

Neumann, Ursula; Reuter, Lutz Rainer

Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen - neuere Entwicklungen

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 6, S. 803-817

urn:nbn:de:0111-opus-48418

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.

Ursula Neumann/Lutz R. Reuter

Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen – neuere Entwicklungen

Zusammenfassung: Vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen Diskurses über und der praktischen Entwicklung von Bildungsstandards wird untersucht, ob und in welcher Form neuere Lehrpläne für das Aufgabengebiet interkulturelle Bildung kompetenzorientierte Standards enthalten. Dabei werden Untersuchungen der Autorin und des Autors, deren Ergebnisse vor fünf Jahren vorgelegt wurden, mit Blick auf die Bundesländer Bayern, Mecklenburg-Vorpommern und Berlin fortgesetzt. Das Ergebnis der Studie ist widersprüchlich: Die Formulierung von Standards führt nicht zwangsläufig zur Berücksichtigung interkultureller Aspekte. Werden aber interkulturelle Kompetenzmodelle ausgearbeitet, geht von ihnen eine dynamische Wirkung auf fachbezogene Bildungspläne mit entsprechenden Standards aus. So können abschließend einige Gelingensbedingungen für die Etablierung interkultureller Bildung in Lehrplänen benannt werden.

1. Aktuelle bildungspolitische Debatte in Bezug auf Lehrpläne und Bildungsstandards

Die internationalen Lernleistungsstudien (TIMSS, PISA, IGLU) bestätigen die enge Koppelung zwischen sozialer Herkunft, ethnischer Zugehörigkeit und Bildungserfolg. Während es dabei jedoch anderen europäischen Schulsystemen gelingt, diesen Zusammenhang zumindest abzumildern, verstärkt sich in Deutschland über die Schulbesuchszeit hinweg dieser Zusammenhang. Der unterschiedliche Umgang mit Heterogenität scheint einer der Schlüssel zur Erklärung der Unterschiede und möglicherweise auch der Ansatzpunkt für deren Überwindung zu sein. Ein Vergleich der Schulsysteme erfolgreicher PISA-Teilnehmerstaaten verdeutlicht, dass die ethnische und soziale Heterogenität, auf welche die Schulen mit vielfältigen Formen der Differenzierung und Individualisierung reagieren, dort von den Lehrkräften nicht als belastend, sondern positiv eingeschätzt wird (vgl. Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie 2003). In Deutschland haben die unbefriedigenden Befunde der Leistungsvergleiche hingegen eine Diskussion über die Art und Funktion der bisherigen Bildungsziele und Lehrpläne ausgelöst. Mit der Entwicklung von nationalen Bildungsstandards sollen verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule formuliert werden, um so die Qualität der schulischen Arbeit feststellen und verbessern zu können (vgl. Klieme u.a. 2003, S. 9). In ihrer Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards empfiehlt die Experten­gruppe als Grundlage für die Festlegung von Bildungsstandards ein gestuftes Kompetenzmodell, in welchem Ziele, Struktur und Ergebnisse der Lernprozesse abgebildet werden. Die Autoren verstehen Kompetenzen, die aus einer Verbindung von Inhalten und darauf bezogenen Lernoperationen entstehen, als das Produkt des gestuften Aufbaus von Wissen und Können in einem Inhalts- und Erfahrungsbereich, der in der Schule durch Fächer, fächerübergreifende Lernbereiche und Aufgabengebiete (Querschnittbereiche) repräsentiert wird. Standards sollten so ausgestaltet sein, dass sie den

Leistungsstand der Schüler nicht interpersonal vergleichend, sondern kriteriengeleitet beschreiben. Diese Beschreibung benenne einerseits die konkreten Anforderungen, die auf einer bestimmten Kompetenzstufe zu bewältigen seien, und andererseits die Wissensinhalte bzw. Fähigkeiten, die noch nicht beherrscht würden. Erst im Rahmen eines solchen gestuften Kompetenzmodells seien Standards Orientierungshilfen im Unterricht, in dem sie anhand konkreter Leistungsanforderungen zu dokumentieren verhalfen, welche Entwicklungs- und Niveaustufen fachliche Kompetenzen haben (vgl. Klieme u.a. 2003, S. 134f.).

Vor dem Hintergrund des Diskurses über und der praktischen Entwicklung von Bildungsstandards soll untersucht werden, ob und in welcher Form die neueren Lehrpläne für das Aufgabengebiet interkulturelle Bildung kompetenzorientierte Standards enthalten, m.a.W., ob Standards als kontinuierlich aufzubauende und verifizierbare Kenntnisse und Fähigkeiten für die Bewältigung interkultureller Situationen formuliert werden. Dabei beziehen wir uns auf zwei Untersuchungen, deren Ergebnisse wir vor einigen Jahren vorgelegt haben (Gogolin/Neumann/Reuter 2001; Bühler-Otten/Neumann/Reuter 2000). Letztere bezog sich auf die Bundesländer Bayern, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein. Wir setzen diese Untersuchung mit Blick auf die beiden ersten Länder fort und ergänzen sie um Berlin, weil dort gemeinsam mit Brandenburg, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern Lehrpläne für den Grundschulunterricht neu entwickelt worden sind.

2. Neuere Entwicklungen bei der Berücksichtigung interkultureller Aspekte in Lehrplänen

Seit unserer Bestandsaufnahme auf dem Stand von 1999/2000 wurden auf verschiedenen Ebenen Curricula für interkulturelle Bildung entwickelt. Der Umgang mit Pluralität, Differenz und Gleichheit wird auch in der Lehrerbildung verstärkt als Querschnittsaufgabe begriffen. Angehende Lehrkräfte sollen entsprechende Qualifikationen sowohl in der ersten als auch in der zweiten Phase ihrer Ausbildung erwerben. Ziel ist die Veränderung der verbreiteten Denkfigur interkultureller Bildung als einer Kombination von „Reparaturpädagogik“ für die Einwandererkinder und „Toleranztraining“ für die inländischen Kinder. Ein Beispiel für die Entwicklung ist die Empfehlung der Hamburger Kommission Lehrerbildung, wonach interkulturelle Bildung keine zusätzliche Aufgabe neben den bestehenden sei (vgl. Keuffer/Oelkers 2001). Vielmehr müsse im Mittelpunkt der Lehrerbildung die Vermittlung eines veränderten Pluralitätsbewusstseins stehen. Der Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität sei eines von drei „prioritären Themen“ in der Lehrerbildung sowie eine generelle Dimension zur Gestaltung der Lehrpläne und Lernprozesse¹. Die zukünftigen Lehrkräfte sollen Verschieden-

1 Zur Umsetzung dieses Ziels wurden in Hamburg 26 Sozietäten gebildet, die den Unterrichts- bzw. Studienfächern sowie den drei „prioritären Themen“ entsprechen; darunter die Sozietät „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ (2003).

heit als alltägliche Herausforderung an ihre Berufsausübung verstehen; hierzu gehören die Fähigkeiten, Heterogenität als den „Normalfall“ anzuerkennen („Differenzoffenheit“), die Hürden zu berücksichtigen, die für Lernende aufgrund ihrer spezifischen Bildungsvoraussetzungen im Schulsystem bestehen können, und die Ressourcen zu erkennen und zu fördern, die sie aufgrund ihrer Lebenslage und Bildungsbedingungen in den Unterricht mitbringen (Sozietät „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ 2003, S. 2). Damit die kulturelle und soziale Heterogenität der Schülerschaft als Grundbedingung jeder Unterrichtssituation in den Fachlehrplänen berücksichtigt wird, formulierte diese Sozietät grundlegende Anforderungen an Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft: (1) Zu berücksichtigen seien die lebensweltlichen Bildungsvoraussetzungen der Lernenden und ihrer Familien, z.B. die kulturellen und weltanschaulichen Traditionen. (2) Allgemeines Bildungsziel sei die Entwicklung von „interkultureller Kompetenz“, verstanden als Fähigkeit zur Anerkennung von Verschiedenheit und zum angemessenem Umgang mit Vielfalt. (3) Da Lernprozesse in heterogenen Gesellschaften unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit erfolgten und Lehren und Lernen weitestgehend sprachbasiert seien, müsse jeder Unterricht die spezifischen sprachlichen Anforderungen vermitteln, die das Lernen der Sache stelle. (4) Die Lehrerbildung müsse Kenntnisse über soziale und kulturelle Heterogenität und Kompetenzen zur Einschätzung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen vermitteln.

Neue Rahmenpläne für interkulturelle Bildung sind in mehreren Ländern erschienen, u.a. weil in den Schulgesetzen interkulturelle Erziehung als Querschnittsaufgabe des Unterrichts aller Schularten und Unterrichtsfächer vorgeschrieben wird (z.B. § 5 Abs. 4 Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommern; vgl. auch Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2002). So liegt z.B. seit dem Jahr 2002 in Mecklenburg-Vorpommern ein Rahmenplan Interkulturelle Erziehung vor (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2002). Er ist am Konzept der Handlungskompetenz orientiert. Interkulturelle Handlungskompetenz setzt sich zusammen aus der Sachkompetenz, dem Wissen um die eigenen wie die fremden kulturellen Werte und Einstellungen, der Sozialkompetenz, verstanden als Fähigkeit, Widersprüche und Konflikte in Interaktion und Kommunikation zu lösen, der Selbstkompetenz, die den Bereich der kulturellen Werte und Einstellungen, die den Schüler beeinflussen, umfasst, und schließlich der Methodenkompetenz, die verstanden wird als Fähigkeit, die eigene und die fremde Kultur zu analysieren, daraus resultierende Verhaltensmuster zu erfassen und mögliche Konflikte friedlich zu lösen. Der Prozess des interkulturellen Lernens soll über die drei Stufen Verständnis (Erkennen), Verstehen (Empathie) und Verständigung (Handeln) erfolgen. Die Zielsetzungen und Inhalte des interkulturellen Lernens werden auf die Fächer der Primar- und Sekundarstufe aller Schularten bezogen; ihre Vermittlung soll über die jeweiligen Fachinhalte wie die methodische Gestaltung des Unterrichts erfolgen. Aussagen darüber, wie interkulturelle Kenntnisse und Fähigkeiten in den einzelnen Fächern auf bestimmten Leistungsniveaus nachgewiesen werden können, enthält der Rahmenplan jedoch nicht.

Auch auf der unterrichtspraktischen Ebene sind Weiterentwicklungen zu verzeichnen, die dem Prinzip folgen, interkulturelle Aspekte als Dimension fachlichen Lernens in der Schule zu verstehen. Beispiele dafür sind die Berliner Handreichung „Interkultu-

relle Bildung und Erziehung“, auf die wir unten noch eingehen, und die erstmals 1997 herausgegebene Sammlung LIFE (Ideen und Materialien für Interkulturelles Lernen), die auf einem „internationalen Curriculum“ des Bayerischen Kultusministeriums basiert. Sie ist inzwischen durch Ergänzungslieferungen zu einem umfangreichen Kompendium unterrichtspraktischer Ideen zum interkulturellen Lernen angewachsen (BMW 1997ff.).

3. Analyseraster für die Lehrpläne

Zur Analyse der Lehrpläne haben wir seinerzeit ein Frageraster entwickelt, das wir erneut anwenden (Bühler-Otten/Neumann/Reuter 2000, S. 279-319). Ausgangspunkt war die Einordnung interkultureller pädagogischer Konzepte zwischen den beiden Polen begegnungspädagogischer und konfliktpädagogischer Perspektiven. Diese Einordnung von Lehrplanvorgaben und Zielformulierungen für die Berücksichtigung kultureller und sozialer Heterogenität erwiesen sich als geeignet, die „verschiedenen, teils koexistierenden, teils konkurrierenden Konzepte interkultureller Pädagogik diskursiv aufeinander zu beziehen“ (ebd. S. 282). Die Lehrplankonzeptionen wurden daraufhin analysiert, wie sie die Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden begründen, die der Querschnittsaufgabe interkulturelle Bildung zugeordnet werden. Unter „begegnungspädagogischen Konzepten“ interkultureller Bildung werden solche didaktischen Vorstellungen subsumiert, die durch die Begegnung kultureller Ausdrucksformen und Auseinandersetzung mit einer als „anders“ definierten Lebensweise und Weltansicht zum Bildungsprozess beitragen. Sie zielen auf das Individuum und seine Haltungen, Handlungen und Reflexionsfähigkeit. „Konfliktpädagogische Ansätze“ nehmen eher die gesellschaftlichen Verhältnisse in den Blick und zielen auf eine kritische Reflexion des Verhältnisses von Mehrheit und Minderheiten, auf Mechanismen der Diskriminierung und der Konstruktion von ethnisch-kultureller Differenz.

Diese Dichotomie haben wir ausdifferenziert in fünf Kategorien oder Fragenbündel („Perspektiven“), mit denen die Thematisierung interkultureller Didaktik in den Lehrplänen genauer bestimmt wurde. Wenn in den untersuchten Texten die ethnische, kulturelle, sprachliche und religiöse Pluralität explizit benannt oder sich inhaltlich darauf bezogen wird, kann damit die Rhetorik näher bestimmt und auf die ihr zugrunde liegenden Annahmen und Zielvorstellung überprüft werden. Folgende Perspektiven wurden auf die Texte bezogen (ebd. S. 284):

Perspektive 1: Kulturvergleich

Liegt eine explizit vergleichende Sichtweise vor, oder ist der Vergleich implizit, sodass das „Andere“ als besonders, vor dem Hintergrund des Normalen erscheint? Fällt dieser Vergleich harmonisierend und die Gemeinsamkeiten betonend aus oder ist er eher relativierend, die Unterschiede anerkennend? Soll der Vergleich reflektiert und der gefundene Konsens oder Dissens weiter verarbeitet werden?

Perspektive 2: Individuum- oder Gesellschaftsorientierung

Fasst der Text das Thema unter dem Aspekt gesellschaftlicher Verhältnisse und struktureller Gegebenheiten auf oder wird das Individuum mit seiner Lebens- und Handlungspraxis in den Vordergrund gestellt?

Perspektive 3: Adressatenorientierung

Wird explizit oder implizit davon ausgegangen, dass am Unterricht Kinder von Mehrheit und Minderheiten gemeinsam teilnehmen, oder wird eine monokulturell deutsche Schülerschaft angenommen?

Perspektive 4: Bewertung von Heterogenität

Wie wird die Multikulturalität der Schülerschaft und der Gesellschaft bewertet (z.B. als Bereicherung, Belastung, Normalität)?

Perspektive 5: Didaktisches Ziel

Richtet sich der didaktische Impuls auf eine kompensatorische Erziehung, ist er also defizitorientiert und verfolgt er die Zielsetzung, Mängel durch Unterricht auszugleichen? Oder handelt es sich um eine Didaktik, mit der interkulturelle Bildung als allgemeiner Standard zu etablieren ist und Bildungsziele wie Mündigkeit, Kritikfähigkeit und Emanzipation erreicht werden sollen?

4. Befunde aus den Jahren 1999/2000

In unserer Untersuchung der Schulgesetze, Richtlinien und Lehrpläne wurde herausgearbeitet, dass die Aufgabe interkultureller Bildung nicht mehr nur in KMK-Empfehlungen (z.B. von 1996, in KMK 2004) und Präambeln auftauchte, sondern auch in den Themenkatalogen auf Fächerebene aufgegriffen wurde. In den meisten Bundesländern wurde interkulturelles Lernen als Querschnittsaufgabe verschiedener Fächer bestimmt. Allerdings war das Aufgabenverständnis in den Bundesländern verschieden: Während in einigen Ländern interkulturelle Bildung als allgemeine Bildungsaufgabe begriffen wurde, war sie in anderen Bundesländern auf die Grund- und Hauptschulen als diejenigen Schulen beschränkt, die von den Kindern der Arbeitsmigranten hauptsächlich besucht wurden, worin sich eine eingeschränkte Adressatengruppe (Migrantenkinder) und Zielsetzung (Kompensatorik) ausdrückte.

Im Hinblick auf die Perspektiven, die eingenommen wurden, zeigten sich folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede: Es überwog eine vergleichende Sichtweise, nach der kulturelle, religiöse und gesellschaftliche Differenz ausdrücklich herausgearbeitet und benannt werden sollte. Seltener wurde in den Lehrplänen von einer als objektiv angenommenen Betrachtung kultureller Merkmale des Anderen ausgegangen. Diese zeigte sich zum Beispiel in der Aufforderung zu einer beschreibenden Betrachtung „des ausländischen Mitschülers“ oder „des Islams“ in einer von der Mehrheit auf die Minderheit gerichteten Perspektive. Die Grundschullehrpläne stellten Vergleiche in der Regel in

harmonischer Perspektive an, während die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Konflikten eher den älteren Schülern zugemutet wurde. In dieser Kulturvergleichsperspektive konnten länderspezifische Differenzen festgestellt werden, während dies in der zweiten Perspektive (Individuum – Gesellschaft) nicht der Fall war. In den untersuchten Dokumenten wurden sowohl gesellschaftliche als auch individuelle Aspekte angesprochen; letztere überwogen. Dabei wurden die Normen und Werte des Individuums als kulturell bestimmt aufgefasst; z.T. wurde das didaktische Prinzip formuliert, über die Begegnung mit Kindern und Jugendlichen anderer kultureller Prägung einen Wechsel der Perspektive herbeizuführen und so Erkenntnisse über sich selbst zu gewinnen. Auch bei der Analyse zur Perspektive Adressatenorientierung ergab sich ein länder-uneinheitliches Bild. Allein in den Plänen von Schleswig-Holstein fand sich ohne Ausnahme die Adressierung der Lernprozesse und Lerninhalte an eine heterogene Schülerschaft, die sowohl aus Mehrheits- als auch aus Minderheitenangehörigen besteht. Eine Bewertung von Heterogenität unterblieb in den meisten Lehrplänen. Bei der fünften Perspektive, welche die mit interkultureller Bildung verbundenen didaktischen Ziele betrifft, zeigte sich eine Tendenz, kulturelle Differenzen als Teil allgemeiner Bildung zu verstehen. Die Berücksichtigung interkultureller Aspekte erwies sich fachabhängig: Häufige Hinweise enthielten der katholische und der evangelische Religionsunterricht (z.B. Auseinandersetzung mit anderen Weltreligionen), der Ethik- und Philosophieunterricht (z.B. Wissenserwerb und Reflexion über Religionen und Weltanschauungen), der Sachunterricht an der Grundschule und der Sozialkundeunterricht, weniger der Deutsch-, Fremdsprachen-, Kunst- und Musikunterricht. Die Lehrpläne für Mathematik, Naturwissenschaften und Sport enthielten keine interkulturellen Aspekte.

5. Neue Befunde

5.1 Bayern

Das bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen enthält auch in seiner aktuellen Fassung über die allgemeinen Erziehungsziele hinaus keine Hinweise zum interkulturellen Lernen.² Der Lehrplan für die bayerische Grundschule vom Juli 2000 betont die Bedeutung des sozialen Lernens für den „selbstverständlichen und vorurteilsfreien Umgang mit Menschen unterschiedlicher sozialer Herkunft, aus verschiedenen Kultur- und Sprachräumen und von Behinderten mit nicht Behinderten; [...] in Anerkennung der veränderten kulturellen Wirklichkeit erhält das interkulturelle Lernen auf der Basis gegenseitiger Akzeptanz und Wertschätzung eine hohe Bedeutung“ (S. 7-8). Eine der elf fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben lautet daher „Interkulturelle Bildung – miteinander und voneinander lernen“; die Grundschule solle die Erkenntnis vermitteln, dass „Menschen und Kulturen in gleichberechtigter Weise nebeneinander und miteinander leben, dass man voneinander lernen kann und sich so

2 In der Fassung vom 31.5.2000, in: GVBl. S. 414, zuletzt geändert am 24.3.2003, in: GVBl. S. 262.

gegenseitig bereichert“ (S. 15), und dabei eine vergleichende Perspektive einnehmen, die Gemeinsamkeiten betont und Unterschiede akzeptiert. Die gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse sollen in altersgemäßer Form angesprochen werden. Explizit richtet sich interkulturelle Erziehung sowohl an deutsche als auch „ausländische“ Schüler. Für die Persönlichkeitsentwicklung Letzterer sei es bedeutsam, „sich sowohl in ihrem ursprünglichen Kulturkreis als auch in der Gesellschaft, in der sie jetzt leben, bewegen zu können“ (ebd.). Auch bei der fächerübergreifenden Aufgabe „Soziales Lernen und grundlegende politische Bildung“ wird betont, dass die Schüler lernen sollen, „Andersartigkeit und Verschiedenheit als Gewinn und Bereicherung“ zu erleben (S. 16). Heterogenität wird bei der Aufgabe „Sprachliche Bildung“ nicht aufgegriffen, vielmehr lautet das Ziel: „Die sichere Verwendung der deutschen Sprache in Wort und Schrift ist leitendes Prinzip des gesamten Unterrichts“ (ebd.). Im „Fachprofil Deutsch“ wird diese monolinguale Fixierung allerdings durchbrochen: Die „unterschiedlichen sprachlichen, sozialen und kulturellen Voraussetzungen der Schüler“ sollen zum Ausgangspunkt des sprachlichen Unterrichts gemacht werden; hierbei seien Einblicke in die Herkunftssprachen von „Schülern nichtdeutscher Muttersprache“ für alle Schüler Anlass zu bewusster Wahrnehmung der deutschen Sprache (S. 27); „der besondere Erfahrungshintergrund von Schülern aus anderen Kulturkreisen und mit anderen Herkunftssprachen“ sei „ein fruchtbarer Anlass für integrativen Sprachunterricht“ (S. 28).

Der Grundschullehrplan ist begegnungspädagogisch konzipiert; durch die Begegnung mit verschiedenen Kulturen und Religionen sollen die Kinder Achtung und Toleranz gegenüber verschiedenen Lebensformen lernen und Offenheit gegenüber der Welt und dem Fremden entwickeln. Nur die Kinder deutscher Herkunft sind die angenommenen Adressaten des Unterrichts, wenn formuliert wird, dass sich die Schüler „über andere Regionen und Herkunftsländer ihrer Mitschüler“ (S. 35) informieren sollen. „Kinder nichtdeutscher Muttersprache“ werden im Fach Musik unter einem kompensatorischen Gesichtspunkt erwähnt: Sie sollen sprachliche Förderung und soziale Integration erfahren; musikalische Beiträge aus „ihrer Kultur“ können den Musikunterricht bereichern (S. 43).

Im Grundschullehrplan Deutsch wird Mehrsprachigkeit nur an zwei Stellen erwähnt: „Unterschiedliche Gestik und Mimik in anderen Kulturen; Namen in verschiedenen Sprachen vergleichen“ (S. 86) und „Familien in verschiedenen Kulturkreisen: Mahlzeiten, Sonn- und Feiertage“ (S. 113). Die einseitige Orientierung an den einheimischen deutschsprachigen Kinder wird auch im Fremdsprachenunterricht (Klasse 3) deutlich; bei der Umsetzung des Ziels „aufgeschlossen sein für Kontakte zu Personen mit anderer Muttersprache“ z.B. durch Brieffreundschaften und Schulpartnerschaften wird ausdrücklich dazu aufgefordert, „ausländische Mitschüler“ einzubeziehen (S. 181).

Der Grundschullehrplan enthält fächerübergreifende Anregungen, die mit Themen des Fachunterrichts verbunden werden. Solche Anregungen zum interkulturellen Lernen sind beispielsweise: „interkultureller Märchentag“ (Katholische Religionslehre, S. 52), „interkultureller Festkalender“ (Katholische Religionslehre, S. 56; Evangelische Religionslehre, S. 67, 69; Ethik, S. 75). Die im Fach Werken/textiles Gestalten vorgesehenen „interkulturellen Begegnungen“ gelten dem „Kennenlernen der Spielwelt und der

Art der Wahrnehmung kultureller Ereignisse anderer Völker“; durch Beispiele von Spielzeugen und Festen soll „Bewunderung für das handwerklich-ästhetische Können fremder Völker“ geweckt werden (S. 143, 217).

Der in unsere Analyse 2001 einbezogene Lehrplan für die bayerische Hauptschule liegt in einer Neufassung vor (Entwurf 2004). Wie im Lehrplan für die Grundschule wird „interkulturelle Erziehung“ als fächerübergreifendes Ziel bezeichnet, die Folgerungen bleiben indes vage: Die Schule soll sich mit den Herausforderungen der Zeit auseinandersetzen, sie soll in der heranwachsenden Generation Verständnis für diese Anliegen anbahnen und Bereitschaft zur Verantwortung wecken (S. 3). Unter dem Aspekt „Sprachliche Bildung“ wird wiederholt, dass „das Erlernen der deutschen Sprache [...] auch für Schüler mit einer anderen Muttersprache unabdingbar [sei]; ein eigenes Anliegen bleibt die Pflege der jeweiligen Muttersprache“ (S. 6). Im Rahmen der Fächer Ethik und Religionslehre werden Einzelaspekte interkultureller Bildung behandelt, z.B.: „Muslime bei uns – einander besser verstehen“ (Katholische Religionslehre, S. 20); „Einander begegnen – Glauben und Leben der Muslime“, „Einander besser verstehen – Glaube und Leben der Juden“ (Evangelische Religionslehre, S. 24) und Weltreligionen (Ethik, S. 28). In der Fächergruppe Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde sind interkulturelle Aspekte kaum zu finden; einzig in der Jahrgangsstufe 9 gibt es das einschlägige Thema „Menschen aus anderen Herkunftsländern“. Alle übrigen Fächer enthalten keine interkulturellen Bezüge. Der Lehrplanentwurf folgt der Tendenz, Prinzipien, Methoden und Ziele des Unterrichts zu beschreiben, die Nennung von Unterrichtsinhalten jedoch zu reduzieren und Freiräume für Themen zu schaffen, die von der einzelnen Schulklasse gewählt werden können. Erstmals werden „Grundwissen und Kernkompetenzen nach Abschluss der Jahrgangsstufe 9 (Regelklasse)“ beschrieben; doch spielen dabei Aspekte interkultureller Bildung kaum eine Rolle. Die Schülerinnen und Schüler sollen Grundzüge des Glaubens der Juden und der Muslime kennen und für gegenseitige Toleranz und friedlichen Umgang miteinander eintreten (Ethik, Katholische bzw. Evangelische Religionslehre, S. 407, 409f.). Im Fach Deutsch bezieht sich der einzige interkulturelle Bezug auf den „angemessenen Fundus an Kinder- und Jugendliteratur, auch aus anderen Kulturen“, über den die Schüler verfügen sollen. Auch bei dem sozialkundlichen Grundwissen und den sozialen Kernkompetenzen fehlen ausdrückliche Bezüge zur interkulturellen Bildung, für deren Herstellung der Lehrplan allerdings Anknüpfungspunkte bietet; beispielsweise: „Der Schüler soll menschenwürdiges Zusammenleben wert schätzen und sich dafür einsetzen. Er soll fähig sein, im privaten wie im öffentlichen Bereich tolerant und rücksichtsvoll mit allen Menschen umzugehen, wissen um Möglichkeiten friedlicher Konfliktbewältigung“ (S. 421).

Insgesamt betrachtet ist die interkulturelle Perspektive im Lehrplanentwurf der Hauptschule gegenüber der Fassung von 1997 zurückgenommen worden. Explizit ist sie nur dort, wo die Kinder aufgrund religiöser Zugehörigkeiten auch ethnisch-kulturell getrennt unterrichtet werden, wodurch sie zwar übereinander, jedoch nicht mit- und voneinander lernen.

5.2 Berlin

Das Schulgesetz für Berlin ist eines von insgesamt vier Landesgesetzen, die detailliertere Aussagen zu den schulischen Konzepten für Schüler mit Migrationshintergrund beinhalten. Sie lassen sich als begegnungspädagogisch qualifizieren: Das „Andere“ erscheint als das „Besondere“; die Sichtweise ist sowohl Individuum- als auch gesellschaftsorientiert; Adressat ist die multikulturell zusammengesetzte Schülerschaft; das didaktische Ziel ist die Kompensation von zweitsprachlichen Defiziten; die Entwicklung interkultureller Kompetenz ist Anliegen eines eigenen fächerübergreifenden Aufgabengebietes.³

Etwas anderes gilt für die Handreichung „Interkulturelle Bildung und Erziehung“, in deren Zentrum der Abschnitt „Leitlinien für den Unterricht“ steht (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin 2001). Kernanliegen ist das „Lernen, mit anderen Kulturen erfolgreich umzugehen“. Die Verfasser der Handreichung verstehen den Aufbau interkultureller Kompetenzen als fünfstufigen Prozess, der von (1) der Nichtwahrnehmung kultureller Heterogenität über (2) das Öffnen für deren Wahrnehmung und (3) das Bewusstsein von (faktisch multikulturellen) Unterschieden über (4) die Akzeptanz kultureller Vielfalt und den interkulturellen Austausch bis (5) zum (bewusst multikulturellen) Wertschätzen, aktiven Profitieren von einem pluralen Umfeld und Verteidigen interkultureller Lebensweisen führt. Die Leitlinien enthalten überdies zumindest Ansätze zur Formulierung von „Standards für interkulturelle Kompetenz“, die allerdings nicht auf die genannten Stufen bezogen konkretisiert werden, wodurch sich Möglichkeiten der Evaluation interkultureller Lernprozesse eröffneten. Beispiele für diese Standards sind: (1) „Unterscheiden können zwischen kulturellen und individuellen Motivationen“; (4) „Kompetente Kenntnis von anderen Kulturen und Ländern haben“; (5) „Distanz zu Fremden abbauen können, ohne das Eigene aufzugeben“; (10) „Die Relativität des eigenen Wertesystems begreifen“ oder (12) „Irritationen zulassen [...] und interkulturelle Konflikte, Spannungen und Mehrdeutigkeiten aushalten [...] können“ (S. 100). Die Handreichung zur interkulturellen Bildung verbindet begegnungs- und konfliktpädagogische Elemente. Sie ist explizit vergleichend angelegt; Unterschiede werden nicht nur anerkannt; die Pluralität der Kulturen und somit das Anderssein werden als Normalität qualifiziert; Anderssein wird als soziale Grundbefindlichkeit beschrieben. Dem Umgang mit „verschiedenen Deutungsmustern“ dient der Wechsel der Perspektive zwischen dem Eigenen und dem Fremden. Der Adressat der Handreichung ist die multikulturell zusammengesetzte Schülerschaft, ohne dass die physische Präsenz von „kulturell Anderen“ zur Voraussetzung interkulturellen Lernens gemacht wird. In der Bewertung der kulturellen Heterogenität ist die Handreichung eindeutig; die Rede ist von Wertschätzung, aktivem Profitieren und Verteidigen von interkulturellen Lebensweisen. Interkulturalität wird zum eigenständigen Bildungsstandard; interkulturelle Kompetenz soll in einem fünfstufigen Prozess im Verlauf der Primar- und Sekundarschulerziehung aufgebaut werden.

3 §§ 1-3, 4 Abs. 10 SchulG vom 26.1.2004, in: GVBl. S. 26.

Auf Fächerebene liegen für die Grundschule neue Rahmenplanentwürfe für Deutsch und Sachunterricht vor, die das Ergebnis einer Lehrplankooperation der Länder Berlin, Brandenburg, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern sind. Sie lehnen sich an den oben dargestellten Handlungskompetenzansatz, der den Rahmenplänen in Mecklenburg-Vorpommern zugrunde liegt, an und verbinden ihn mit den nationalen Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Während als Anliegen des Deutschunterrichts explizit erwähnt wird, dass die Schüler Sprache in ihrer interkulturellen Funktion verstehen sollen und die Begegnung mit fremden Sprachen sprachvergleichend und wissenserweiternd in den Unterricht einbezogen werden soll, bleiben die fachlichen Bildungsstandards in dieser Hinsicht unspezifisch. Die Bildungsstandards lassen sich zwar auf interkulturelle Situationen beziehen, die ergänzenden Lehrplanhinweise stellen solche Zusammenhänge jedoch nicht explizit her.

Der ältere, bisher geltende Grundschullehrplan Deutsch (Klasse 1 bis 6) enthält weder ex- noch implizite Bezüge zum interkulturellen Lernen. Allerdings werden „ausländische“ Kinder als Ursache für Beeinträchtigungen erfolgreichen Lernens in der Klasse und als Adressaten besonderer Förderung mehrfach erwähnt (S. 2f., 7, 20, 47). Die sprachliche Situation dieser Schüler und „damit zusammenhängende Unterschiede an kulturellen und sozialen Erfahrungen können erfolgreiches Lernen im Deutschunterricht erschweren“ (S. 2). Ausländische Schüler bedürften bei Ausspracheübungen einer besonderen Unterstützung (S. 20); die Artikel müssten mit ihnen besonders intensiv geübt werden (S. 47).

Der Sachunterricht soll in der fachlichen Perspektive „Gesellschaft und Kultur“ Schüler in die Grundfragen des Zusammenlebens in verschiedenen Gemeinschaften einführen. Die zu entwickelnde Sozialkompetenz zielt darauf, dass Schüler Menschen in ihrer Verschiedenheit wahrnehmen und einander tolerant begegnen. Die sachunterrichtlichen Bildungsstandards sind im sozialwissenschaftlichen Bereich („zusammen leben“) allgemein auf die Vielfalt der Formen des Zusammenlebens, Konfliktursachen und -lösungen sowie den Respekt vor Anderen bezogen (S. 20), in der Beschreibung des Themenfeldes wird jedoch konkret auf die von sozialer und kultureller Heterogenität geprägten Rahmenbedingungen individuellen Handelns und gesellschaftlicher Teilhabe verwiesen. Die Schüler sollen sich ihrer eigenen kulturellen Sozialisation bewusst werden und „Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Ausdrucksformen“ entwickeln. Sie sollen lernen, „Anderssein zu respektieren und Konflikte friedlich auszutragen, die als Ausdruck unterschiedlicher ethischer, kultureller und religiöser Sichtweisen entstehen können“ (S. 23). Diesen „Anforderungen“ werden im ersten und zweiten Schuljahr als „Inhalte“ zugeordnet: „Menschen anderer kultureller Herkunft“ sowie „Feste und Feiern“ (S. 27). Darauf aufbauend geht es im dritten und vierten Schuljahr darum, dass die Schüler „sich eigene Fremdheitserfahrungen bewusst machen und Strategien zur Überwindung von Angst und Abwehr anwenden“ und auf diese Weise „Mechanismen der Ausgrenzung von Menschen aufgrund der Andersartigkeit erkennen und ihnen entgegentreten“ (S. 36). Durch die Wahl geeigneter Unterrichtsinhalte soll die Begegnung mit unterschiedlichen Lebensweisen, Traditionen und Werteorientierungen ermöglicht werden.

Ergebnis der länderübergreifenden Lehrplanzusammenarbeit ist auch der Rahmenlehrplanentwurf Geschichte (Grundschule).⁴ Stofflich umfasst der Lehrplan vier große Themenfelder von der Vor- und Frühgeschichte, über die großen Reiche der Antike und den Zeitraum bis zur Geschichte des europäischen Mittelalters. Ziel ist die Entwicklung eines Geschichtsverständnisses, das auf die exemplarische Rekonstruktion der Bedingungen menschlichen Denkens, Fühlens und Handelns in diesen Epochen unter spezifischen Perspektiven angelegt ist. Dabei handelt es sich beispielsweise um die Analyse der Formen der jeweiligen Konfliktregulierung und Konsensfindung, des Umgangs mit Fremden in verschiedenen Kulturen oder der unterschiedlichen Lebenswelten innerhalb einer Gesellschaft (S. 16). Die fachdidaktischen Hinweise verknüpfen den Rahmenlehrplan Geschichte mit Hinweisen aus der Handreichung Interkulturelle Bildung und Erziehung: Die Auswahl der Inhaltsbereiche soll durch die Berücksichtigung außereuropäischer Perspektiven interkulturell orientiert sein; Schüler sollen durch unterschiedliche – vertraute und fremde – Deutungen des historischen Geschehens sich in ihrer Verschiedenheit respektieren lernen und „ein Verständnis für Abgrenzungs-, Akkulturations- und Assimilationsprozesse in Geschichte und Gegenwart“ entwickeln (S. 19). Diese Zielsetzungen finden in allgemeiner Form in den Bildungsstandards ihren Niederschlag; die Schüler sollen unterschiedliche Perspektiven bei der Erschließung historischer Sachverhalte und die Interessen- und Wertgebundenheit menschlichen Handelns im jeweiligen Kontext beschreiben und ihre eigenen Sach- und Werturteile im Austausch mit Anderen kritisch überprüfen können (S. 21). Zu den Leitfragen, die sich durch die Themenfelder hindurchziehen und zur Entwicklung dieser Standards beitragen sollen, gehören Fragen nach den Bedingungen des Zusammenlebens von Menschen verschiedener Herkunft und Religion, nach den Umständen für die Entstehung und Überwindung von Konflikten sowie nach den Gründen für Migration und den Faktoren, die Staaten und Völker konstituieren (S. 22-29). Der Rahmenlehrplan stößt auf diese Weise immer wieder längsschnittorientierte Perspektiven auf die vier historischen Epochen an.

Die derzeit geltenden Lehrpläne für das Fach Geschichte (Grundschule Klasse 5 und 6; Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule Klasse 7 bis 10) enthalten keinerlei Bezüge zu den für interkulturelles Lernen zentralen Kategorien Pluralität, Heterogenität, Konflikt und Ungleichheit. Dies gilt auch für die abschließende Unterrichtsreihe „Zusammenleben der Menschen in Deutschland“ (Klasse 10), das sich auf den Prozess der inneren Einheit Deutschlands seit 1990 beschränkt. Die Rahmenpläne Sozialkunde (Hauptschule Klasse 7 und 8; Realschule, Gymnasium, Gesamtschule Klasse 7 bis 10) bzw. Weltkunde (Hauptschulklasse 9 und 10) schließen Möglichkeiten interkulturellen Lernens nicht aus, erwähnen jedoch Aspekte der Multikulturalität der Gesellschaft nicht explizit.

Der geltende Rahmenlehrplan Deutsch in der Sekundarstufe I ist in jeder Jahrgangsstufe und für alle Schularten in die drei Bereiche „Literatur und Gebrauchstexte“, „Sprachsystem und Sprachgebrauch“ sowie „Sprechen und Schreiben“ gegliedert; durch

4 Der Rahmenlehrplan Geschichte beschränkt sich angesichts der Schulstruktur – die Jahrgänge 5 und 6 sind Teil der Grundschule – auf die Bundesländer Berlin und Brandenburg.

weiterführende Anforderungen erfolgt eine schulformbezogene Differenzierung. Die Lernziele zu diesen Bereichen erlauben interkulturelle Bezüge, sie explizieren diese allerdings nicht. Auch findet weder in den (Basis-) Lerninhalten noch in den weiterführenden Inhalten und Erläuterungen die stets mögliche multikulturelle Perspektive Erwähnung. Entsprechendes gilt für die Textauswahl im Anhang.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass interkulturelle Aspekte in den Berliner Lehrplänen in widersprüchlicher Weise berücksichtigt werden. Während im geltenden Lehrplan Deutsch der sechsjährigen Berliner Grundschule nur rudimentär Bezug auf die Heterogenität in Schule und Gesellschaft genommen wird und die Teilnahme ausländischer Schüler am Deutschunterricht als Belastung qualifiziert wird, verfolgt der Lehrplanentwurf Deutsch eine explizit kulturvergleichende Perspektive; die Begegnung mit fremden Sprachen soll sprachvergleichend und wissenserweiternd erfolgen. Es geht darum, durch die Erfahrung des Unterschiedlichen das Eigene zu relativieren. In den geltenden Lehrplänen der Fächer Deutsch, Geschichte, Sozialkunde und Weltkunde (Klasse 5 bis 6, 7 bis 10) sind demgegenüber neuere Ansätze zum interkulturellen Lernen nicht identifizierbar. Die didaktische Zielsetzung beschränkt sich auf die Kompensation bestimmter Defizite.

Der geltende Lehrplan Sachkunde geht von einer heterogenen Schülerschaft aus; im Vordergrund steht der Austausch über personale (Aussehen) und kulturelle Unterschiede (Ernährung, Fest, Bräuche) in der Schul- und Alltagswelt. Eine Bewertung unterbleibt; auch ein klarer didaktischer Impuls fehlt („Unterschiede wahrnehmen und sich damit auseinandersetzen“). Im Lehrplanentwurf Sachunterricht haben demgegenüber Fragen soziokultureller Heterogenität einen bedeuteten Stellenwert. Den fünf einschlägigen Bildungsstandards unterliegt eine explizit kulturvergleichende Perspektive. Der Blick wird auf individuell, kulturell und sozial unterschiedliche Lebensformen gerichtet; Ausgangspunkt sind individuelle Erfahrungen, die im Verlauf der Grundschulzeit um gesellschaftliche Aspekte erweitert werden. Anderssein – so der Lehrplanentwurf – ergibt sich aus Individualität und kultureller Pluralität und wird als normal erfahren; die Bewusstmachung eigener Fremdheitserfahrungen ermöglicht den Wechsel der Perspektive zwischen Eigenem und Fremdem. Die vergleichende Perspektive verzichtet auf Harmonisierung; aus Heterogenität könnten Konflikte erwachsen; didaktische Zielsetzungen sind daher nicht nur Neugier und Toleranz, sondern auch gewaltfreie Konfliktbewältigung. Gleiches gilt auch für den Rahmenplanentwurf Geschichte, der – obwohl auf die Zeit von der Vor- und Frühgeschichte bis zum Mittelalter bezogen – systematisch zur Behandlung Epochen übergreifender interkultureller Fragestellungen anstößt. Sein Ansatz ist nahe liegender Weise konfliktpädagogisch; die Analyse unterschiedlicher Interessen- und Wertgebundenheit menschlichen Handelns relativiert die eigene wie die andere Position im jeweiligen gesellschaftlichen Zusammenhang. Pluralität und Heterogenität erscheinen in ihrer kulturentwickelnden Funktion; didaktisches Ziel sind Kritikfähigkeit und Mündigkeit, m.a.W.: die Fähigkeit, eigene Urteile im Austausch mit Anderen kritisch zu überprüfen.

6. Resümee

Die neueren Lehrpläne bzw. Lehrplanentwürfe in Bayern und Berlin nehmen die Diskussion um Bildungsstandards auf und legen über die Orientierung an fachlich-inhaltlichen Gesichtspunkten hinaus überfachliche Kompetenzen bei der Festlegung von Zielen der Lehr- und Lernprozesse fest. Interkulturelle Bildung ist ein solcher Aspekt nicht fachlicher Art, der Eingang in die Lehrpläne gefunden hat. Dennoch scheint die Formulierung bloßer „Standards“ der Berücksichtigung von interkultureller Pädagogik als Querschnittsaufgabe nicht zwangsläufig förderlich zu sein. Im eingangs beschriebenen gestuften Kompetenzmodell werden Ziele, Struktur und Ergebnisse des Lernprozesses unterschieden, die kriterienbezogen, d.h. überprüfbar zu bestimmen sind. Mit Blick auf die analysierten Lehrpläne kann hierzu festgestellt werden: Die Texte benennen in der Regel Ziele interkultureller Pädagogik, aber die Struktur des Wissenserwerbs und des Aufbaus von Handlungskompetenz in unterschiedlichen Situationen wird nur unspezifisch erfasst – wenn etwa von der Begegnung mit dem Anderen eine Klärung des eigenen Standpunkts erwartet wird. Die angestrebten Ergebnisse schließlich sind in der Regel nicht formuliert. So weist der bayerische Katalog des erwünschten „Grundwissens und der Kernkompetenzen“ am Ende der Jahrgangsstufe 9 fast keine interkulturellen Aspekte auf.

Gleichzeitig zeigt sich aber auch Folgendes: Wenn Rahmenpläne zur interkulturellen Erziehung einem Kompetenzmodell folgen, entwickeln diese offenbar eine dynamische und systematisierende Wirkung für fachbezogene Bildungspläne, wie das Beispiel der gemeinsamen Grundschulpläne für den Sachunterricht und das Fach Deutsch in Mecklenburg-Vorpommern, Berlin, Bremen und Brandenburg zeigt. Der schwierige Schritt von der Zielformulierung zur Konkretisierung in Unterrichtsinhalten, -methoden und wissensbasierter Handlungsfähigkeit gelingt dann besser, wenn genauer bestimmt wurde, was unter interkultureller Kompetenz zu verstehen sei. Übersetzt in die „Perspektiven“ unserer Analyse gibt es folgende Gelingensbedingungen für die Etablierung interkultureller Bildung in den Lehrplänen und Bildungsstandards: (1) eine Adressatenorientierung, welche die multikulturelle Schülerschaft ausdrücklich berücksichtigt und positiv als Lernarrangement bewertet, in dem die Verschiedenheit der Ansichten, Fähigkeiten und Positionen zur Ausbildung von Handlungskompetenz beiträgt; (2) ein reflektierter Vergleich nicht von „Kulturen“, sondern von Lebensformen, Sprachen, religiösen und weltanschaulichen Einstellungen; (3) eine Orientierung an der Reflexion sowohl gesellschaftlich-historischer als auch individueller Verantwortung und Handlungsmöglichkeiten; (4) die Bewertung von Heterogenität als normal und (5) die Entwicklung von Kriterien und Testverfahren, mit denen die Zielbestimmungen der interkulturellen Kompetenz praktisch überprüft werden können.

Literatur

Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2003): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Bayerisches Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, Abteilung Grund- und Hauptschule (2000): Lehrplan für die bayerische Grundschule. München: Bayerisches Staatsministerium (Loseblattwerk).
- Bayerisches Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, Abteilung Grund- und Hauptschule (2002): Lehrplan Deutsch als Zweitsprache. München: Bayerisches Staatsministerium (Loseblattwerk).
- Bayerisches Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, Abteilung Grund- und Hauptschule (2004): Lehrplan für die bayerische Hauptschule 2004, Entwurf, Stand: Mai 2004. München: Bayerisches Staatsministerium.
- BMW AG München (1997) (Hrsg.): LIFE, Ideen und Materialien für Interkulturelles Lernen (Grundwerk und Ergänzungslieferungen). Lichtenau: AOL.
- Bühler-Otten, S./Neumann, U./Reuter, L.R. (2000): Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 279-319.
- Gogolin, I./Neumann, U./Reuter L.R. (2001): Schulbildung für Kinder aus Minderheiten 1989-1999. Münster: Waxmann.
- Keuffer, J./Oelkers, J. (2001): Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klieme, E. u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kultusministerkonferenz (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder [KMK]) (2004): Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ vom 25.10.1996. In: KMK-Beschlussammlung Nr. 671.1. Neuwied: Luchterhand.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg und Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2003): Rahmenlehrplan Geschichte Grundschule (Entwurfassung 2003).
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen und Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2003): Rahmenlehrplan Deutsch Grundschule (Entwurfassung).
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen und Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2003): Rahmenlehrplan Sachunterricht Grundschule (Entwurfassung).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2002): Rahmenplan Interkulturelle Erziehung.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2002): Reform der sächsischen Lehrpläne: Eckwerte Interkulturalität. Radebeul: Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (o.J.): Rahmenplan Deutsch Grundschule Klasse 1 bis 6; Rahmenplan Deutsch Sekundarstufe I; Rahmenplan Sozialkunde Hauptschule Klasse 7 und 8; Realschule, Gymnasium einschließlich Berufswahlinformation, Gesamtschule Klasse 7 bis 10; Weltkunde Hauptschule Klasse 9 und 10; Rahmenplan Geschichte Grundschule Klasse 5 und 6; Rahmenplan Geschichte Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule Klasse 7 bis 10; Rahmenplan Vorfachlicher Unterricht Sachkunde Grundschule Klasse 1 bis 4.
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (2001) (Hrsg.): Interkulturelle Bildung und Erziehung. Handreichung für Lehrkräfte an Berliner Schulen. Berlin, Juli 2001, S. 93-121.
- Sozietät „Umgang mit kultureller Heterogenität“ (2003): Reform der Hamburger Lehrerbildung. Prioritäres Thema ‚Kulturelle und soziale Heterogenität‘ in der Lehrerbildung. Konzeptpapier vom 30.09.2002.

Abstract: *Against the background of the scientific discourse on educational standards and of their practical development, the article examines whether and in which form new curricula for the field of intercultural education contain competence-oriented standards. Studies carried out by the two authors, the results of which were presented five years ago, are continued with a focus on Bavaria, Mecklenburg-Vorpommern, and Berlin. The results of the study are contradictory: the formulation of standards does not necessarily lead to the consideration of intercultural aspects. If, however, intercultural competence models are developed, these exert a dynamic influence on subject-related educational plans with corresponding standards. Thus, in a final part, some of the requirements for a successful establishment of intercultural education in curricula can be sketched.*

Anschriften Autoren:

Prof. Dr. Ursula Neumann, Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg.

Prof. Dr. Lutz R. Reuter, Helmut-Schmidt-Universität – Universität der Bundeswehr Hamburg, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg.