicklungsforschung, Universität Dortmund.
- Bukow, W.-D. & Llaryora, R. (1988). *Mitbürger aus der Fremde. Zur Soziogenese ethnischer Minderheiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Cole, M. (1986). Teaching and Learning about Racism: A Critique of Multicultural Education in Britain. In S. Modgil, G.K. Verma, K. Mallick & C. Modgil (Eds.), *Multicultural Education. The Interminable Debate* (pp. 251–256). London: Falmer.
- Department for Education. (1992). *Policy Models: A Guide to Developing and Implementing European Dimension Policies in LEA's, Schools and Colleges*. London.
- Department of Education and Science. (1991). *The European Dimension in Education*. London.
- Dittmann, A. & Fehrenbacher, C. (1992). Die bildungsrechtlichen Harmonisierungsverbote (Art. 126 Abs. 4, 127 Abs. 4 EGV) und ihre Bedeutung für die nationale „Bildungshoheit,“ *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 4, 478–493.
- Essed, P. (1994). Wahrnehmungen und Erfahrungen von Geschlecht und Rassismus in Europa. In M. Kraft & R.S. Ashraf-Khan (Hrsg.), *Schwarze Frauen der Welt* (S. 19–28). Berlin: Orlanda-Frauenverlag.
- Fechner, F. (1994). Einwirkungen des Europarechts auf die nationale Bildungsordnung. In R. Lassahn & B. Ofenbach (Hrsg.), *Bildung in Europa* (S. 17–42). Frankfurt a.M.: Lang.
- Giese, E. (1990). Lernen für Europa – Ansprache. In Zentrum für Europäische Bildung (Hrsg.), *Die europäische Dimension in Unterricht und Erziehung* (S. 19–23). Bonn: Europa-Union-Verlag.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Krüger-Potratz, M. & Wenning, N. (Hrsg.). (1996). Zum Verhältnis von Interkultureller und Allgemeiner Bildung. In: *interkulturelle studien*, 27, Münster



- Hamburger, F. (1986). Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. In M. Borelli (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven* (S. 124–157). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag.
- Her Majesty's Stationary Office. (1994). *Education Reforms in Schools*. London.
- Hohmann, M. (1989). Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa? In M. Hohmann & H.H. Reich (Hrsg.), *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussion um interkulturelle Erziehung* (S. 1–32). Münster: Waxmann.
- Hooks, B. (1982). *Ain't I A Woman. Black Women and Feminism*. London: Pluto.
- Hornberg, S. (1999). *Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft. Anspruch und Wirklichkeit europäischer Bildungspolitik und -praxis*. Frankfurt a.M.: IKO-Verlag [in Druck].
- Janssen, B. (1994). Bildungs- und Jugendpolitik. In W. Weidenfeld & W. Wessels (Hrsg.), *Europa von A-Z. Taschenbuch der europäischen Integration* (S. 79–84). Bonn: Europa-Union-Verlag.
- Kalb, P.E., Petry, C. & Sitte, K. (Hrsg.). (1993). *Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft*. Weinheim: Beltz.
- Kelly, A.V. (1990). *The National Curriculum. A Critical Review*. London: Paul Chapman.
- Klafki, W. (1994). Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In W. Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (4. Aufl.) (S. 43–81). Basel: Beltz.
- Kultusministerkonferenz. (1991). *Europa im Unterricht* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8.6.1978 i.d.V. vom 7.12.1990).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (1991). *Erster Bericht über den Ablauf der auf der Ebene der Mitgliedstaaten und der Europäischen Gemeinschaft durchgeführten Maßnahmen zur Stärkung der europäischen Dimension im Bildungswesen*. (Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen). SEK(91) 1753, Brüssel.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (1993). *Grünbuch zur europäischen Dimension des Bildungswesens*. KOM(93) 457 endg. Brüssel.
- Krüger-Potratz, M. (1993). Erziehung in und für Europa, zweimal? *Deutsch lernen*, 1, 3–12.
- Leiprecht, R. (Hrsg.). (1992). *Unter Anderen. Rassismus und Jugendarbeit*. Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung.
- Lentz, A. (1994). Institutionelle Grenzen interkultureller Bildung und Erziehung. *Informationsdienst zur Ausländerarbeit*, 2, 40–43.
- Lynch, D. (1984). Lehrerbildung für multikulturelle Schulen in Großbritannien. In P. Döbrich, C. Kodron, D. Lynch & W. Mitter (Hrsg.), *Lehrerbildung für multikulturelle Schulen in ausgewählten Ländern* (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 22/1) (S. 37–98). Köln: Böhlau.
- Maclure, S. (1989). *Education Re-formed. A Guide to the Education Reform Act*. London.
- Mickel, W.W. (1979). Europa im Unterricht. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 3, 3–19.
- Mickel, W.W. (1993). *Lernfeld Europa. Didaktische Grundlagen einer europäischen Erziehung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Mitter, W. (1993). Europas Bildungswesen zwischen Einheit und Vielfalt im Spiegel revolutionärer Wandlungen. In M. Liedtke (Hrsg.), *Hausaufgabe Europa. Schule zwischen Regionalismus und Internationalismus* (Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen, Zweigmuseum des Bayerischen Nationalmuseums, Bd. 12) (S. 212–230). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moon, B. (1991). *A Guide to the National Curriculum*. Oxford: University Press.
- Morris, R., Reid, E. & Fowler, J. (1993). *Education Act 93: A Critical Guide*. London: Association of Metropolitan Authorities.
- Murphy, R. (1990). National Assessment Proposals: Analyzing the Debate. In M. Hammer (Ed.), *The Education Reform Act: its origin and implications* (pp. 37–50). Basingstoke: Falmer.
- Nestvogel, R. (1987). Interkulturelles Lernen ist mehr als ‚Ausländerpädagogik‘. Ansätze einer Theorie und Praxis interkulturellen Lernens. *Informationsdienst zur Ausländerarbeit*, 2, 64–71.

- Prenzel, A. (1990). Gleichheit versus Differenz – eine falsche Alternative im feministischen Diskurs. In U. Gerhard, A. Jansen, P. Maihofer, P. Schmid & I. Schultz (Hrsg.), *Differenz und Gleichheit: Menschenrechte haben (k)ein Geschlecht* (S. 120–136). Frankfurt a.M.: Helmer.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Radtke, F.-O. (1993). Politischer und kultureller Pluralismus. Zur Soziologie der „multikulturellen Gesellschaft,“. In C.Y. Robertson-Wensauer (Hrsg.), *Multikulturalität – Interkulturalität? Probleme und Perspektiven der multikulturellen Gesellschaft* (S. 79–95). Baden-Baden: Nomos.
- Rat der Europäischen Gemeinschaften. (1987a). Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen vom 9. Februar 1976 mit einem Aktionsprogramm im Bildungsbereich. In Rat der Europäischen Gemeinschaften, Generalsekretariat (Hrsg.), *Erklärungen zur Europäischen Bildungspolitik* (dritte Ausgabe, Juni 1987) (S. 21–28) (Abl. Nr. C 38 vom 19.2.1976). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Rat der Europäischen Gemeinschaften. (1987b). Richtlinie des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern. In Rat der Europäischen Gemeinschaften, Generalsekretariat (Hrsg.), *Erklärungen zur Europäischen Bildungspolitik* (dritte Ausgabe, Juni 1987) (S. 35–38) (77/486/EWG). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Rat der Europäischen Gemeinschaften. (1987c). Bericht des Ausschusses „Für das Europa der Bürger,“, am 28./29. Juni 1985 vom Europäischen Rat in Mailand angenommen. In Rat der Europäischen Gemeinschaften, Generalsekretariat (Hrsg.), *Erklärungen zur Europäischen Bildungspolitik* (dritte Ausgabe, Juni 1987) (S. 139–144). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Rat der Europäischen Gemeinschaften. (1990a). Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen vom 24. Mai 1988 zur Europäischen Dimension im Bildungswesen. In Rat der Europäischen Gemeinschaften, Generalsekretariat (Hrsg.), *Erklärungen zur Europäischen Bildungspolitik* (Ergänzung zur dritten Ausgabe, Dezember 1989) (S. 17–21) (Abl. C 177/02/1988). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Rat der Europäischen Gemeinschaften. (1990b). Schlußfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen vom 6. Oktober 1989 über die Zusammenarbeit und die Gemeinschaftspolitik im Bildungswesen im Hinblick auf 1993. In Rat der Europäischen Gemeinschaften, Generalsekretariat (Hrsg.), *Erklärungen zur Europäischen Bildungspolitik* (Ergänzung zur dritten Ausgabe, Dezember 1988) (S. 99–102) (Abl. C 277/04/1989). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Ruhloff, J. (1982). Bildung und national-kulturelle Orientierung. In J. Ruhloff (Hrsg.), *Aufwachsen in einem fremden Land. Probleme und Perspektiven der „Ausländerpädagogik,“* (S. 175–205). Frankfurt a.M.: Lang.
- Ryba, R. (1992). Toward a European Dimension in Education: Intention and Reality in European Community Policy and Practice. *Comparative Education Review*, 36 (1), 10–24.
- Schink, G. (1993). *Kompetenzerweiterung im Handlungssystem der Europäischen Gemeinschaft: Eigendynamik und „Policy Entrepreneurs,“: eine Analyse am Beispiel von Bildung und Ausbildung*. Baden-Baden: Nomos.
- Troyna, B. & Carrington, B. (1990). *Education, Racism and Reform*. London: Routledge.
- Troyna, B. & Williams, J. (1986). *Racism, Education and the State*. Kent.
- Wilson, M. (1994). Schwarze Frauen und Feminismus im »post-feministischen« Großbritannien. In M. Kraft, & R.S. Ashraf-Khan (Hrsg.), *Schwarze Frauen der Welt* (S. 184–190). Berlin: Orlanda-Frauenverlag.
- Wittek, F. (1984). Eine europäische Dimension von Ausländerpolitik – Zur Richtlinie der EG vom 27.7.1977. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 39 (1), 40–50.
- Zentrum für Europäische Bildung (Hrsg.). (1990). *Die europäische Dimension in Unterricht und Erziehung* (Tagungsbericht). Bonn: Europa-Union-Verlag.