

Allemann-Ghionda, Cristina

Interkulturelle Bildung

Fatke, Reinhard [Hrsg.]: *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik*. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 107-149. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 36)



Quellenangabe/ Reference:

Allemann-Ghionda, Cristina: Interkulturelle Bildung - In: Fatke, Reinhard [Hrsg.]: *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik*. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 107-149 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95203 - DOI: 10.25656/01:9520

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95203>

<https://doi.org/10.25656/01:9520>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

36. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

36. Beiheft

Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik

Herausgegeben von Reinhard Fatke

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1997 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprinttechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41137

Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt/Main

77/13/10

Inhaltsverzeichnis

REINHARD FATKE Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik: Eine Einführung . . .	7
WALTER HORNSTEIN Jugendforschung – Jugendpädagogik	13
HANS OSWALD Sozialisation, Entwicklung und Erziehung im Kindesalter	51
HERWART KEMPER Schule und Schultheorie	77
CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA Interkulturelle Bildung	107
PHILIPP GONON Berufsbildung	151
HANS SCHEUERL Reformpädagogik	185
JÜRGEN OELKERS Allgemeine Pädagogik	237

Interkulturelle Bildung

1.	Einführung	107
2.	Kulturelle und sprachliche Pluralisierung der Gesellschaft und der Bildung . .	111
2.1	Nationale und monokulturelle Ausrichtung der Bildungssysteme als Norm . .	111
2.2	Migrationsflüsse machen die sprachlich-kulturelle Pluralisierung von Gesellschaft und Schule sichtbar	113
2.3	Die ersten Reaktionen der Schule auf Migration	117
2.4	Die kulturelle und die ethnische Dimension in der Forschung	118
3.	Interkulturelle Bildung als Anspruch auf eine angemessene pädagogische Antwort auf Migration	121
3.1	Die Kulturen der Migranten/-innen als pädagogische Ressource	123
3.2	Migrations Sprachen in der Schule: Indikator und Prüfstein der kulturellen Pluralisierung der Bildung	124
3.2.1	Unterricht in den Sprachen der Herkunftsländer	125
3.2.2	Zweisprachiger Unterricht	127
3.3	Curriculum und Multikulturalität	129
3.4	Konfliktorientierte Konzepte	132
3.5	Kritik der interkulturellen Bildung	134
3.5.1	Distanzierung von den Begriffen im Zusammenhang mit „Kultur“ und „Ethnie“	134
3.5.2	„Ja“ zu den Begriffen „Kultur“ und „Ethnie“, „Nein“ zu reduktionistischen Auslegungen davon	136
3.5.3	Kritik der interkulturellen Erziehungswissenschaft als Subdisziplin	137
4.	Von der interkulturellen Bildung der Migration zur Pädagogik der kulturellen Vielfalt als Grunderfahrung	138
4.1	Europäische Integration und interkulturelle Bildung	138
4.2	Vom zweisprachigen Unterricht für Minderheiten zur allgemeinen Förderung der Mehrsprachigkeit	139
4.3	Kulturelle Vielfalt und andere Vielfalten	140
5.	Ausblick	141
5.1	Einige bildungspolitische Entwicklungen	141
5.2	Ansätze einer bildungs- und disziplintheoretischen Neuorientierung	142
6.	Literatur	144

1. Einführung

„Interkulturelle Erziehung“ bzw. „Interkulturelle Bildung“ ist die Formel, die sich in europäischen und internationalen Organisationen wie Europarat, Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Europäischem Parlament, UNESCO, OECD durchgesetzt hat und in international geführten Diskussionen im Verhältnis zum eher im angelsächsischen Raum üblichen Begriff *multicultural education* gegenwärtig zu überwiegen scheint. Der Begriff „interkultu-

relle Bildung“ bzw. *éducation interculturelle* ist im deutschen und französischen Sprachraum sowie in der Schweiz, in Italien, in Mittel- und Osteuropa gebräuchlich. *Education interculturelle* und *multicultural education* sind für einige Autoren/-innen synonym, für andere nicht (EKSTRAND 1994, S. 3960; OECD/CERI 1987). Die Frage, ob sie es sind, hat in diesem Zusammenhang keine Bedeutung. Aus vergleichender Perspektive geht es eher darum, zu erkennen, daß diese Begriffe und Konzepte teils gleiche Ziele verfolgen, beispielsweise der Diskriminierung von kulturellen Minderheiten entgegenzuwirken, aber – gesellschaftlich und historisch bedingt – in verschiedenen Ländern teils sehr unterschiedliche erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Diskurse repräsentieren. Die multikulturelle Bildungspolitik Kanadas und die damit verknüpften Gesetze und institutionellen Lösungen sind nicht zu vergleichen mit den Zielsetzungen und der Tragweite von Elementen „interkultureller Bildung“ in schweizerischen oder deutschen Dokumenten bildungspolitischer Behörden. In Deutschland wird seit wenigen Jahren anstelle von interkultureller Erziehung zunehmend der Begriff „interkulturelle Bildung“ gebraucht, eine der deutschen Bedeutung des englischen *education* wohl besser entsprechende Bezeichnung. Hinter dem scheinbar einheitlichen und eindeutigen Begriff verbergen sich sehr unterschiedliche Ansätze. Vielleicht wäre es treffender, hier von einer „interkulturellen Idee in der Bildung“ zu sprechen. Dies meint eine pädagogische Option, die in einer eher breiten Definition etwa folgende Elemente einschließt: Es geht im weitesten Sinne darum, sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Bildung organisatorisch, inhaltlich und methodisch als Tatsache anzuerkennen sowie unterschiedliche, kulturell geprägte Inhalte und Perspektiven zur Geltung zu bringen, miteinander zu vergleichen, in Beziehung zu setzen und gegebenenfalls kritisch zu betrachten. Kulturen und Sprachen von nationalen oder zugewanderten Minderheiten können je nach Zusammensetzung der Bevölkerung und je nach Bildungsangebot daran beteiligt sein. Wie dies im einzelnen geschieht, wird zu erörtern sein.¹

Der Gegenstand dieser Einführung in ein neueres Gebiet der Erziehungswissenschaft verbietet es geradezu, lediglich die Fachliteratur und die bildungspolitischen Dokumente eines bestimmten Landes oder nur des deutschen Sprachraums zu berücksichtigen. Ein Großteil der Diskussion findet in europäischen und internationalen Gremien statt (OGAY 1993). Supranationale bildungspolitische Richtlinien und Empfehlungen im Zusammenhang mit Internationalisierung der Bildung und Migration werden unter Mitwirkung nationaler Bildungssysteme erarbeitet. Auch die erziehungswissenschaftliche Debatte steht in jedem Land zunehmend im Zeichen des internationalen Vergleichs und des Rückgriffs auf theoretische Instrumente, die in einem anderen als dem eigenen kulturellen und wissenschaftlichen Bezugssystem ausgearbeitet wurden. In den letzten Jahren wurden verschiedene internationale Forschungsgesellschaften ins Leben gerufen, die sich ausdrücklich der interkulturellen Idee in der Bildung und in damit zusammenhängenden Bereichen widmen. Genannt seien hier die IAIE (*Intercultural Association for Intercultural Education*) und die ARIC (*Association pour la Recherche Interculturelle*). Landesspezifische Gesell-

1 Elite-Angebote wie Europa- und Internationale Schulen können aus Platzgründen hier nicht vorgestellt werden.

schaften für Erziehungswissenschaft, z. B. die DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) und die SGBF (Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung), haben Kommissionen oder Arbeitsgruppen, die sich mit interkultureller Bildung beschäftigen. Viele Formen der Mobilität von Menschen und der Internationalisierung von persönlichen und sozialen Beziehungen erweitern das Spektrum der zu diskutierenden Fragestellungen über die Schulung von kulturell heterogenen Klassen hinaus; stichwortartig sei hier an den Schüleraustausch und an Mobilitätsprogramme für Studierende wie ERASMUS erinnert. Es ergibt sich zwingend die Notwendigkeit, auch im Bildungsbereich Interdependenz zu erkennen. Der fortschreitende Prozeß der europäischen Integration unterstreicht diese Optik zusätzlich.

Es gilt also hier, international vergleichend Entwicklungslinien erkennbar zu machen. Allerdings ist die Internationalität durch verschiedene Umstände begrenzt, so daß sich eine Auswahl und die Beschränkung auf einen relativ engen Raum innerhalb Westeuropas aufdrängt. Für eine umfassendere und vertiefende Einführung in europäischer Sicht sei auf AUERNHEIMER (1995) verwiesen. Vergleichende Werke mit internationaler Spannweite sind z. B. RAY/POONWASSIE (1992) und LYNCH u. a. (1992).

In vielen Fällen werden in dieser Darstellung Elemente aus der deutsch- und aus der französischsprachigen Diskussion erörtert. Damit ist bereits ein spannender Kontrapunkt gesetzt, zumal diese beiden alten Einwanderungsländer der EU grundverschiedene Auffassungen entwickelt haben hinsichtlich der Bedeutung der Migration sowie hinsichtlich der Opportunität und der Möglichkeiten, die sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Bildung zu berücksichtigen und wissenschaftlich darüber zu reflektieren. Elemente aus der schweizerischen Diskussion werden ebenfalls herangezogen (POGLIA u. a. 1995). Diese gliedert sich in einen deutsch-, einen französisch- und einen italienischsprachigen Strang mit je charakteristischen Zügen, was oft vergessen sind, weil in der Schweiz rund 64 % der Bevölkerung deutschsprachig ist. Mit dem schweizerischen Element kann exemplarisch gezeigt werden, wie ein Nicht-EU-Land mit ausgeprägter gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, verhältnismäßig weit verbreiteter individueller Zweisprachigkeit, langer Aus- und Einwanderungserfahrung und einem sehr hohen Anteil von Migranten/-innen in Gesellschaft und Bildung die interkulturelle Idee aufnimmt und umsetzt. Die italienische interkulturelle Diskussion wird ebenfalls als exemplarischer Fall berücksichtigt. Italien hat lange die europäischen und außereuropäischen Einwanderungsländer mit Arbeitskräften versorgt (und tut es immer noch) und ist allmählich ebenfalls zu einem Einwanderungsland geworden. Es ist aus bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht aufschlußreich, zu beobachten, wie Muster, die bereits in den alten Einwanderungsländern zur Anwendung kamen und teilweise problematisch sind, sich wiederholen. Zudem ist es von Bedeutung, wie die kulturelle Zusammensetzung der Einwanderung (hauptsächlich aus nichteuropäischen und nichtchristlichen Gebieten) den interkulturellen Diskurs auf besondere Weise prägt. Hinweise auf die angelsächsische Diskussion werden eingefügt. Sie sind wichtig, weil sie insgesamt eine charakteristische Ausrichtung ergeben, bei der zum Beispiel das Thema der antirassistischen Erziehung einen wichtigen Platz einnimmt.

Es erscheint angebracht, vier Bereiche auseinanderzuhalten: (a) die erziehungswissenschaftliche Diskussion, d. h. bildungstheoretische Ausrichtungen, pädago-

gische Entwürfe, Reflexionen über die Disziplin; (b) den bildungspolitischen Rahmen, d. h. verbindliche Lehrpläne, nationale Richtlinien, Empfehlungen, bilaterale Abkommen, supranationale programmatische Dokumente; (c) den tatsächlichen pädagogisch-didaktischen Umgang mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt; hier wäre wiederum zu unterscheiden zwischen dem „normalen“ Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt einerseits und innovativen Projekten, die sich ausdrücklich auf Theorien und Entwürfe im Sinne der interkulturellen Idee in der Bildung beziehen, andererseits; (d) die Äußerungen von Lehrkräften, Eltern und Behördenvertretern/-innen über sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Bildung, über frühkindliche Zweisprachigkeit und verwandte Themen.

Die Unterscheidung zwischen den vier Bereichen ist deshalb sinnvoll, weil in der Regel ein phasenverschobenes Erscheinen der interkulturellen Idee darin zu beobachten ist. Der Bereich der *erziehungswissenschaftlichen Diskussion* (a), manchmal „interkulturelle Erziehungswissenschaft“ genannt, ist *per definitionem* weiter fortgeschritten, zumal die Erziehungswissenschaft sich gern mit dem Erarbeiten theoretischer Gebäude und mit dem Entwerfen pädagogischer Utopien befaßt, über deren Umsetzbarkeit relativ wenig diskutiert wird; allerdings dürfte aufgrund des Problemdrucks die interkulturelle Subdisziplin eher als die allgemeine Erziehungswissenschaft Aktualitätsnähe und Suche nach anwendbaren Ansätzen anstreben. In der *bildungspolitischen Diskussion* (b) wird die Idee, sprachliche und kulturelle Vielfalt sei zu berücksichtigen und zu fördern, in der Regel nur zögerlich und mit Verspätung umgesetzt. Eine flächendeckende Änderung der „normalen“ *pädagogischen Praxis* (c) im Einklang mit bildungspolitischen Programmen oder Empfehlungen (z. B. EUROPÄISCHES PARLAMENT 1993 oder EDK 1991) ist in keinem Land festzustellen. Bildungsinstitutionen tun sich im pädagogischen Alltag schwer mit der Änderung althergebrachter monokultureller und einsprachiger Funktionsweisen und mit der Offenheit für sprachliche und kulturelle Vielfalt. Wenn sie neue Ideen umsetzen, geschieht dies punktuell und entspricht das Ergebnis häufig den weniger entwickelten Stadien der theoretischen Überlegungen. Der dennoch allmählich stattfindende Wandel ist ein von oben nach unten verlaufender Vorgang. Anders verläuft die Bewegung bei Innovationen. Pilotprojekte und Reformen, die ausdrücklich einen Einbezug der interkulturellen Idee in Bildungsangebote thematisieren und bewirken, entstehen häufig aus einem sozialen Bedürfnis heraus, indem z. B. Eltern oder Lehrkräfte eine Änderung des *Status quo* verlangen. Eine bildungspolitische Entscheidung kann die Folge sein – als Ergebnis eines Drucks von unten nach oben. Ein Beispiel dafür ist die Entwicklung von bilingualen Klassen im Elsaß. Solche Klassen werden seit Ende der achtziger Jahre von Eltern verlangt und haben schließlich eine Umstimmung des anfangs ablehnenden Bildungsministeriums bewirkt; dieses unterstützt seit Anfang der neunziger Jahre die zweisprachige Bildung (Französisch-Deutsch) im Elsaß offiziell (CONSEIL 1994). Ähnliches wird über die Einführung deutsch-türkischer Klassen in einigen Grundschulen in Berlin berichtet (GEW 1994).

In diesem Rahmen wird der Bereich (c) notgedrungen etwas in den Hintergrund treten müssen. Beschreibungen und Evaluationen von durchgeführten Modellversuchen oder gar von institutionalisierten Reformen der Bildungsinstitutionen im Zeichen der interkulturellen Idee liegen erst in sehr beschränktem Maße vor. Dies hat erstens mit den Widerständen der Bildungssysteme zu tun, solche Projekte zuzulassen. Zweitens spielt sicherlich eine Rolle, daß die erzie-

hungswissenschaftliche Forschung in Europa erst von Mitte der siebziger Jahre an die kulturelle bzw. interkulturelle Dimension als pädagogisch relevantes Element erkannt und zu diskutieren begonnen hat. Zuerst mußten begriffliche und theoretische Grundlagen geschaffen werden – eine Aufbauarbeit, die wohl noch einige Jahre in Anspruch nehmen wird. Ohne eine ausreichende theoretische Grundlage war es kaum möglich, an Evaluationen der vermutlich seltenen sich als „interkulturell“ verstehenden Projekte zu denken. Die wenigen bisher geleiteten Evaluationen von umgesetzten Projekten (BOOS-NÜNNING u.a. 1983; OECD/CERI 1991; REID/REICH 1992) zeigen denn auch, daß die zugrundeliegenden pädagogischen Paradigmata heterogen sind und daß die verwirklichten pädagogischen Modellversuche oft den verkündeten Ansprüchen nicht genügen. Auf den Bereich der Einstellungen, Äußerungen und Verhaltensweisen der Eltern, Lehrkräfte und Bildungsbehörden, die den Schulalltag wie die Bildungspolitik nicht unerheblich mitprägen dürften (Bereich d), kann hier nicht eingegangen werden.² Diese Darstellung wird sich vor allem auf die erziehungswissenschaftliche und die bildungspolitische Diskussion beziehen.

2. *Kulturelle und sprachliche Pluralisierung der Gesellschaft und der Bildung*

2.1 *Nationale und monokulturelle Ausrichtung der Bildungssysteme als Norm*

Bevor über das Erscheinen der interkulturellen Idee in der erziehungswissenschaftlichen und in der bildungspolitischen Diskussion berichtet werden kann, ist es nützlich, sich zu vergegenwärtigen, in welche Art von Gebilde diese innovative Idee einzudringen trachtet. Im Laufe des 18. Jahrhunderts wurde Bildung im modernen Sinne konzipiert, parallel zum Aufbau des modernen Staates mit seiner umfassenden Verwaltung, Rechtsprechung und Armee. Die europäischen Bildungssysteme erhielten im Laufe des 18. und 19. Jahrhunderts die jetzige Organisationsform in ihren Grundzügen. Sie mußten die Aufgabe bewältigen, die gesamte Bevölkerung zu alphabetisieren und mittels einer einheitlichen Sprache und Kultur eine allgemeine Bildung zu ermöglichen. Die industrielle Revolution unterstrich die Notwendigkeit einer breiten Alphabetisierung und einer wirksamen formellen Bildung im Hinblick auf technologischen, ökonomischen und wissenschaftlichen Fortschritt. Die Französische Revolution markierte die Verbindung zwischen dem modernen Staat und dem Prozeß der Nationenbildung. Das französische Vorbild prägte die Geschichte weiterer europäischer Nationalstaaten gemäß dem heute noch vitalen Grundsatz „ein Territorium, eine Sprache, eine Kultur, eine Nation“ des Abbé Grégoire (CICHÓN 1991). Somit wurde das jeweilige nationale Bildungssystem zusammen mit der Armee zum wirksamen Instrument des Aufbaus einer nationalen Identität. Die Nationalsprache sollte die Sprache der Vermittlung von Bildungsinhalten sein, einerseits anstelle der klassischen Bildungssprachen Latein und Griechisch, andererseits unter Ausschluß der in jeder Nation zahlreichen und verbreiteten vernakulären

2 Vgl. dazu GOGOLIN (1994 a); GIUSTI (1995); ALLEMANN-GHIONDA (1996).

Sprachen und Dialekte; diese gingen infolgedessen stark zurück, bzw. sie wurden in den privaten Bereich zurückgedrängt. Die Monopolstellung der Nationalsprache ging Hand in Hand mit der Weitergabe von Inhalten und kulturell geprägten Sichtweisen zur Umsetzung der Grundidee, eine nationale und monokulturelle Identität zu formen. Außer dem Unterricht in der Muttersprache des Vaterlandes waren Fächer wie Geschichte und Literatur in privilegierter Weise für diese Aufgabe prädestiniert (MITTER 1993). Diese monolinguale und monokulturelle Grundausrüstung der nationalen Bildungssysteme Europas lebt weiter, obwohl im Laufe des 20. Jahrhunderts die Notwendigkeit, dieses Monopol in Frage zu stellen, durch verschiedene Umstände zunehmend offensichtlich geworden ist. Technologische Entwicklungen (Verkehrsmittel, Telekommunikation, Medien) sowie neue, multinationale Formen der wirtschaftlichen Organisation begünstigen Mobilität und internationale Beziehungen. Massive Migrationsflüsse vor allem seit den fünfziger Jahren führen dazu, daß namentlich die Bevölkerungen der Städte und der Industriegebiete zunehmend international, mehrsprachig und multikulturell werden. Mit fortschreitender Stabilisierung der Migration (siebziger Jahre) überträgt sich diese Internationalität und Mehrsprachigkeit auffällig auf die Bildungsinstitutionen. Insgesamt ergibt sich eine facettenreiche Internationalisierung des Erlebens und des Weltbildes jedes einzelnen, wenngleich die bewußte Verarbeitung oft ausbleiben muß.

Trotz dieser Entwicklungen herrscht in den nationalen Bildungssystemen bis heute die Orientierung vor, die GOGOLIN (1994a) als monolingualen Habitus bezeichnet. Selbst die Schweiz, ein Land, das nicht eine, sondern vier Landessprachen besitzt, die nach dem Territorialitätsprinzip im großen und ganzen je einer Sprachregion zugeordnet sind, weist kantonale Bildungssysteme auf grundsätzlich einsprachiger Grundlage auf. In monolingualen Systemen, gleichgültig, ob sie zentralistisch oder föderalistisch gestaltet sind, wird die Stellung von nationalen (oder autochthonen) Minderheitensprachen und Dialekten allgemein als der meist einzigen offiziellen Landessprache untergeordnet definiert. Nicht-nationale (oder allochthone, auch allogene) Minderheiten- oder Migrationssprachen sind nochmals eine Stufe tiefer angesiedelt; eine differenzierte Betrachtung läßt allerdings je nach Land, historischer Tradition und politischer Situation qualitative Unterschiede feststellen. Zwar bestehen bilinguale und die Mehrsprachigkeit fördernde Modelle, welche eine oder mehrere nationale Minderheitensprachen einbeziehen; sie erfreuen sich sogar wachsender Förderung und sind unter bestimmten Umständen Gegenstand gesetzlicher Schutzbestimmungen, so etwa in innen- und außenpolitisch strategischen Grenzgebieten wie Südtirol, Aostatal, Elsaß, Schleswig-Holstein, Kärnten usw. In einigen Angeboten wird ein Teil des Sachunterrichts unter Beteiligung einer Fremdsprache, häufig Englisch oder Französisch, gefördert. Nicht zuletzt spielen dabei wirtschaftliche Erwägungen eine Rolle. Die Industrie wirbt um zweisprachiges Personal, und Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit wird im Hinblick auf berufliche Mobilität als Schlüsselqualifikation gepriesen. Schließlich wird in wenigen Fällen zweisprachiger Unterricht unter Beteiligung von Migrationssprachen angeboten (vgl. 3.2.2).³ Insgesamt stellen jedoch bilinguale und mehrsprachige Bildungsangebo-

3 Zahlreiche Beispiele aus verschiedenen europäischen Ländern in PAULA 1994; ALLEMANNGHIONDA 1994b; EDK 1995b.

te heute immer noch die Ausnahme dar. Die monolinguale Grundstruktur der Bildungssysteme wird dadurch erst ansatzweise durchbrochen.

Die geschichtlichen Hintergründe des heutigen Stellenwerts individueller Zweisprachigkeit und Bikulturalität und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und Multikulturalität in den Bildungssystemen der modernen Nationalstaaten wurden erst in den letzten Jahren zu einem Schwerpunkt, der mit der Forschung über Interkulturalität in der heutigen Bildung in einen Zusammenhang gebracht wird. Es hat sich zumindest bei einem Teil der Forscher/-innen die Erkenntnis durchgesetzt, daß es nicht genügt, Multikulturalität in Gesellschaft und Bildung lediglich synchron, also ahistorisch, zu betrachten, als ob erst die Migrationsflüsse nach dem Zweiten Weltkrieg die Bildungssysteme mit einer Vielfalt von Sprachen und Kulturen konfrontiert hätten. Historische Forschung, so wird argumentiert, ist unerlässlich, um Kontinuitäten und Brüche in der Stellung sprachlicher und kultureller Vielfalt, repräsentiert durch Minderheiten (autochthon wie zugewandert) in den Bildungssystemen, aufzuweisen. So zeigt ein Rückblick auf die Geschichte der deutschen Volksschule, daß die Vorbehalte gegen Zweisprachigkeit (z. B. gegenüber polnischsprechenden Kindern) und die gleichzeitige Dominanz einer monolingualen Norm im Kaiserreich und in der Weimarer Republik bis heute wirksam sind und nach dem Zweiten Weltkrieg lediglich in einer neuen Spielart, z. B. in der unter Lehrkräften verbreiteten Ablehnung der Zweisprachigkeit der Kinder von Migrantinnen/-innen, weiterleben (KRÜGER-POTRATZ 1994).

Im Forschungsprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft FABER („Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“) nimmt die historische Forschung einen wichtigen Platz ein – ein Novum im Vergleich zur Forschung über Interkulturalität und Bildung bis zum Anfang der neunziger Jahre (GOGOLIN 1994b, S. 7). In den meisten Ländern scheinen jedoch ausgedehnte Forschungen dieser Art noch zu fehlen; einzelne Studien stellen einen Zusammenhang her zwischen der Sprachpolitik eines Landes gegenüber den autochthonen und den allogenen Minderheitensprachen (BOULOT/BOYZON-FRADET 1987; GIORDAN 1992; LAPARRA 1993; ALLEMANN-GHIONDA 1994 a; 1995 a). Sie versprechen, die Komplexität der Aufgaben der Bildungssysteme in bezug auf Mehrsprachigkeit zu verdeutlichen.

Mit dem hier umrissenen Forschungsansatz werden zwei wichtige Stoßrichtungen angegeben. Die interkulturelle Idee in der Bildung und in der Erziehungswissenschaft wird nun auch *historisch* (und nicht wie bisher ausschließlich aktualitätsbezogen) erforscht. Es werden durch den *internationalen Vergleich* nationale Spezifitäten und europäische Gemeinsamkeiten und Konstanten sichtbar.

2.2 Migrationsflüsse machen die sprachlich-kulturelle Pluralisierung von Gesellschaft und Schule sichtbar

Die quantitativen und qualitativen Eigenschaften der Migrationsflüsse und die sozialen Folgen davon (TREIBEL 1990) zu beleuchten ist aufschlußreich, um zu begreifen, weshalb sie versteckte, bereits bestehende kulturelle Pluralität sichtbar machen und worin die Herausforderung für das Bildungswesen bestand und besteht.

Gegen Mitte unseres Jahrhunderts wandelten sich Richtung und Qualität der Migrationsflüsse grundsätzlich. Vom Anfang der Moderne bis zum Zweiten Weltkrieg gingen Migrationsflüsse hauptsächlich vom Zentrum des Weltsystems (damals Europa) an die Peripherien: Nord-, Mittel- und Südamerika, Afrika, Asien, Ozeanien. Nach dem Zweiten Weltkrieg bewegten sich Migrationsflüsse von den Peripherien zum Zentrum, das allerdings nicht lediglich aus Europa, insbesondere Nordwest- und Südwesteuropa, sondern auch aus Nordamerika bestand. Während die erste Art von Migration durch die Absicht der Endgültigkeit geprägt war – man denke an die verschiedenen Wellen deutscher und schweizerischer Auswanderung nach Übersee während und nach der Kolonialzeit –, bezeichnen heute noch Migranten/-innen der zweiten Art ihr eigenes Migrationsprojekt häufig als temporär, selbst wenn es sich als lang andauernd oder gar definitiv erweist. In der ersten Phase dieser Nachkriegsmigration wurde in Deutschland der euphemistische Begriff „Gastarbeiter“ geprägt; er wurde mit der fortschreitenden Stabilisierung der Migranten/-innen von realistischen Begriffen wie etwa „Arbeitsmigrant/-in“ oder schlicht „Migrant/-in“ abgelöst. Seit Mitte der siebziger, vor allem aber in den achtziger Jahren wurde auch Südwesteuropa, das lange den Norden mit Arbeitskräften versorgt hatte, zum Einwanderungsgebiet. Zum Beispiel wuchs in Italien die eingewanderte Bevölkerung während der Zeit von 1985 bis 1994 jährlich um rund 100 000 Personen. Nicht nur eine geographische und somit kulturelle Verlagerung fand statt, sondern auch eine Veränderung hinsichtlich der Migrationsmotive und somit auch der sozioökonomischen Zusammensetzung der wandernden Bevölkerung. In den fünfziger Jahren und sechziger Jahren warben Industrieländer Nordwesteuropas Gastarbeiter an, um den Bedarf an Arbeitskräften zu decken. Für die Entsendeländer lag ein Vorteil darin, daß das Problem der Arbeitslosigkeit im eigenen Wirtschaftssystem entschärft wurde. Ein weiterer ökonomischer Vorteil erwuchs daraus, daß die ausgewanderten Bürger (es waren damals vorwiegend jüngere, ledige Männer) Geld nach Hause schickten. In den siebziger und achtziger Jahren wurden viele Entwicklungsländer von einer heftigen wirtschaftlichen Krise befallen, was neue Auswanderungswellen auslöste. Die politische Krise der osteuropäischen Länder seit Mitte der achtziger Jahre trug ebenfalls zu beträchtlichen, qualitativ neuartigen Migrationsbewegungen bei. Arbeitsmigration, Flucht vor politischer oder religiöser Verfolgung oder vor Krieg, Hunger usw. machten Migration zu einem vielschichtigeren Phänomen als je zuvor. In den achtziger und neunziger Jahren gehörten Asylbewerber/-innen mehr als vorher zu dieser veränderten Migration. In Deutschland veränderte sich durch die Ereignisse in Osteuropa der Status der Aus- und der Übersiedler/-innen.

Die Vielfalt der Migrationsmotive hat dazu geführt, daß die Figur des Gastarbeiters der fünfziger und sechziger Jahre so nicht mehr existiert. Der sozioökonomische und bildungsmäßige Hintergrund der auswandernden Personen ist in den neunziger Jahren vielfältiger, als dies bis Mitte der siebziger Jahre der Fall war. Nicht nur Hilfs- und gelernte Arbeiter/-innen wandern aus, sondern auch zunehmend Personen mit höheren Qualifikationen und Arbeitserfahrungen im tertiären Sektor sowie hochqualifizierte Berufsleute, die im Herkunftsland (von Entsendeland kann nicht mehr die Rede sein) keine angemessene Stellung mehr finden. Zunehmende Heterogenisierung in sprachlicher, kultureller, religiöser und sozialer Hinsicht ist eine der Folgen.

In Westeuropa gelten im Jahre 1994 rund 20 Millionen als Migranten/-innen; etwa 16 Millionen leben in Ländern der EU. Die Anteile der Migranten/-innen an der Gesamtbevölkerung der verschiedenen Länder sind sehr unterschiedlich. Hohe Werte kennen Luxemburg (32%), Belgien (9,2%), Deutschland (8,1%), Frankreich (6,4%); Italien weist bei einer hohen Dunkelziffer von ohne Bewilligung anwesenden Migranten/-innen einen Anteil von 1,5% auf. Außerhalb der EU ragt die Schweiz mit 18,9% heraus und steht somit nach Luxemburg an zweiter Stelle in Westeuropa.⁴ Im Jahre 1995 stehen mehr als 23 Millionen Flüchtlinge und Vertriebene unter dem Mandat des Hohen Flüchtlingskommissars der Vereinten Nationen (UNHCR 1995). Neben den Flüchtlingen, die internationale Grenzen überschritten haben, gibt es schätzungsweise weitere 26 Millionen Menschen, die innerhalb ihres Landes aufgrund von Bürgerkriegen und inneren Konflikten vertrieben sind (op. cit.). Allerdings sucht nur ein kleiner Teil dieser Flüchtlinge als Asylbewerber/-innen Zuflucht in den westeuropäischen Ländern (GOEHRKE/ZIMMERMANN 1994).

Diese Zahlen werden in ihrer Bedeutung klarer, wenn zusätzlich die rechtliche Situation beleuchtet wird. Zum Beispiel besteht ein wesentlicher Unterschied, ob Kinder der Eingewanderten gemäß dem *Jus soli* das Bürgerrecht erwerben können und der Erwerb der Staatsangehörigkeit generell verhältnismäßig einfach ist wie etwa in Frankreich oder ob der Erwerb der Staatsangehörigkeit dem *Jus sanguinis* folgt wie z. B. in Deutschland oder in der Schweiz. Eine Bedeutung hat der Umstand, daß in einigen Einwanderungsländern Bürger/-innen aus ehemaligen Kolonien zu den Migranten/-innen zählen, wie dies z. B. im Vereinigten Königreich, in Frankreich, Belgien oder den Niederlanden der Fall ist. Weiter spielt eine Rolle, ob Migranten/-innen das Stimmrecht auf kommunaler Ebene zugestanden (wie z. B. in den Niederlanden, in den schweizerischen Kantonen Neuenburg und Jura und in der Stadt Rom) oder verweigert wird (wie etwa in Deutschland und in den meisten Kantonen der Schweiz). Wegen dieser und anderer rechtlicher Unterschiede, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann, macht ein rein arithmetischer Vergleich zwischen den prozentualen Anteilen von Migranten/-innen an der Gesamtbevölkerung nur bedingt Sinn. Zahlen sind trotzdem aussagekräftig, denn damit wird migrations- und bildungspolitisch argumentiert.

Die migrationspolitischen Strategien der Aufnahmeländer entsprechen komplementär den verschiedenen Qualitäten der Auswanderungsbewegungen vor und nach dem Zweiten Weltkrieg. Aktive Ermunterung der Einwanderung, *Melting pot*-Ideologie und rasche Einbürgerungsverfahren charakterisierten die Migrationspolitik der ersten Hälfte des Jahrhunderts. Rotationspolitik, Segregation, erschwerte Einbürgerung (mit Ausnahme von Frankreich) sowie das programmatische (aber meist wenig wirksame) Schlagwort „Integration“ kennzeichneten in der zweiten Jahrhunderthälfte die Bemühungen der Einwanderungsländer, die jedoch nicht immer in eine organische Migrationspolitik mündeten. Die Einwanderungsbewegungen der fünfziger und sechziger Jahre wurden Anfang der siebziger Jahre in ganz Westeuropa durch verschiedene Arten von Maßnahmen gedrosselt: Anwerbestopp, Rückkehrprämien, Einreise-

4 Für die EU: EUROSTAT-Daten nach MELOTTI (1994); für die Schweiz: BFA (1995), wobei dieser Anteil lediglich die „ständige“ ausländische Wohnbevölkerung einschließt.

sperren für Arbeiter/-innen und ihre Angehörigen. Es setzte die Phase der Stabilisierungspolitik (im Gegensatz zur Rotationspolitik) ein. Diese Phase veränderte die Zusammensetzung der Migration, indem infolge des Familiennachzugs und eines verhältnismäßigen Seßhaftwerdens Migranten/-innen nicht länger vorwiegend jüngere ledige Männer, sondern immer mehr auch Frauen und Familien mit Kindern waren. Die Aufnahmebedingungen wurden restriktiver – eine Tendenz, die im Zuge der europäischen Integration einer Verschärfung entgegensteht.

Die Folgen der Migration für das Bildungswesen wurden mit der Stabilisierungspolitik der Aufnahmeländer erstmals in ihrer Langzeitwirkung deutlich. Immer mehr Kinder von Migranten/-innen traten in die Institutionen der Bildung ein. Eine zumindest offiziell einsprachige Schulbevölkerung wurde durch Einwanderung zunehmend durch Schüler/-innen ergänzt, die andere Herkunftssprachen mitbrachten und mit der offiziellen Unterrichtssprache des Aufnahmelandes zuvor nie in Berührung gekommen waren. Bis Ende der achtziger Jahre waren Kinder von Migranten/-innen aus den traditionellen Auswanderungsgebieten zahlreich. Die Mittelmeerländer lieferten die Mehrzahl der alloglotten Schüler/-innen. Gegen Ende der achtziger Jahre übertrug sich der quantitative und qualitative Wandel der Migrationsflüsse auf die Schulbevölkerung. Aus der zunehmenden Anzahl der aus außereuropäischen Herkunftsländern stammenden Migranten/-innen ergab sich für die Bildungssysteme eine wesentlich vielfältigere Schulpopulation. Diese Heterogenität zeigt sich heute vordergründig in der wachsenden Anzahl von Sprachen, die in den Familien, aber auch in Segmenten des öffentlichen Raumes und vor allem in Kindergärten und Schulhäusern – zumindest auf dem Pausenhof – gesprochen werden, und im Ausmaß ihrer „Fremdheit“ (z. B. nichtlateinische Alphabete). In Zahlen und Prozenten ist die Anwesenheit der Kinder von Migranten/-innen, die meistens zugleich von ihrer Familiensozialisation her alloglotte Kinder sind, unterschiedlich ausgeprägt. Den zweithöchsten Anteil weist – nach Luxemburg – die Schweiz mit durchschnittlich 21 % auf. In Deutschland beträgt der Anteil 11 %, in Frankreich 7,5 %, in Italien 0,4 %.⁵ In Industriegebieten, Großstädten und Arbeiterquartieren sind Kinder von Migranten/-innen in den Schulen tendenziell zahlreicher als in privilegierten Wohngebieten, in Kleinstädten und Dörfern und in wenig industrialisierten Regionen. Trotz Stabilisierungspolitik wird in vielen Einwanderungsländern ihr Anteil weiter zunehmen, zumindest solange die eingewanderten Familien höhere Geburtenraten aufweisen als die ansässigen Familien bzw. solange der Geburtenrückgang der letzteren anhält.

Der durch Migration verursachte Pluralisierungsschub in Gesellschaft und Schule kann als ein Aspekt der vielschichtigen Pluralisierung der zeitgenössischen Gesellschaft (BECK 1986) angesehen werden. Die Reaktionen der Bil-

5 Diese Zahlen beziehen sich auf die schulpflichtige Population, also *grasso modo* auf die Altersklasse 6 bis 15, und auf das Schuljahr 1994–95, für Italien 1992–93. Eine einwandfreie Vergleichbarkeit der Daten ist aus verschiedenen Gründen nicht gewährleistet. Dazu gehören die von Land zu Land unterschiedliche Zeitpunkte der Einschulung und die Dauer der Schulpflicht; das dreigliedrige Schulsystem Deutschlands und dessen Behandlung in den Statistiken; der Umstand, daß französische Statistiken Kinder, die zwar von eingewanderten Eltern abstammen, aber bereits französische Staatsangehörige sind, nicht sichtbar aufführen. Quellen: KMK (1995) (Deutschland); BFS (1995) (Schweiz); Caritas (1995) (Italien); CNDP (1996) (Frankreich).

dungsinstitutionen auf die sprachliche und kulturelle Dimension der Pluralität zeigen exemplarisch Mechanismen, die auch angesichts weiterer Formen der gesellschaftlichen Heterogenität wirksam werden. Die beiden Grundoptionen sind Integration und Separation.

2.3 Die ersten Reaktionen der Schule auf Migration

Das sukzessive Ausgeprägter- und Sichtbarerwerden der sprachlichen und kulturellen Pluralität vieler Nachkriegsgesellschaften durch Arbeitsmigration, später immer mehr auch durch andere Formen der Wanderung, zwingt Bildungsinstitutionen dazu, Strategien zu entwickeln, um dieser Pluralisierung zu begegnen. Der Zustrom von Kindern von Migranten/-innen in die Schulen der Einwanderungsländer bedeutet zunächst, daß die Verständigung zwischen den Lehrkräften einerseits und den Kindern und deren Eltern andererseits aus sprachlichen Gründen nicht reibungslos verlaufen kann. Die Reaktion der Schulen läßt, historisch betrachtet, Stadien erkennen (WITTEK 1992): In einem *ersten Stadium* werden Kinder von Migranten/-innen in separierten Klassen möglichst rasch in die Ortssprache, die für sie Zweitsprache (L_2) ist, eingeführt; erst später werden sie in Regelklassen integriert – eine durchaus noch gebräuchliche Praxis. Zugewanderte Kinder werden gewissermaßen als *Tabula rasa* behandelt. Erst in einem *zweiten Stadium* beginnen die Schulen der Aufnahmeländer zu realisieren, daß zugewanderte Kinder bereits eine soziokulturelle Formung durch die Herkunftsfamilien und gegebenenfalls auch durch Schulen im Herkunftsland erfahren haben. Es wird ihnen eine Herkunftssprache (L_1) und -kultur zuerkannt, die gepflegt sein will. Sowohl der Unterricht in der Zweitsprache als auch der rückkehrorientierte Unterricht in der Herkunftssprache sind in diesem zweiten Stadium Bestandteile einer Sonderpädagogik für Kinder von Migranten/-innen, die im deutschen Sprachraum zur Zeit ihres Aufbaus unbefangen, heute hingegen fast nur noch kritisch als „Ausländerpädagogik“ bezeichnet wird (Czock 1993). Es hat sich noch nicht die Einsicht durchgesetzt, daß Migration kein vorübergehendes, sondern ein dauerhaftes Phänomen ist. Ein *drittes Stadium* macht sich als verspätete Folge der migrationspolitischen Tendenzen im Zeichen der Stabilisierung bemerkbar. Migration wird als dauerhaft anerkannt, und es wird nach neuen Wegen des gemeinsamen Unterrichts aller Kinder, unabhängig von ihrer Herkunft, gesucht. Erste Ansätze interkultureller Bildung sind erkennbar. Anstelle der Defizithypothese, die der Ausländerpädagogik zugrunde liegt, soll eine Differenzhypothese treten. Darin soll das kulturelle Anderssein, zunächst durch Kinder von Migranten/-innen repräsentiert, nicht als Handicap, sondern als Bereicherung gelten.⁶

Die Arbeiten des Europarats spiegeln diese Entwicklung in drei Stadien wider. Seit 1966 und bis Ende der siebziger Jahre steht in den Aktivitäten und Ver-

6 Eine soziolinguistische Diskussion der siebziger Jahre drehte sich um die Frage, ob Kinder aus minderprivilegierten Schichten restringiert, somit schlechter (Defizithypothese) oder lediglich anders, aber nicht weniger gut (Differenzhypothese) als Kinder aus privilegierten Verhältnissen kommunizieren (vgl. DITTMAR 1971). Diese Opposition von Ansätzen kann durchaus auf die Pädagogik und ganz besonders auf die Ausländer- versus interkulturelle Pädagogik übertragen werden.

öffentlichungen dieser internationalen Organisation die Integration der Kinder von Migranten/-innen in die Bildungssysteme der Aufnahmeländer im Vordergrund (PORCHER 1979). Die anfangs ausgearbeiteten Vorschläge sind noch einer ausländerpädagogischen Logik verhaftet. 1980 bis 1986 arbeitet eine Experten-gruppe erste konzeptuelle Grundlagen und pädagogische Vorschläge im Sinne der *éducation interculturelle* aus. Das Programm entfaltet sich aus der Grundüberlegung heraus, daß alle Kulturen gleichwertig sind und daß es möglich und wünschbar ist, durch Bildung eine Interaktion zwischen Kulturen und ihren Angehörigen zu fördern (PORCHER 1986). Während der Kurs des Europarats einer utopischen, missionarischen Ausrichtung folgt, sind die bildungspolitischen Ziele der Europäischen Gemeinschaft durch einen pragmatischeren Kurs gekennzeichnet, wohl aufgrund des im Vergleich zum Europarat verbindlicheren Charakters dieses Gremiums, das aus Rücksicht auf die verschiedenen Bedürfnisse und politischen Orientierungen der Mitgliedstaaten sich möglichst sachlich, neutral und praxisbezogen äußern und ideologischen Vorbehalten gegenüber dem Konzept der interkulturellen Bildung Rechnung tragen muß. Für die EG steht von Anfang an und heute noch der gleichberechtigte Zutritt der Kinder von Migranten/-innen zu den Bildungsangeboten im Vordergrund. Durch die Richtlinie „über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern“, die den Unterricht sowohl in L₂ als auch in L₁ nahelegt (KOMMISSION 1977), wird implizit eine additive Zweisprachigkeit angestrebt, die dem Ziel der Chancengleichheit untergeordnet ist. Die EG-Kommission fördert bereits in den siebziger Jahren Modellversuche, die mindestens teilweise die interkulturelle Idee konkretisieren oder zumindest vorbereiten (BOOS-NÜNNING u.a. 1983; REID/REICH 1992). Aber die Grundsätze der interkulturellen Bildung und die notwendig daraus folgenden weitreichenden Reformen des Bildungswesens werden bis Anfang der neunziger Jahre in Dokumenten der Kommission der EG nicht genannt, was als Distanzierung vom Europaratsdiskurs gedeutet werden kann. Die Kommission der EG vertritt lange die Optik, daß die Schulung der Kinder von Migranten/-innen gesonderter Maßnahmen bedürfe. Sie fordert daher die Mitgliedstaaten auf, Berichte über die Situation und die getroffenen Maßnahmen im Bereich der „interkulturellen Erziehung“ zu erstellen. Das Thema der interkulturellen Bildung findet schließlich auch in die Auswertung der nationalen Berichte Eingang (KOMMISSION 1994). Dasselbe Paradox wiederholt sich in der schweizerischen offiziellen Bildungspolitik. Die beiden letzten Empfehlungen der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/-innen übernehmen zwar den Begriff „interkulturelle Erziehung“, befassen sich jedoch nach wie vor mit der „Schulung von fremdsprachigen Kindern“ (EDK 1985; 1991).

2.4 Die kulturelle und die ethnische Dimension in der Forschung

Die interkulturelle Idee in der Bildung wird von zwei in Nachbardisziplinen entwickelten Forschungsrichtungen mit paradigmatischem Charakter besonders nachhaltig beeinflusst. Es handelt sich um (a) die Forschung über interkulturelle Kommunikation und (b) die Ethnizitätsforschung.

Forschungsrichtung (a) thematisiert die kulturelle Dimension und die kulturell bedingten Unterschiede als bedeutende Variablen in der Entwicklung des

Individuums und in der zwischenmenschlichen Kommunikation. Als einer der ersten „Entdecker“ gilt der nordamerikanische Anthropologe HALL (1966), dessen Begriffsbildungen und empirische Beobachtungen sich vor allem auf die nonverbale Ebene der Kommunikation beziehen. Er behandelt Themen wie „*proxemics in a cross-cultural context*“ und beschreibt beispielsweise konkrete Fälle von Mißverständnissen, die er sich aus der Verschiedenheit kultureller Hintergründe heraus erklärt, z. B. die Vorstellungen der Deutschen, der Engländer, der Japaner, der Araber (die Protagonisten der Geschichten sind meistens Geschäftsleute, also, der Entstehungszeit der Untersuchungen entsprechend, Männer) über Zeit, Raum und Körperkontakt. Anhand von Erklärungsmustern und Beispielen aus dem Alltag erklärt HALL, weshalb unterschiedliche, ja entgegengesetzte Deutungsmuster und die sich daraus ergebenden Handlungen bei interkulturellen Begegnungen zu Mißverständnissen führen können, ja müssen. Diese Beschreibungen muten nach dem heutigen Forschungsstand eher anekdotisch und unausgereift an, aber es ist HALLS Verdienst, die Bedeutung der kulturellen bzw. interkulturellen Dimension der Kommunikation, „*the hidden dimension*“, wie eines seiner ersten Bücher heißt, sichtbar und forschungswürdig gemacht zu haben. Weitere nordamerikanische empirische Studien über interkulturelle Kommunikation sind einer sprachwissenschaftlichen Richtung zuzuordnen (GUMPERZ 1975). Das gesamte Gebiet „interkulturelle Kommunikation“ erfährt seit den siebziger Jahren in den Vereinigten Staaten eine theoretische Systematisierung der sich entfaltenden Studien anthropologischer, sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Richtung. Dazu gehören empirische Studien über das Verhalten von Einzelpersonen und Gruppen in interkulturellen Situationen sowie vergleichende (*cross-cultural*) Studien über Verhaltensweisen (GUDYKUNST u.a. 1988). Ein Großteil dieser Forschung ist anwendungsorientiert: Es geht zunächst darum, Industriekadern und Soldaten des *peace corps* das Leben in der Fremde zu erleichtern. Im Zuge des *Civil Rights Movement* kommt das Thema des Umgangs mit Minderheitenangehörigen, also mit anderen als sogenannten WASP-Kulturen, hinzu.⁷ Hier besteht eine Verknüpfung zwischen psychologischem Wissen über interkulturelle Kommunikation und einer politischen Dimension: Kampf gegen Diskriminierung, Aufdecken der Vorgänge, die zur Vorurteilsbildung führen (PUSCH 1979). Es werden behavioristisch inspirierte Trainingsprogramme (Rollenspiel usw.) entwickelt, in welchen wissenschaftliche Erkenntnisse über interkulturelle Begegnung nutzbar gemacht werden sollen. Auch in Europa findet die Idee Anklang, die kulturelle bzw. interkulturelle Dimension könnte eine wesentliche Komponente und unter Umständen ein Störfaktor zwischenmenschlicher Beziehungen sein; „Fehlschläge interethnischer Kommunikation“ werden auch unter Berücksichtigung von Vorfällen, an denen Arbeitsmigranten/-innen beteiligt sind, beleuchtet (REHBEIN 1985).

Forschungen über interkulturelle Kommunikation weisen lange Zeit kaum explizite Berührungspunkte mit den Fragestellungen der interkulturellen Bildung auf. Resultate jener Forschungen werden Ende der achtziger Jahre in einem Teil der europäischen Diskussion aufgegriffen. Erstens geht es um die Er-

7 WASP (= White Anglo-Saxon Protestant) bezeichnet die dominante und meistprivilegierte Kultur bzw. Klasse oder Schicht in den USA.

forschung der persönlichen und kollektiven Identitätsbildung bei Migranten/-innen (CAMILLETTI/COHEN-EMERIQUE 1989); zweitens gilt es zu erfassen, welche Rolle der Übergang von einer Kultur zur anderen sowie die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe in der Gruppendynamik z.B. eines Klassenzimmers spielen (CAMILLETTI/CASTELNUOVO 1994); drittens werden Überlegungen angestellt, wie derartige Fakten und Prozesse einbezogen werden können, um Lehrkräfte, Sozialarbeiter/-innen und weitere *intervenants* (VERBUNT 1994) mit Kenntnissen und Fähigkeiten auszustatten, die es im Falle interkultureller Begegnungen insbesondere mit Migranten/-innen erleichtern, die Vorgänge zu verstehen und angemessen zu kommunizieren und zu handeln. Dieses Wissen und diese Fähigkeiten bilden eine Schlüsselqualifikation, die durch interkulturelles Lernen erworben werden soll. Anfang der neunziger Jahre wird dies zu einem bedeutenden Thema der interkulturellen Bildung.

Forschungsrichtung (b), d.h. die vom Paradigma der Ethnizität geleitete Forschung, geht davon aus, daß die ethnische Zugehörigkeit von Minderheiten für deren Stellung in einer Gesellschaft von Bedeutung ist. Die theoretischen Wurzeln dieser Forschungsrichtung gehen auf die Analyse und Definition der ethnischen Gruppe bzw. Zugehörigkeit von MAX WEBER (1972, S. 237) zurück: „Wir wollen solche Menschengruppen, welche aufgrund von Ähnlichkeiten des äußeren Habitus oder der Sitten oder beider, oder von Erinnerungen an Kolonisation und Wanderung einen subjektiven Glauben an eine Abstammungsgemeinschaft hegen [...], ethnische Gruppen nennen, ganz einerlei, ob eine Blutgemeinschaft vorliegt oder nicht.“ Der wissenschaftlich definierte Begriff der Ethnie ist konstitutiv für verschieden orientierte Analysemodelle im Bereich der Migrations- und der Minderheitenforschung. Je nach Ansatz wird der Ethnizität in einem Kontinuum zwischen negativer und positiver Besetzung ein unterschiedlicher Stellenwert zugemessen. In der „konventionellen“ soziologischen Forschung über Migration und Minderheiten wird kulturelle Assimilation unter Auslöschung der angestammten Kultur und ethnischen Bindung als natürliche, unvermeidliche Entwicklung und als anzustrebendes Ziel vorausgesetzt. Dieses Assimilationsparadigma vertritt in den USA die Schule von ROBERT E. PARK; in Deutschland beispielsweise HARTMUT ESSER (1980). Ethnizität wird in der Minderheitenforschung, die sich in sechziger Jahren in den USA herausbildet, zum positiv verstandenen Begriff im Zusammenhang mit der Wiederentdeckung der eigenen Wurzeln (*roots*) namentlich durch die farbigen Minderheiten. Den Minderheiten, zu denen auch frisch eingewanderte Migranten/-innen zählen, werden eigene kulturelle Charakteristiken zugestanden sowie das Recht, diesen Ausdruck zu verleihen und dafür sozial anerkannt zu werden (GLAZER/MOYNIHAN 1975). Das Ethnizitätsparadigma stellt im Verhältnis zur assimilationsgeleiteten Minderheitenforschung einen Bruch dar. Das bildungspolitische Gegenstück dieser Wende ist, daß Institutionen und insbesondere Bildungsinstitutionen in den USA (aber auch Kanada und Australien kennen ähnliche Entwicklungen) sich mit der Vielfalt der Kulturen, die Minderheiten repräsentieren, auseinandersetzen müssen. Der Einzug des Themas „Minderheitenkulturen“ zumindest in Segmente der nordamerikanischen Sozialwissenschaften und Bildungsinstitutionen hat ein Echo in einigen westeuropäischen Ländern, in denen sich ebenfalls Ansätze der Migrations- und Minderheitenforschung und der Pädagogik herausbilden, bei denen „Ethnie“ und „Ethnizität“ Schlüsselbegriffe sind.

Die Wertschätzung der Vielfalt von Kulturen in der Erziehungswissenschaft ist also ein Aspekt einer Entwicklung, die ebenfalls in den Bezugsdisziplinen zurückverfolgt werden kann.

3. *Interkulturelle Bildung als Anspruch auf eine angemessene pädagogische Antwort auf Migration*

Der Begriff interkulturelle Bildung behauptet sich in der deutschen erziehungswissenschaftlichen Diskussion seit Ende der siebziger Jahre, zunächst im Zusammenhang mit der pädagogischen Arbeit in Kindergärten mit hohem Anteil von Kindern von Migranten/-innen, dann zunehmend auf weitere Schulbereiche bezogen (AKPINAR u.a. 1977).⁸ Auch in den anderen alten Einwanderungsländern taucht der Terminus etwa zum gleichen Zeitpunkt auf. Der Vollständigkeit halber muß zumindest erwähnt werden, daß interkulturelle Bildungskonzepte parallel zur schulbezogenen Diskussion im Zusammenhang mit Jugendaustauschprogrammen, beispielsweise im Rahmen des deutsch-französischen Jugendwerks, ausdrücklich oder sinngemäß angewandt werden. Dieser Zweig der Diskussion scheint sich weitgehend unabhängig von demjenigen entwickelt zu haben, der Migration und deren Auswirkungen auf Schule als Auslösemoment und als Mittelpunkt aufweist (THOMAS/ABDALLAH-PRETCEILLE 1995; HAUMERSEN/LIEBE 1990).

Die Rezeption des Begriffs in bildungspolitischen Dokumenten gestaltet sich je nach Land unterschiedlich. In Frankreich nimmt ein Zirkular des Bildungsministeriums bereits 1978 den Begriff *éducation interculturelle* auf; nach und nach wird er aber von der offiziellen Bildungspolitik wieder verworfen (PHILIPP 1993). In Italien, das erst seit Ende der siebziger Jahre mit Einwanderung konfrontiert wird, ist der Anschluß an die Diskussion über interkulturelle Bildung sehr rasch hergestellt, und zwar sowohl im erziehungswissenschaftlichen als auch im bildungspolitischen Bereich. Offizielle Richtlinien des Bildungsministeriums übernehmen den Begriff, sobald die ersten Kinder von Migranten/-innen in den Schulen erscheinen, also Ende der achtziger Jahre (MINISTERO 1989). Hier ist also die ausländerpädagogische Phase zumindest den programmatischen Intentionen nach auf ein Minimum reduziert und gleich ein interkulturelles Bildungskonzept für alle Kinder entworfen worden (DEMETRIO/FAVARO 1992).

Um zur Genese des Begriffs „interkulturell“ zurückzukommen: Seit seinen Anfängen und bis Ende der achtziger Jahre beinhaltet der Begriff „interkulturelle Bildung“ also vor allem Ansätze, die in der folgenden Definition zusammengefaßt sind: „Pädagogische Reaktion, theoretischer und praktischer Art, auf die migrationsbedingte kulturelle Pluralität der Gesellschaft“ (HOHMANN 1989, S. 12). Interkulturelle Bildung soll alle Kinder und Jugendliche ansprechen und

8 Der Begriff „interkulturell“ wurde – auf Schule und Bildung bezogen – in Deutschland vermutlich 1974 von VINK im Zusammenhang mit Kindergartenarbeit gebraucht (nach HOHMANN 1989, S. 27, Anm. 11). In den USA wurde bereits in den dreißiger Jahren ein nationales *Bureau of Intercultural Education* gegründet.

nicht bloß eine neue Art von Spezialpädagogik für ausländische Schüler/-innen entwickeln.

Auch der Europarat entwickelt seine Begrifflichkeit zunächst als weitere Stufe der bereits in den sechziger und siebziger Jahren durchgeführten Arbeiten über die schulische Integration von Kindern von Migranten/-innen. Die Einführung des Begriffs „interkulturell“ (PORCHER 1979) markiert einen Paradigmenwechsel im Vergleich zur bis dahin theoretischen und praktizierten kompensatorischen Ausländerpädagogik. Kulturelle Heterogenität soll pädagogisch fruchtbar gemacht werden – eine Art positiver Diskriminierung. Die ersten Dokumente des Europarats, in denen ausdrücklich von „interkulturell“ die Rede ist, betonen zudem die Bedeutung einer interkulturell ausgerichteten Reform der Lehrerbildung (eine in Europa bis heute erst ansatzweise eingelöste Forderung), da sie aus einer Experten/-innengruppe über Lehrerbildung hervorgegangen sind. In dieser neuen Phase wird die Bemühung deutlich, den Eurozentrismus zu überwinden, der die Arbeit des Europarats bis dahin gekennzeichnet hatte. Zugleich enthalten aber die ersten Dokumente des Europarats im Keim die in der Folge ausgebrochenen „Kinderkrankheiten“ der interkulturellen Bildung, gehen sie doch von der idealistischen und nicht weiter differenzierten Vorstellung aus, alle „Kulturen“ (und mit ihnen deren Angehörige) seien gleichwertig und gleichberechtigt; es liegt zudem die Annahme zugrunde, daß jede Kultur ewig – auf der Stufe ihres Zustandes zum Zeitpunkt vor der Begegnung mit einer anderen Kultur und jeder Modernisierung widerstehend – ihre ursprüngliche Identität beibehält und dies auch tun soll. Dies geht aus den Arbeiten des von 1980 bis 1986 durchgeführten *Projet No. 7: „L'éducation et le développement culturel des migrants“*, hervor (PORCHER 1986). Problembereiche wie der unterschiedliche Status von Mehrheits- und Minderheitskulturen in einer Nation, die sozioökonomisch und politisch bedingten Machtverhältnisse, welche die Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener kultureller Gruppen mitbeeinflussen und unter Umständen erschweren, mögliche Konflikte aufgrund entgegengesetzter Wert- und Normvorstellungen sowie das Problem, daß gewisse kulturell gerechtfertigte Normen zu Menschenrechtsverletzungen führen können, werden in der irenistischen Utopie des Europarats – zumindest in den ersten Jahren – nicht thematisiert. Trotz dieses Hangs zur Wirklichkeitsferne kann man durchaus sagen, daß die Arbeiten des Europarats für die weitere theoretische und bildungspolitische Diskussion ein nicht wegzudenkendes Fundament gelegt haben und nicht ohne Einfluß auf bildungspolitische Stellungnahmen und pädagogische Umsetzungen in den Mitgliedstaaten geblieben sind.

Die sich in den achtziger Jahren entfaltende Diskussion über interkulturelle Bildung hat sukzessive verschiedene Interpretationen und Konkretisierungen des Grundsatzes „angemessene Reaktion auf migrationsbedingte Pluralität“ im Zeichen der positiven Diskriminierung von kultureller Differenz und kultureller Vielfalt erfahren. Im folgenden wird eine Auswahl davon vorgestellt. Aus Platzgründen bezieht sich diese Auswahl hier ausschließlich auf Schule. Außer dem bereits erwähnten Schüler- bzw. Jugendaustausch nehmen inzwischen auch andere Bildungsbereiche, insbesondere seit wenigen Jahren auch die Erwachsenenbildung und die universitäre Bildung (LÜSEBRINK im Druck), die interkulturelle Idee auf.

3.1 Die Kulturen der Migranten/-innen als pädagogische Ressource

Die Präskription, alle Kulturen und insbesondere die Kulturen von eingewanderten Minderheiten in den Mittelpunkt des pädagogischen Geschehens zu stellen, wird in der nächstliegenden Variante so ausgelegt, daß der Unterricht die verschiedenen kulturellen Hintergründe der Kinder von Migranten/-innen thematisieren soll. Erste Versuche in dieser Richtung heißen zum Beispiel „Von wo kommst'n Du?“ (AKPINAR/ZIMMER 1984). Damit soll ein zweifaches Ziel erreicht werden: Zum einen sollen durch diese Wertschätzung die persönliche Identität des eingewanderten Kindes und somit sein Selbstwertgefühl gestärkt werden. Zum anderen sollen einheimische Kinder Einfühlungsvermögen, „Empathie“, wie die Empfehlung oft lautet, und Solidarität lernen: soziales Lernen also (ESSINGER/GRAF 1984; STAATSINSTITUT 1992; 1994; MINISTERO 1990). Die Kulturen und Sprachen von Migranten/-innen sind für das französische Bildungsministerium *cultures d'apport*; sie sollen im Unterricht gewürdigt werden, um den Kindern von Migranten/-innen bei ihrer Suche nach neuen Wurzeln zu helfen, aber auch um die französische Kultur zu bereichern (BERQUE 1985, S. 29 u. S. 46). Trotz dieser Empfehlung ist jedoch in der französischen interkulturellen Diskussion die sprachliche Fragestellung wenig entwickelt. Diese Ausrichtung ist im wesentlichen als Ergebnis der sehr wirksamen universalistischen Sprachpolitik Frankreichs zu werten.

Das italienische Beispiel zeigt, daß das Thema der Herkunftskulturen der Kinder von Migranten/-innen fast unvermeidlich die erste Näherung an den interkulturellen Gedanken darstellt. Dies kommt sowohl in offiziellen Rundschreiben als auch in der inzwischen umfangreichen Lehrmittelproduktion zum Ausdruck (CERCENÀ u.a. 1992).

Das Thematisieren der von Kindern personifizierten „fremden“ Kulturen entpuppt sich auf lange Sicht wenn nicht als *per se* fragwürdig (aber auch das wäre zu diskutieren), so doch als letztlich eine pädagogische Sackgasse. Ein Besuch in der *École Vitruve* 1994 brachte folgende Realität zum Vorschein: Schulleitung wie Lehrkräfte erklärten, die interkulturelle Pädagogik sei in dieser Schule, die in ihrem Selbstverständnis zur Erfindung der interkulturellen Erziehung beigetragen hat, heute kein Thema mehr. Alle Kinder seien vollends kulturell assimiliert und somit kleine Franzosen und Französinen. Daraus folgt der Umkehrschluß, daß interkulturelle Bildung nie etwas anderes als Ausländerpädagogik gewesen ist. Andere Einwanderungsländer betrieben wohl eine weniger überzeugte und wirksame Assimilationspolitik als Frankreich (TODD 1994; TRIBALAT 1995), aber überall setzt bei jedem Migranten und jeder Migrantin sehr bald ein Wandel von einer Herkunfts- zu einer Migrationskultur ein, so daß eine Beschäftigung mit Herkunftskulturen für die Kinder selbst dann wenig Sinn machte, wenn die Darstellungen wissenschaftlich korrekt wären. Vor allem aber macht sie wenig Sinn, wenn Herkunftskulturen atavistisch nur als traditionelle, rurale, der mündlichen Überlieferung anvertraute Kulturen dargestellt werden, die an jeglichen Modernisierungsprozeß vorbei erhalten bleiben (sollten) – vielleicht nur, um romantische Sehnsüchte der Pädagogen/-innen zu stillen.

3.2 *Migrationssprachen in der Schule: Indikator und Prüfstein der kulturellen Pluralisierung der Bildung*

Ein ziemlich robuster Zweig der interkulturellen Idee in der Bildung geht davon aus, daß die Vielfalt der kulturellen Hintergründe erst angemessen in die monolinguale Bildung Einzug halten kann, wenn die Migrationssprachen nicht von der Schule ausgeschlossen werden. Probleme ergeben sich aus der Tatsache, daß die in der Familie gesprochene Sprache (Familiensprache) nicht immer mit der offiziellen Sprache des Herkunftslandes (Herkunftssprache) identisch ist. Beispiele sind: die kurdische Sprache, die zahlreiche türkische Bürger/-innen sprechen, arabische Varietäten, die mit dem klassischen Arabisch nicht identisch sind, sowie regionale Dialekte und Sprachen italienischer Migrant/-innen. Der Terminus „Familiensprache“ entspricht zwar auch nur approximativ, aber besser als „Herkunftssprache“ – von „Muttersprache“ ganz zu schweigen –, der Situation von Migrant/-innen, was ihre Erstsprache anbelangt. Der in der Zweisprachigkeitsforschung häufige Terminus „Erstsprache“ (L_1) ist jedoch vor diesem Hintergrund nicht ganz unbedenklich. Für Schüler/-innen mit einem Migrationshintergrund, die bereits der zweiten oder gar dritten Generation angehören, also im Aufnahmeland geboren oder während der Kindheit zu ihren zuvor ausgewanderten Eltern gezogen sind, besitzt die Familiensprache nicht ohne weiteres den affektiven, kognitiven und sozialen Status einer Erstsprache. Die Unterscheidung zwischen der Sprache der Kinder oder Jugendlichen und derjenigen der Eltern ist vor allem in solchen Fällen sinnvoll. Je länger Kinder mit einem Migrationshintergrund im Aufnahmeland gelebt haben, desto lockerer und/oder ambivalenter wird unter Umständen ihre Beziehung zur Familiensprache. Diese erhält im Hinblick auf die Verbindung mit den Eltern und mit der Kultur des Herkunftslandes und somit für die Identitätsbildung des Kindes, das den Übergang von einer kulturellen und sozioökonomischen Einbindung und von einer Gesellschaft zur anderen bewältigen muß, einen starken symbolischen Wert. In der pädagogischen Diskussion über die Berücksichtigung der Migrationssprachen entspricht die Abkürzung L_1 aufgrund einer Konvention ebenfalls der Familiensprache, selbst wenn die Kenntnisse rudimentär sind und die Familiensprache nicht zuerst erworben wurde. Im Unterricht werden jedoch, wenn überhaupt, nur offizielle Sprachen der Herkunftsländer (ebenfalls L_1) angeboten. Das Gegenstück dazu ist L_2 , d. h. die Zweitsprache, die das Kind im Aufnahmeland durch Sprechen mit Kameraden und erwachsenen Bezugspersonen (ungesteuerten Spracherwerb) und durch Unterricht (gesteuerten Spracherwerb) erlernt.

Pädagogische Konzepte, die von einer großen Bedeutung der Familiensprache der Kinder von Migrant/-innen ausgehen, stützen sich auf Ergebnisse der Forschung über Zweitspracherwerb und die frühkindliche Zweisprachigkeit (APELTAUER 1987). Im Gegensatz zur einschlägigen Forschung bis in die sechziger Jahre hinein gehen neuere Erkenntnisse davon aus, daß frühkindliche Zweisprachigkeit nicht nur möglich, sondern auch für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung günstig und daher förderungswürdig sei. Auf CUMMINS (1984), der sich unter anderem auf positive Erfahrungen im kanadischen Bildungssystem stützt, geht die vielbeachtete Interdependenzhypothese zurück. Danach wirkt sich der Erwerb einer L_2 günstig auf das Erlernen oder die Kon-

solidierung von L_1 aus und umgekehrt, allerdings nur, wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind; eine davon ist die gute Qualität der Unterrichtskonzepte und -methoden. CUMMINS hebt hervor, daß der Schulerfolg von zweisprachigen Kindern, insbesondere Kindern von Migranten/-innen, durch geeignete Förderung der Zweisprachigkeit günstig beeinflusst werden kann. Diese Hypothese wird in Nordamerika und später auch in Westeuropa durch empirische Untersuchungen bestätigt. Die positive Korrelation zwischen kontinuierlichem, sprachwissenschaftlich wie -didaktisch korrektem Unterricht in L_1 im Rahmen der Regelschule und den allgemeinen Schulleistungen von türkischen und marokkanischen Kindern in den Niederlanden zeigt VERHOEVEN (1995) in einer Längsschnittstudie. Eine andere empirische Untersuchung belegt, daß frühkindliche Zweisprachigkeit bei portugiesischen Kindern in der französischen Schweiz sich auf deren Lesenlernen positiv auswirkt (PERREGAUX 1994).

Der Einfachheit halber wird hier zwischen zwei Grundvarianten unterschieden, nach denen die Migrationssprachen in das Bildungssystem integriert werden bzw. gemäß den erziehungswissenschaftlichen Entwürfen integriert werden sollten: (1) Unterricht in den Sprachen der Herkunftsländer als mehr oder minder integriertes Zusatzangebot innerhalb der monolingualen Regelschule; (2) bilinguale Erziehung bzw. zweisprachiger Unterricht als Bildungsangebot, das eine mehr oder weniger ausgeprägte Strukturreform der monolingualen Schule voraussetzt.

3.2.1 Unterricht in den Sprachen der Herkunftsländer

Die Variante (1), in Deutschland „muttersprachlicher Unterricht“ genannt, hat im Laufe der Jahre in den westeuropäischen Einwanderungsländern eine Entwicklung durchlaufen, die hier in groben Zügen nachgezeichnet werden soll. Während es ursprünglich um die Vorbereitung auf eine allfällige Rückkehr bei gleichzeitiger Integration ging, hat sich in bildungspolitischen Orientierungen nach und nach der Gedanke durchgesetzt, daß die Migrationssprachen, *de jure* und *de facto* aber die Sprachen der Herkunftsländer, für die Kinder von Migranten/-innen und für die gesamte Schülerschaft eine Ressource sein können. In Deutschland wird die EG-Richtlinie von 1977 (KOMMISSION 1977) verhältnismäßig genau genommen. In fünf der elf alten Bundesländer untersteht der muttersprachliche Unterricht ganz oder teilweise der Schulbehörde des Landes mit entsprechenden inhaltlichen, methodischen, organisatorischen und finanziellen Folgen.⁹ Die französische Schule hat den *enseignement de la langue et culture d'origine* trotz der Verpflichtung gegenüber der EG-Richtlinie nie finanziert und steht ihm zunehmend skeptisch bis ablehnend gegenüber. In der Zeit von 1985 bis 1995 wird diese Entwicklung in Richtung sukzessiven Abbaus deutlich. Ein Zusammenhang mit dem Wechsel der politischen Führung ist offensichtlich.

⁹ In den Bundesländern Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz wird der muttersprachliche Unterricht vom Bundesland finanziert und beaufsichtigt. In den übrigen sechs Ländern leistet die deutsche Behörde Zuschüsse zum Konsultsunterricht (RIXIUS/THÜRSMANN 1987). In den neuen Bundesländern scheint der muttersprachliche Unterricht für Kinder von Migranten/-innen bisher wenig diskutiert zu werden.

Der Bericht BERQUE (1985) lobte noch die Sprachen der Migration; im Einklang mit den Ideen der sozialistischen Partei wurde darin deren Pflege in einem Atemzug mit derjenigen der regionalen Sprachen genannt: Arabisch neben Baskisch als Priorität. Im selben Bericht wurde auf das interkulturelle Potential dieser sprachlichen Diversität hingewiesen. Anders tönt es im *Nouveau Contrat pour l'École* (MINISTÈRE 1994) der konservativen Regierung. Die Zentralität der französischen Sprache wird mit Nachdruck betont, den regionalen Sprachen wird je nach sozialer Nachfrage Raum zugestanden, der frühe Fremdsprachenunterricht soll flächendeckend eingeführt werden, aber die Migrationssprachen sind mit keinem Wort mehr erwähnt. Italien hat zusätzlich zur EG-Richtlinie von 1977 im Jahre 1986 ein Gesetz verabschiedet, wonach auch den Nicht-EG-Staatsangehörigen, die in Italien die Mehrheit der Immigration ausmachen, „*programmi culturali*“ sowie Unterricht in den Familiensprachen angeboten werden sollen (MINISTERO 1990). Aber weder die EG-Richtlinie noch das Gesetz von 1986 werden befolgt, d. h., der italienische Staat übernimmt in der Regel keine Kosten für Lehrkräfte in solchen Programmen; privat getragene Kurse (etwa Chinesisch in Mailand oder in Florenz, Koranschulen in Mailand und Turin) werden von der öffentlichen Schule, oft mit der tatkräftigen Unterstützung katholischer Organisationen, toleriert bis befürwortet. Die Schweiz kennt diesbezüglich Empfehlungen. Zum Zeitpunkt der Einführung des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) oder *cours de langue et culture d'origine* (LCO) zu Beginn der siebziger Jahre (EDK 1972) stand ebenso wie in den EG-Ländern die Vorbereitung auf die Rückkehr im Vordergrund. Später wurde eher mit der Stärkung der kulturellen Identität, mit der gesamten sprachlichen Entwicklung sowie mit dem Wert der interkulturellen Erziehung argumentiert (EDK 1985; 1991). Zumindest für die zahlenmäßig und organisatorisch stärkeren Migrationssprachen wie Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Türkisch, süd-slawische Sprachen werden HSK- bzw. LCO-Kurse angeboten. Die Zuständigkeit liegt entweder bei der Behörde des Herkunftsstaates (Konsulat, Botschaft) oder bei einer privaten Organisation. In keinem Fall ist ein Kanton Träger. Der italophone Kanton Tessin kannte lange vorwiegend italienische Einwanderung. Die Frage nach einem Zusatzunterricht in der Herkunftssprache stellte sich daher nicht. Für die Sprachen der neuen Einwanderergruppen besteht ähnlich wie in Italien so gut wie kein Angebot. Je nach Kanton ist dieser Unterricht mehr oder weniger stark in das Regelpensum integriert.

Der internationale Vergleich läßt deutlich hervortreten, daß Schulen die Migrationssprachen in einer hierarchischen Abstufung unterschiedlich intensiv und mit wechselnder Akzeptanz durch die Schulbehörden und Lehrkräfte integrieren. Maßgebend ist die Unterscheidung zwischen EU-Sprachen und anderen Sprachen. Wichtig ist aber auch die Verknüpfung zwischen der Sprache und der tatsächlichen oder vermeintlichen religiösen Ausrichtung der beteiligten Gruppen. Gelegentlich scheint die Befürchtung auf, der Sprachunterricht könne als Trojanisches Pferd für fundamentalistische Unterweisung mißbraucht werden.

Der Status des Unterrichts in Sprachen der Herkunftsländer hat sich in den „alten“ Einwanderungsländern im Laufe der Zeit zugunsten einer verbesserten Integration gewandelt. Eine Stoßrichtung ist der allmähliche Übergang in das Angebot des Fremdsprachenunterrichts einiger Schulen (REICH 1994a). Diese

Entwicklung ist von Land zu Land und auch regional sehr ungleich vorangeschritten und umfaßt nur einen kleinen Teil der in Frage kommenden Sprachen. Dort, wo eine Auswahl von Migrationssprachen bereits Teil des Fremdsprachenangebots ist, neigen aber Schüler/-innen dazu, in ihren Augen prestigereichere Sprachen wie Englisch vorzuziehen. Die Frage ist deshalb berechtigt, ob dies tatsächlich der richtige Weg sei, um mit Hilfe der Sprache des jeweiligen Herkunftslandes Kinder von Migranten/-innen in ihrer Zweisprachigkeit und bikulturellen Identität zu stärken, die kulturelle Vielfalt insgesamt anzuerkennen und zu einer zukünftigen europäischen Sprachpolitik beizutragen, wie in einem Auswertungsbericht zu EG-Modellversuchen behauptet wird (REID/REICH 1992, S. 243).

3.2.2 Zweisprachiger Unterricht

In der Regel stehen Bildungssysteme dieser Lösung eher ablehnend gegenüber. Die Variante (2): bilingualer Unterricht als besondere Art der Förderung von Kindern von Migranten/-innen, stellt die Ausnahme dar. Im folgenden wird exemplarisch auf zwei Modelle hingewiesen, die in unterschiedlicher Art das Ziel der zweisprachigen Alphabetisierung von Kindern von Migranten/-innen verfolgen.

Das erste Modell, in seiner ursprünglichen Form oft als „das bayerische Modell“ bezeichnet, führt zunächst identitätstheoretische Argumente an, um zu begründen, warum die frühkindliche Zweisprachigkeit in homogenen Gruppen (z.B. nur griechische Kinder) möglichst bereits im Kindergarten gefördert werden soll. Die Familiensprache (L_1) hat in einer ersten Phase Vorrang, damit eine Grundlage auch für den späteren Erwerb von L_2 gelegt werde. Die beiden Sprachen sollen auch als Unterrichtsmedium eingesetzt werden. Dieses Konzept der bikulturellen Bildung wurde vor allem vom Münchner Staatsinstitut für Frühpädagogik (FTHENAKIS u.a. 1985) und von der Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände in der Bundesrepublik, insbesondere durch das Memorandum zum muttersprachlichen Unterricht (BAGIV 1985), propagiert. Das Ziel kann zusammengefaßt werden als der Versuch, die häufig vorkommende doppelte „Halbsprachigkeit“¹⁰ der Kinder von Migranten/-innen zu vermeiden und statt dessen eine voll entfaltete Zweisprachigkeit und Bikulturalität auszubilden. Eine solche sei durch den herkömmlichen muttersprachlichen Unterricht nicht zu erreichen. Für Kinder von Migranten/-innen sei eine gut entwickelte Zweisprachigkeit und Bikulturalität nicht nur abdingbar, um Persönlichkeitsstörungen zu vermeiden, die entstünden, wenn ein Kind sich gezwungen sehe, einen Teil seiner kulturellen Identität zu verdrängen, sondern auch Bedingung für eine erfolgreiche Integration; denn nur gesunde, selbstbewußte, artikulationsfähige Individuen könnten sich in gesellschaftliche Strukturen einbringen. Das bayerische Modell ist oft als segregativ kritisiert worden. Die Begründungen für den Unterricht in der Herkunftssprache wären es zwar nicht,

10 Eine an der kommunikativen Funktion und nicht an Normen orientierte Betrachtung der Zweisprachigkeit läßt den Begriff „Halbsprachigkeit“ nicht gelten. Mischcodes sind danach ebenso effektiv wie „reine“ Codes: wieder die Differenzhypothese! (Vgl. LÜDI/Py 1986.)

aber vieles spricht dagegen, homogene Gruppen, die nach dem Prinzip der Staatsangehörigkeit gebildet werden, zu unterrichten, selbst wenn die Ausrichtung bilingual und bikulturell ist. Jedenfalls erscheint heute ein Bildungsangebot, das mindestens zeitweise eine Gruppe von Migranten/-innen aussondert, als anstößig. Das bayerische bikulturelle Konzept war seinerzeit stark von der Rückkehrorientierung der Migranten/-innen geprägt, zumindest ist dies die heutige Interpretation der zuständigen Behörde. Bikulturelle Klassen gingen im Laufe der achtziger Jahre in Bayern stark zurück. Während 1982/83 39 % der ausländischen Schüler/-innen eine zweisprachige Klasse besuchten, sind es 1992/93 nur noch 14 % (STAATSMINISTERIUM 1993). Die Anzahl zweisprachiger Klassen sank während dieser Zeit von 1161 auf 527. „Die Ursache dafür ist in einer längeren Verweildauer der ausländischen Familien und in der deutlich erkennbaren Tendenz zur Verfestigung des Aufenthalts bis hin zum Daueraufenthalt zu sehen“ (STAATSMINISTERIUM 1993). Das in den achtziger Jahren hochgehaltene zweisprachige Konzept wich aufgrund der veränderten Situation einer anderen Form der Förderung der Zweisprachigkeit der Kinder von Migranten/-innen, bei der eine gemeinsame interkulturelle Bildung aller Schüler/-innen angestrebt wird. Im seit 1990/91 bestehenden Modellversuch „Integration ausländischer Schüler in Regelklassen“ werden folgende Ziele verfolgt: interkulturelle Erziehung, Einbeziehung des muttersprachlichen Unterrichts in den Vormittag, Verbesserung der Deutschkenntnisse ausländischer Schüler/-innen, Zusammenarbeit deutscher und ausländischer Lehrer/-innen.

Ein weiteres Modell, genannt „zweisprachige Erziehung“, besteht seit 1983 in Berliner Grundschulen (zuletzt an 16 Grundschulen) und umfaßt verschiedene Konzepte. Die Idee der zweisprachigen Alphabetisierung und Erziehung geht davon aus, daß es möglich und wünschbar sei, türkische Kinder gleich- oder nacheinander in zwei Sprachen das Lesen und Schreiben zu lehren. Sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Argumente erhalten in diesem Konzept ein starkes Gewicht. Anfangs wurde die zweisprachige Alphabetisierung in sogenannten Ausländerregelklassen, seit 1989 zunehmend in gemischten Regelklassen durchgeführt. Für deutschsprachige Kinder hat dies jedoch keine zweisprachige Alphabetisierung zur Folge oder dann nur als Nebenerscheinung. In wissenschaftlichen Untersuchungen wurde der Frage nachgegangen, wie sich die Lesefähigkeit bei zweisprachig alphabetisierten Kindern entwickle. Das Ergebnis sei positiv (GEW 1994, S. 21).

Eine Verbindung zwischen einer wie auch immer gestalteten Förderung der Migrationssprachen und Formen der interkulturellen Bildung wird nicht in allen Ländern hergestellt. Maßgebend für diese Verknüpfung sind die Grundlagen der Sprachpolitik, die Zusammensetzung der Migration, der migrationspolitische Entwurf des Aufnahmelandes (soweit vorhanden), die Einstellung des jeweiligen Bildungssystems zur Vielfalt schlechthin, die pädagogische Tradition und weitere Faktoren, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann. An einem Pol finden wir die Variante von SKUTNABB-KANGAS und CUMMINS (1988). Für sie ist interkulturelle Bildung nutzlos. Jedenfalls könne sie den Schulerfolg und die Emanzipation der Minderheitenangehörigen nicht fördern; dies sei nur durch einen optimalen bilingualen Unterricht gewährleistet. Am entgegengesetzten Pol befindet sich die französische Diskussion über interkulturelle Bildung, bei der die sprachlichen Themen immer eine eher untergeordnete Rolle

gespielt haben. Auch in Italien besteht eine eher schwache Verbindung zwischen Förderung der Migrations- bzw. Minderheitensprachen und Interkulturalität in der Bildung. Dagegen kristallisiert sich diese Ausrichtung der Diskussion in Deutschland und in der Schweiz (allerdings eher in der deutschen und der französischen als in der italienischen und der rätoromanischen Schweiz) zunehmend als zentral heraus. In mehreren Konzepten ist ein bejahender Umgang mit der Zweisprachigkeit der Kinder von Migranten/-innen geradezu eine notwendige Bedingung, um eine Bildung zu verwirklichen, die den Erfordernissen der heutigen, u. a. von Multikulturalität gekennzeichneten Gesellschaft genügt. Versuche, den herkömmlichen L₁-Unterricht in interkultureller Sicht mit dem Regelpensum zu verknüpfen, sind dokumentiert (STAATSINSTITUT 1992; 1994). GOGOLIN (1988) entwickelte unter dem Titel „Erziehungsziel Zweisprachigkeit“ die Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Erziehung. In einer normativen, defizitorientierten Definition wäre die Zweisprachigkeit vieler Kinder von Migranten/-innen eher eine doppelte Halbsprachigkeit; im Entwurf von GOGOLIN geht die Erziehung zur Zweisprachigkeit von einer „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“ aus – eine Definition, die der soziolinguistischen Lage der Migranten/-innen besser Rechnung tragen will. Die Sprachen, die diese Zweisprachigkeit ausmachen, seien von der Erfahrung der Migration geprägt und entsprächen daher nicht der jeweiligen monolingualen Norm der offiziellen Sprache im Herkunfts- wie im Aufnahmeland. Aber sie seien deswegen nicht weniger kommunikationsfähig und förderungswürdig. Die besonderen Fähigkeiten zweisprachiger Sprecher/-innen (metalinguistische Kompetenz usw.) seien im Unterricht zu nutzen. Das Ziel sei also nicht in erster Linie ein koordinierter Aufbau zweisprachiger Fähigkeiten, sondern die Akzeptanz und volle Integration der in der Schule vertretenen Migrationssprachen als Anwendung des interkulturellen Prinzips, nach dem alle Kulturen gleichberechtigt sind.

3.3 Curriculum und Multikulturalität

Die Wahl dieses Zwischentitels bezieht sich auf die vor allem in den siebziger und achtziger Jahren in den USA lebhaft geführte Diskussion über *multicultural education*, bei der es in bezug auf Schulen und Universitäten um zweierlei ging: einerseits um mehr Raum, Rechte und Chancengleichheit für ethnische Minderheiten in Bildungsinstitutionen, andererseits um die Umgestaltung der Studienpläne und des zugrundeliegenden Bildungsbegriffs. Ziel dieser Umgestaltung sollte es sein, die einseitig westliche, weiße, protestantische und männliche Ausrichtung der schulischen und Universitätsstudien in Frage zu stellen und im Extremfall durch vollkommen andere Inhalte zu ersetzen. Die bis dahin ausgeschlossenen Kulturen der Minderheiten und ihrer Herkunftskontinente sollten in die Bildung Eingang finden (D'SOUZA 1992). Die Voraussetzungen in Westeuropa, das infolge wiederholter Einwanderungswellen und der historischen autochthonen Multikulturalität kulturell vielfältig ist, sind von denjenigen in den USA grundverschieden. Status und Protestpotential der jeweiligen Minderheiten sind kaum miteinander zu vergleichen, nicht zuletzt deshalb, weil Migranten/-innen in den meisten Ländern keine politischen Rechte haben und daher

nur begrenzt Forderungen durchsetzen können. Sie können in den meisten Ländern erst nach vielen Jahren die Staatsbürgerschaft des Aufnahmelandes erwerben, was sie zu autochthonen Minderheiten oder zu vollwertigen Bürgern/-innen mit zwei Kulturen oder mit zusammengesetzter Kultur machen würde. Aufgrund der Dynamik der Migrationsgeschichte der Nachkriegszeit ziehen Migranten/-innen, wenn überhaupt, erst seit rund zwanzig Jahren in Gedanken Seßhaftigkeit in Betracht. Die sozioökonomische Struktur der einzelnen Einwanderergruppen ist so, daß sich bisher nur in einigen von ihnen und nur beschränkt eine intellektuelle Schicht bilden konnte, die kulturelle Forderungen zuhanden der Bildungsinstitutionen verbal zu formulieren imstande ist. Daher stellt sich die Frage nach einer Umgestaltung von Bildungszielen und -inhalten auf der Ebene der Lehrpläne und Schulbücher in Westeuropa unter völlig anderen Vorzeichen als in Nordamerika.

Diese Unterschiede vorausgesetzt, hat die Frage nach der Multikulturalität der Curricula trotzdem ihre Berechtigung und kann in Europa auf ähnliche Weise wie in Nordamerika angegangen werden, d.h. erstens unter dem Gesichtspunkt der Bildungs- und kulturellen Bedürfnisse der Zielgruppen, zweitens unter demjenigen der Multikulturalität der Bildungsinhalte und drittens unter demjenigen der psychologischen und sozialen Kompetenzen, die nötig sind, um in einer kulturell pluralen Welt wirksam zu agieren (vgl. eine mögliche Typologie bei NOFFKE 1994). Angenommen, in einer als für kulturelle Vielfalt offen definierten Bildung müsse die monolingual-monokulturelle Ausrichtung in Frage gestellt werden, bietet es sich an, Lehrpläne und Lehrmittel unter die Lupe zu nehmen, um zu sehen, ob und wie stark sie die herkömmliche Logik unterstützen bzw. Raum für Interpretation zulassen. Es geht um eine zweifache Frage: (1) Sind die Lehrpläne der Bildungssysteme und die gebräuchlichen Lehrmittel so gestaltet, daß sie eine (wie auch immer geartete) positive Thematisierung der kulturellen Vielfalt erlauben? (2) Wenn nicht, wie sollen Lehrpläne aussehen, die eine solche Änderung der Perspektive und somit des Unterrichts ermöglichen? Was muß in Lehrmitteln anders dargestellt werden?

Die beiden vorangegangenen Arten, kulturelle und sprachliche Vielfalt in den Unterricht einzubeziehen (3.1, 3.2), sind aufs engste mit der Zielgruppe der Kinder von Migranten/-innen verbunden, in bestimmten Fällen auch mit der Anwesenheit von autochthonen Minderheiten. Bildungspolitische Maßnahmen und Unterrichtsinhalte wie -methoden sollen sich also nach der Klientel der Schule richten. Die Frage nach der multikulturellen Öffnung der Curricula kann sich jedoch die Pädagogik auch dann stellen, wenn die Population einer Klasse oder Schule eine gemeinsame Familiensprache und eine einzige Staatsangehörigkeit, nämlich die des Aufnahmelandes, aufweist. Der Grad der Offenheit der Curricula für Multikulturalität hat nicht notwendig mit der Beschaffenheit der jeweiligen Zielgruppe zu tun.

Einige Daten zur Frage 1: „*Lassen bestehende Lehrpläne und Lehrmittel Interkulturalität zu?*“: Die Tauglichkeit der Lehrpläne und Schulbücher in bezug auf Offenheit für kulturelle Vielfalt kann anhand verschiedener Indikatoren geprüft werden: nationalistische Darstellungen, offene oder versteckte rassistische Botschaften, implizite oder explizite verbale oder bildhafte Diskriminierung ethnischer Gruppen oder ganzer Kulturkreise. Einzelne vorliegende Inhaltsanalysen bieten Beispiele dafür. Deutsche Lehrpläne sind nach 1945 von nationali-

stischem Gedankengut gereinigt worden; trotz der Reformen der sechziger Jahre sei jedoch eine ethnozentrische oder zumindest eurozentrische Ausrichtung geblieben (AUERNHEIMER u.a. 1994, S. 199). Nach der Inhaltsanalyse von LUCHTENBERG (1995, S. 180) fehlen in den Lehrplänen ausdrückliche Hinweise auf interkulturelles Lernen, aber dies wird nicht unmöglich gemacht. Vereinzelt wird das Prinzip der interkulturellen Bildung ausdrücklich aufgenommen, z. B. im Lehrplan der seit 1994 bestehenden Orientierungsschule im schweizerischen Kanton Basel-Stadt (ERZIEHUNGSRAT 1993). Im italienischen Lehrplan für die Primarschule wird davor gewarnt, den Schülern/-innen eine deterministische, unilineare Vorstellung von Entwicklung zu vermitteln, wonach die westliche Industriegesellschaft die höchste Zivilisationsform wäre, die andere Gesellschaften noch nicht hätte erreichen können (MINISTERO 1985). Es wird sich wohl in kaum einem westeuropäischen Land ein Lehrplan finden lassen, in welchem Lehrkräfte die Weisung erhalten, ihre Zöglinge zu Patriotismus und Nationalismus, zur Ausgrenzung ethnischer Minderheiten und zum Rassismus zu erziehen, bei Widerspenstigkeit unter Gewaltanwendung. Die Botschaften sind subtiler. Lehrkräfte haben im Rahmen bestehender Lehrpläne meistens die Freiheit, zumindest einige Varianten der interkulturellen Idee im Unterricht zu verwirklichen; aber dies ist nur möglich, wenn sie dafür ausgebildet werden oder wenn sie sich das Wissen und Können selbst aneignen.

Systematische Inhaltsanalysen von Schulbüchern dürften zu problematischeren oder zumindest widersprüchlicheren Ergebnissen führen. Eine vom Erziehungsdepartement des Kantons Genf in Auftrag gegebene Untersuchung spürte zahlreiche Zitate in Schulbüchern auf, in denen in mehr oder weniger offener Form Sexismus und Rassismus nachzuweisen waren. Daraufhin wurden die kritisierten Bücher aus dem Verkehr gezogen (BARBIER/KAISER 1992). Der vom italienischen Bildungsministerium herausgegebene Auswertungsbericht einer Inhaltsanalyse kommt zum Schluß, daß die Qualität der Schulbücher in den letzten fünfzehn Jahren unter dem Aspekt der positiven Darstellung vielfältiger Kulturen und Gesichtspunkte sich wesentlich verbessert habe; trotzdem herrsche ein evolutionistisches Weltbild vor, wonach kulturelle Unterschiede, z. B. zwischen Europa und Afrika, als Modernitätsgefälle gedeutet werden (FALTERI 1993).

Die Frage 2: „*Wie sollen Lehrpläne und Lehrmittel gestaltet werden, damit sie dem Kriterium der Offenheit für kulturelle Vielfalt genügen?*“, verweist auf die allgemeine bildungstheoretische Problematik der Ziele, Prioritäten und Inhalte der Bildung. Diese sind angesichts der vielschichtigen Internationalisierungsprozesse in der zeitgenössischen Gesellschaft und nicht lediglich in bezug auf Migration möglicherweise zu überdenken. Jedenfalls geht man in der Diskussion über interkulturelle Bildung davon aus, daß sowohl Lehrpläne als auch Lehrmittel zumindest teilweise den veränderten gesellschaftlichen Voraussetzungen angepaßt werden müssen, die sich aus den verschiedenen Formen der Internationalisierung und der Pluralisierung der Gesellschaft ergeben. Auf dieser Ebene sind Vorschläge verhältnismäßig konkret (PHILIPP u.a. 1992; HÖLSCHER 1994). Weniger eindeutig ist die Antwort, wenn die Fragestellung auf die abstraktere Ebene des Begriffs der Allgemeinbildung ausgedehnt wird (vgl. 5.2). In dem Zweig der interkulturellen Diskussion, der auf der Ebene der allgemeinen Bildungsinhalte und nicht der Zielgruppenorientierung argumentiert, ist das Stich-

wort „multiperspektivische Sichtweise“ zentral. Grundsätzlich kann jedes Fach möglichst nicht ethnozentrisch, nicht eurozentrisch und ideologisch nicht einseitig unterrichtet werden. Aber genau die Fächer, denen im Bildungsideal der Nationalstaaten die Aufgabe der Ausbildung einer nationalen Kultur innewohnt, sind besonders geeignet, um multiperspektivische Sichtweisen zu demonstrieren: Geschichte, Sprache, Literatur. Es wird nicht um eine additive Anreicherung des Stoffes um kulturell vielfältige oder gar eklektische Informationen und Elemente gehen, sondern um den Entwurf eines Curriculums, das die Schüler/-innen in jedem Fach zum Vergleich anregt und schult, um zu einem Weltbild zu gelangen, das den europäischen Universalismus und Evolutionismus relativiert. Im Geschichtsunterricht wird man versuchen, einseitige Darstellungen der Kreuzzüge oder der *Conquista* Lateinamerikas durch Gegendarstellungen der „Eroberten“ zu neutralisieren. Im Mittelpunkt wird nicht etwa die nationale Literaturgeschichte stehen, sondern die Schüler/-innen werden an Beispiele von Literatur aus allen Weltteilen herangeführt, mit dem Ziel, verschiedene Darstellungen menschlicher Problematiken, aber auch Gemeinsamkeiten kennenzulernen (GÖPFERT 1985; REICH/PÖRNBACHER 1993). Ein wichtiger Aspekt ist der interreligiöse Unterricht, bei dem es nicht um die Unterweisung auf der Ebene der Werte und Normen geht, sondern um die Aneignung kultureller Elemente, die das Leben und die Umwelt (man denke an Musik, Kunst und Architektur) jedes einzelnen prägen, selbst wenn er oder sie sich zu keiner Konfession bekennt. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die Feststellung, „religiöser Analphabetismus“ sei ein „Massenphänomen“, dem es entgegenzuwirken gelte (ABDALLAH-PRETCEILLE 1992, S. 62). Auch im Hinblick auf die Deutung des Zusammenlebens in der multikulturellen Gesellschaft ist die Reflexion über die verschiedenen Religionen von Bedeutung. Umgekehrt wird aber auch der affirmative Charakter von Kultur kritisiert. Die Alternative lautet, das Augenmerk nicht auf die Unterschiede, sondern auf die Gemeinsamkeiten zu richten und mit dieser Zielsetzung den Lehrplan multiperspektivisch zu gestalten (BORRELLI 1988).

3.4 Konfliktorientierte Konzepte

Das gemeinsame Thema vieler interkulturell ausgerichteter Konzepte ist das Bestreben, zu einem Verstehen der kulturellen Andersartigkeit und zu einer friedlichen Verständigung zwischen Angehörigen verschiedener Kulturkreise beizutragen – also eine Begegnungspädagogik. Grundlegend anders geartet sind diejenigen Konzepte, die unter eine Konfliktpädagogik zu subsumieren sind (HOHMANN 1989, S. 15). Die Grundidee dieser Ausrichtung ist, daß die Probleme des Zusammenlebens in der multikulturellen Gesellschaft politisch seien und deshalb politischer Lösungen bedürften. Damit verknüpft ist die weitere Idee, die Vorstellung einer friedlichen Interaktion zwischen kulturell oder ethnisch definierten Gruppen über einen kulturellen (oder pejorativ: kulturalistischen) Diskurs sei naiv und vertusche die Machtdimension, womit sie zu deren Verfestigung beitrage. Das im Vereinigten Königreich entwickelte Programm der antirassistischen Erziehung ist das profilierteste Beispiel für einen solchen Zugang. *Anti-Racist Education* (ARE) versteht sich als radikale Antwort aus der

Perspektive der „Schwarzen Minderheiten“ auf die Pluralität in der Schule, die auf Kolonisation und Einwanderung zurückzuführen ist. Dieser Hintergrund läßt eher eine Analogie mit den Forderungen und Kämpfen nordamerikanischer Minderheiten in den sechziger und siebziger Jahren (*black is beautiful*) als mit der Problematik westeuropäischer, kontinentaler Einwanderungsgruppen erkennen. ARE ist gemäß den radikalsten Vertretern/-innen unvereinbar mit *multicultural education* (MCE). Symbolisch und polemisch werden die *three O's* (*orientation, observation, opposition*), den drei S der Multikulturalisten/-innen entgegengesetzt: *sari* binden, *samosda* backen, *steeldrum* spielen. Damit wird unterstellt, MCE sei lediglich Exotismus (ESSED/MULLARD 1991).

Multicultural education wurde im Vereinigten Königreich im *Swann Report* (1985, zit. in STÜBIG 1992) zeitweise unterstützt und konnte einige institutionelle Änderungen, z. B. auf der Ebene der Veränderung des traditionellen Curriculums, aber offenbar kein Umdenken in der breiten Öffentlichkeit bewirken (ebd., S. 72). Inzwischen scheint sich diese Diskrepanz verschärft zu haben. Zwischen der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, in welcher der multikulturelle Diskurs nur von einer Minderheit geführt wird, und der offiziellen Bildungspolitik scheint ein Abgrund zu klaffen. Im *Education Reform Act* (1988), der sich im *National Curriculum* konkretisiert (DFE 1995), kommen weder MCE noch ARE vor. Die Vielfalt der Sprachen wird zwar erwähnt, aber deren Funktion wird darin gesehen, daß sie für den Erwerb des Englischen nutzbar gemacht werden soll (DFE 1995, Kapitel *General Requirements for English, Key-stages 1–4*, S. 2). Die Frage, wie die gemeinsame Schulung einer kulturell heterogenen Schülerschaft gemäß der offiziellen Bildungspolitik zu gestalten sei, stellt sich um so mehr bei der Lektüre des Dokuments „*Educational Support for Minority Ethnic Communities*“. Darin wird, von den Defiziten der ethnischen Minderheiten ausgehend, nach Wegen gesucht, sprachliche und andere Barrieren zu überwinden, die deren „*access to, and take up of, mainstream services*“ erschweren (OFSTED 1994, S. 1). Eine wie auch immer geartete Beschäftigung mit der kulturellen Vielfalt, sei es in einer Begegnungs- oder in einer Konfliktop- tik, ist nicht erwähnt. In dieser Hinsicht weisen die englische und die französische bildungspolitische Entwicklung bemerkenswerte Ähnlichkeiten auf.

Versuche, die anfänglich als unvereinbar konzeptualisierten Ansätze der ARE und der MCE zu verbinden, sind dokumentiert. Darin soll weder die politische Dimension der Gesellschaftsanalyse und des Lernens noch die richtig verstandene Bedeutung kultureller Faktoren geleugnet werden. Die beidseitigen Übertreibungen und Reduktionismen sollen vielmehr kritisch betrachtet und aus den positiven Elementen ein Konzept der *cultural studies* entwickelt werden (COHEN 1994). Eine derartige Aussöhnung zweier scheinbar gegensätzlicher Annäherungen an die interkulturelle Idee in der Bildung wird auch im kontinentalen Westeuropa vorgeschlagen (AUERNHEIMER 1995, S. 201 ff.); das Konzept der *human rights education* ergänzt bei BATELAAN/COOMANS (1995) die Synthese. Interkulturellen Konzepten der ersten Generation fehlt tatsächlich häufig die Dimension der kritischen Betrachtung der gesellschaftlichen und politischen Hintergründe und der schwierigen Seiten der kulturellen Heterogenität, so daß diese Konzepte sich als einseitig und unwirksam erweisen. Rassismus und Fremdenfeindlichkeit sind auch unter schulpflichtigen Jugendlichen keine zu unterschätzenden Phänomene; diesen ist auch in Schulen ein pädagogischer Vorschlag entgegenzusetzen.

3.5 Kritik der interkulturellen Bildung

Fast gleichzeitig mit der Ausarbeitung erster interkultureller Konzepte haben sich kritische Strömungen herausgebildet. Die im Vereinigten Königreich entwickelte antirassistische Argumentationsweise wurde bereits vorweggenommen (3.4). Insgesamt kann man sagen, daß die interkulturelle Diskussion in Westeuropa an einem Wendepunkt angelangt ist (ALLEMANN-GHIONDA 1993). Es wird Bilanz gezogen (REICH 1994b). Zu den in der deutschen und französischen Diskussion prononciertesten Argumentationsrichtungen gehören: (1) die radikale Distanzierung von der Bedeutung von Kategorien wie „Kultur“, „kulturelle Differenz“, „kulturelle Identität“, „Ethnizität“ für die Analyse der Einwanderungsgesellschaft und für die Gestaltung pädagogischer Konzepte in ihr; (2) das Einverständnis mit der Relevanz der Kategorie „Kultur“, jedoch verknüpft mit der Kritik an einem reduktionistischen Kulturbegriff und der Entwicklung erweiterter und veränderter Ziele; (3) die Kritik der interkulturellen Erziehungswissenschaft als Subdisziplin der allgemeinen Erziehungswissenschaft.

3.5.1 Distanzierung von den Begriffen im Zusammenhang mit „Kultur“ und „Ethnie“

Die Ethnizitätsforschung hat sich in Deutschland und in Frankreich grundverschieden entwickelt. Die Kategorie des Ethnischen ist im Deutschland des 20. Jahrhunderts dadurch belastet, daß sie während des Nationalsozialismus zur massenpsychologischen und politischen Manipulation der Mehrheit und zur Hetze gegen als minderwertig abgestempelte ethnische Gruppen verwendet wurde. WEBERS Definition von ethnischer Zugehörigkeit (vgl. 2.4) relativiert die biologistische „Blut-und-Boden“-Konnotation des Begriffs „Ethnie“ und betont den subjektiven Charakter der Selbst- und Fremdzuteilung zu einer ethnischen Gruppe. Der in diesem Sinne wissenschaftlich legitimierte Begriff „ethnisch“ wird für die sich in den USA formierende Tradition der Forschung über die positiv gewertete Ethnizität von Minderheiten konstitutiv und kann schließlich nach Westeuropa, insbesondere nach Deutschland, „chemisch gereinigt“, zurückkehren (DITTRICH/RADTKE 1990, S. 26). Nach dieser Mutation und trotz der schweren geschichtlichen Belastung wird der Begriff „ethnisch“ in Deutschland häufig durchaus in einem positiven Sinne gebraucht. Forschungsarbeiten über das Leben und die Charakteristiken ethnischer Gruppen, z.B. über das Management der Ethnizität in der Migration (GREVERUS 1981), sind zahlreich und anerkannt. Im Gegensatz dazu ist die französische Tradition gekennzeichnet von einer „*répugnance à l'interethnique et au minoritaire*“ (DE CERTEAU 1987, S. 191, Anm. 5). Die Wurzeln dieser Abneigung gegenüber allem Ethnischen und kultureller Partikularität sind für DE CERTEAU in der zentralistischen Tradition, in der antirepublikanischen Vergangenheit von autochthonen Minderheiten sowie in der bis in die achtziger Jahre hinein vorherrschenden strukturalistischen marxistischen Ausrichtung der Sozialwissenschaften zu suchen. In der Tat wird man in Frankreich fast vergeblich nach Beschreibung des Lebens und der Verhaltensweisen von Migrant*innen unter ethnologischen Gesichtspunkten

suchen. Nach der vergleichenden Analyse von TODD (1994), die sich auf geschichtliche, anthropologische und demographische Daten stützt, läßt sich der unterschiedliche Umgang der deutschen und der französischen Gesellschaft, Politik und Wissenschaft mit allen Arten von sprachlicher und kultureller Partikularität, somit auch mit Ethnizität, durch grundverschiedene, historisch gewachsene Muster erklären, die dieser Autor „Universalismus“ (Frankreich) und „Differentialismus“ (Deutschland) nennt. Aufgrund des differentialistischen Musters neige die deutsche Gesellschaft (wie die angelsächsische und andere auch) dazu, vor allem nationale Minderheiten und deren Partikularismus unter anderem auch durch geeignete Gesetze zuzulassen und hochzuhalten, andererseits Minderheiten zu segregieren, was insbesondere bei eingewanderten Minderheiten der Fall sei. Nach der französischen Verfassung, die auf die Französische Revolution zurückgeht, und nach der davon abgeleiteten institutionellen Praxis gelte es, die Gleichheit aller *citoyens* zu gewährleisten und in dieser Optik Angehörige von Minderheiten aus dem Inland und aus anderen Kulturkreisen zu assimilieren.

Dies vorausgeschickt, wird es leichter, zu erkennen, aus welchen Hintergründen heraus die jeweilige Kritik der Kategorien „Kultur“, „kulturelle Differenz“, „kulturelle Identität“ und „Ethnizität“ und insbesondere deren Übertragung auf Pädagogik entwickelt wird. Nach Auffassung von RADTKE (1995, S. 46) hat die interkulturelle Erziehung „einer Kulturalisierung und Ethnisierung des professionell erzieherischen Denkens Vorschub geleistet, das nun die Aufmerksamkeit von strukturellen Problemen der Organisation abzieht und auf externe, kulturelle Determinanten lenkt“. Das Argument, die Kulturalisierung der Migration sei „reifizzierend“, war bereits in den achtziger Jahren als Warnung vor einem Ausspielen kultureller gegen strukturelle Kategorien vorgebracht worden (HAMBURGER 1987). Eine Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft (HAMBURGER 1994) hat das Risiko einer Betonung der kulturellen und der ethnischen Variablen zu erkennen. Ein soziologisches Gegenstück zu dieser Kritik ist etwa bei BUKOW und LLARYORA (1993) anzutreffen. Für sie sei Kulturdifferenz (z. B. zwischen den Migranten/-innen und der Bevölkerung der Aufnahmegesellschaft) belanglos; wichtig sei ausschließlich die sozioökonomische Lage, die ein Mitglied der Gesellschaft darin einnimmt. Diese Position weist den Begriffen „Kultur“ und „Ethnie“ bzw. „Ethnizität“ den genau konträren Stellenwert zu im Vergleich zu den vom Ethnizitätsparadigma geleiteten Forschungsansätzen.

Die pädagogische Übertragung antikulturalistischer Positionen besteht darin, daß gesellschaftliche und institutionelle Mechanismen der Diskriminierung von Minderheiten aufgedeckt werden und daß die Gleichberechtigung und Chancengleichheit aller Schüler/-innen, ungeachtet kultureller Unterschiede, in den Mittelpunkt gerückt werden. Die Betonung von Differenz auf der Ebene der Organisation sowie der Lerninhalte würde nach diesem Schema auf kultureller und ethnischer Basis die Diskriminierung nur noch verschärfen oder gar erzeugen und ist daher zu vermeiden. Man könnte dies eine Egalitätshypothese nennen, die mit der Defizit- und der Differenzhypothese konkurriert.

Solchen Positionen kann aus soziologischer Sicht entgegengehalten werden, daß Kulturdifferenz und ethnische Bindung nicht nur von der Aufnahmegesellschaft und deren Institutionen (mit Unterstützung der Medien, der Sozialwis-

senschaften usw.) verbalisiert und somit hergestellt werden, womöglich um vom Thema der sozialen Ungleichheit abzulenken, sondern daß Minderheitsangehörige selbst im Sinne der WEBERSchen Definition von ethnischer Gruppe die eigene kulturelle und ethnische Zugehörigkeit betonen und weiterpflegen. Dies kann einerseits als Reaktion auf mangelhafte Integrationsmöglichkeiten gedeutet werden, andererseits aber auch als das Bedürfnis, im Hinblick auf eine mögliche Rückkehr oder auch zum Schutz der eigenen psychischen Integrität Bindungen an Sprache und Kultur der Herkunftsregion aufrechtzuerhalten. Jedenfalls können die zumindest teilweise selbstgewählten Identitätsmerkmale trotz aller Affinitäten zwischen Migranten/-innen und Einheimischen in derselben sozioökonomischen Lage nicht heruntergespielt werden. Sie sind wirksam, wie beispielsweise aus den elaborierten Netzwerken vieler Minderheitengruppen ersichtlich wird. Aus pädagogischer Sicht gilt es, u. a. zweierlei zu bedenken. Zum einen sind nicht alle Ausprägungen der interkulturellen Bildung unvermeidlicherweise unbedarft kulturalistisch; eine wohlbegründete Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt im Bildungssystem und im Unterricht muß nicht die Analysen gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Machtverhältnisse kaschieren oder verdrängen. Zum anderen führt ein Ausklammern jeglicher Thematisierung von sprachlicher und kultureller Vielfalt aus dem Unterricht schließlich zu einer Restauration des monokulturell und ethnozentrisch konzipierten Bildungswesens des 19. Jahrhunderts. Soziale Gerechtigkeit wird sich deswegen noch nicht einstellen, ethnozentrische und nationalistische Denkweisen schon eher. Im bildungspolitischen Bereich sind bereits solche Versuche der kulturellen und nationalen Rehomogenisierung *ex officio* im Gang, wie die Entwicklungen in England und Frankreich suggerieren.

3.5.2 „Ja“ zu den Begriffen „Kultur“ und „Ethnie“, „Nein“ zu reduktionistischen Auslegungen davon

Für einige Kritiker/-innen vermag der interkulturelle Ansatz noch nicht den Paradigmenwechsel zu vollziehen, den die Relativierung des Fremden voraussetzt oder nach sich zieht. Die interkulturelle Bildung verfähre weiterhin nach dem Muster der Ausländerpädagogik. Sie festige durch die Fixierung auf die kulturelle Differenz der „anderen“ (also der Migranten/-innen, der Minderheiten) die ohnehin bestehenden Abgrenzungen (KRÜGER-POTRATZ 1992). Dennoch wird an der interkulturellen Idee festgehalten. Sie ist, in angemessener Konzeptualisierung und Umsetzung, für viele aus der zeitgenössischen Gesellschaft und Bildung nicht wegzudenken.

Diese Argumentationsweise setzt einen differenzierten Kulturbegriff voraus, in welchem namentlich die Kultur der Migranten/-innen infolge der Migration einem Wandel unterliegt und daher nicht als Herkunftskultur aufgefaßt werden kann. Migration zieht immer eine Begegnung zwischen andersgearteten kulturellen Traditionen, in vielen Fällen aber auch das Zusammenprallen traditioneller Werte, Normen, Deutungsmuster und Gebräuche mit einer für europäische Industriegesellschaften charakteristischen Modernität nach sich. Im übrigen sind auch Herkunftsgesellschaften in einer Modernisierung begriffen.

Die kulturelle Identität der Migranten/-innen als Personen und als Gruppen wird durch die Einwanderung zu einem *Mixtum compositum*, in welchem Altes und Neues, Kulturelles und Sozioökonomisches zusammenspielen. Dem ist in Erziehung und Bildung Rechnung zu tragen. Unter diesen Voraussetzungen werden diejenigen didaktischen Umsetzungen der interkulturellen Bildung kritisiert, die davon ausgehen, daß Kinder und Migranten/-innen exotische, entfernte Herkunftskulturen verkörpern; derartige Unterrichtsbeispiele erschöpfen sich in der theatralischen, rituellen, oft karikaturalen Darstellung von Folklore und Gastronomie. Eine solche Reduktion auf pseudokulturelle Eigenarten ist nicht nur sachlich falsch, also nicht bildend, sondern auch sozial von Nachteil, denn sie fördert die Rückbindung an das Herkunftsland, anstatt die Integration in die Aufnahmegesellschaft zu unterstützen (HENRY-LORCERIE 1989, S. 136). Dagegen wird vorgeschlagen, das Erleben der Kinder von Migranten/-innen in seiner Aktualität und Widersprüchlichkeit in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen; nicht die kulturelle Differenz mit Blick auf die Minderheitenkulturen, sondern die gesamte kulturelle Vielfalt, die sich aus vielen Elementen zusammensetzt und ebenfalls die Eigenarten der einheimischen Kulturen einschließt, ist Thema (CRDP 1989). Das Thema Migration als Unterrichtsinhalt wird vor diesem Hintergrund als für die Erfahrungen so gut wie jeder Nation, jeder Bevölkerungsgruppe und jeder Familie prägend erkannt. Auch die Fremdheit wird nicht mehr als das Privileg der zugewanderten „Fremden“ definiert, sondern als ein Grunderlebnis jedes einzelnen. Den Hintergrund dieser Betrachtungsweise bildet eine philosophische und historische Rekonstruktion des Stellenwertes, den Fremdheit seit der Antike im menschlichen Erleben und in den gesellschaftlichen Organisationsformen angenommen hat. Die Entwicklung geht, vereinfacht ausgedrückt, von der klaren Abgrenzung zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“ (in der Antike: den Griechen und den Barbaren) bei gleichzeitiger Hierarchisierung zwischen beiden Kategorien zu einer Relativierung sowohl des Eigenen als auch des Fremden: Jeder und jede ist sich selbst fremd (KRISTEVA 1989).

3.5.3 Kritik der interkulturellen Erziehungswissenschaft als Subdisziplin

Die Kritik setzt sich fort auf der Ebene des Selbstverständnisses und des Standortes der interkulturellen Erziehungswissenschaft in der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Ist erstere eine nur wenig abgewandelte Form der Teil- oder Subdisziplin „Ausländerpädagogik“, also wieder eine Sonderpädagogik? Die Tatsache, daß die interkulturelle Idee in der Bildung hauptsächlich von Spezialisten/-innen vertreten wird und von der Allgemeinen Pädagogik lange kaum wahrgenommen wurde, spricht dafür (KRÜGER-POTRATZ 1983). Diese Spezialisierung ist eine weitere Folge des historisch gewachsenen Modells der Abgrenzung zwischen Mehrheit und Minderheiten aufgrund eines angenommenen Normalitätsideals. Um dieses duale Denken zu überwinden, müßte die Reflexion in der Disziplin und über die Disziplin ebenso wie die Reflexion über die Entwicklung bildungspolitischer und pädagogischer Konzepte die tiefverwurzelte Spaltung zwischen Mehrheiten und Minderheiten hinterfragen.

4. Von der interkulturellen Bildung der Migration zur Pädagogik der kulturellen Vielfalt als Grunderfahrung

4.1 Europäische Integration und interkulturelle Bildung

Das Thema der europäischen Integration macht allmählich klar, daß nicht nur Migration, sondern auch andere Faktoren es als ratsam erscheinen lassen, in der Bildung die Dimension der sprachlich-kulturellen Vielfalt anzugehen: „Es soll der Frage nachgegangen werden, ob und inwieweit sich das Konzept der interkulturellen Erziehung für die Formulierung einer auf europäische Einigung abzielenden, nationenübergreifenden Bildungspolitik eignet“ (HOHMANN 1989, S. 3).

Gegen Ende der achtziger Jahre verdichtet sich die Vorstellung, daß zwischen der bis dahin entwickelten interkulturellen Diskussion in bezug auf Migration und den Herausforderungen der europäischen Integration an die Bildungssysteme ein Zusammenhang bestehen könnte. Es wird deutlich, daß die europäische Integration z.B. durch die veränderte Bedeutung von Grenzen (der Fall der Mauer verstärkte diese Entwicklung) die Beziehungen zwischen benachbarten Bevölkerungen in den Mittelpunkt rückt. Bezog die migrationsorientierte interkulturelle Bildung die Auseinandersetzung auf kultureller Ebene so gut wie ausschließlich auf das Verhältnis zwischen „Einheimischen“ und eingewanderten „Fremden“, so erscheint nun das Motiv der interkulturellen Beziehung zwischen Nachbarn, insbesondere in Grenzgebieten. Während die migrationsorientierte interkulturelle Bildung die Kritik an Organisationsformen, Lehrplänen und Lehrmitteln darauf richtete, daß die Perspektive des Westens, der Mehrheit, der Aufnahmegesellschaft, vielleicht Europas, vorherrschte, ist es nun zunehmend wichtig, die Tauglichkeit der Bildungssysteme im Hinblick auf die Mobilität und Durchlässigkeit, die Curricula und die Lehrmittel auf ihre Europa-freundlichkeit hin zu überprüfen. Das Thema der interkulturellen und internationalen Verständigung ist in diesem Zusammenhang eines der Anliegen, ein weiteres ist die Sorge, die nationalistische Optik zu überwinden (LIEDTKE 1993; MICKEL 1993; PINGEL 1994).

Bis in die achtziger Jahre hinein ist eine Dichotomie zu beobachten: hier eine interkulturelle Erziehungswissenschaft und Elemente davon in der Bildungspolitik sowie entsprechende Maßnahmen für Kinder von Migranten/-innen und allenfalls für solche, die notgedrungen mit ersteren in Kontakt treten; dort eine europaorientierte erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion mit entsprechenden Umsetzungen (Europäische Schulen; internationale Gymnasien), die stillschweigend ein Elitepublikum anziehen. In der gegenwärtigen Diskussion scheint eine Annäherung der beiden Diskurse möglich zu sein (KMK 1992; LUCHTENBERG/NIEKE 1994). Der Gedanke, daß Schüler/-innen unter anderem auch im Hinblick auf die veränderte Beziehung zwischen europäischen Staaten „europafit“ gemacht werden sollen und daß dies alle betrifft, beginnt ein Thema zu sein. Ein Beispiel für die Umsetzung der interkulturellen Idee in Verbindung mit der Vorbereitung auf Europa ist der Modellversuch LE-FEU (Lernen für Europa) in Nordrhein-Westfalen, an dem Schulen der verschiedenen Typen und somit auch Kinder von Migranten/-innen beteiligt sind (LANDESINSTITUT 1995). Die in der Pädagogik bereits in den fünfziger Jahren

thematisierte Europa-Idee wird im Zusammenhang mit der Unterzeichnung des Maastrichter Vertrags zunehmend zentral und konkret. Die Kernideen der europäischen Dimension in der Bildung gemäß dem Maastrichter Vertrag lauten stichwortartig: Zusammenarbeit zwischen Mitgliedstaaten, Mobilität von Lernenden und Lehrenden, Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen, die Entwicklung einer europäischen Dimension insbesondere durch Erlernen und Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten (nach GOGOLIN 1994b, S. 105). Es ist offensichtlich, daß jede mit diesen Stichworten angedeutete Tätigkeit mit Interkulturalität zu tun hat. Viele von der interkulturellen Bildung erarbeiteten Ideen können auf die nun breitere Problemstellung übertragen und daran angepaßt werden. So ist es nur logisch, daß die zweite Generation von Kooperations- und Austauschprogrammen im europäischen Rahmen die interkulturelle Idee als durchgehendes Prinzip aufweist (EUROPÄISCHE KOMMISSION 1995).

4.2 *Vom zweisprachigen Unterricht für Minderheiten zur allgemeinen Förderung der Mehrsprachigkeit*

Die Zweisprachigkeit der Minderheiten wurde und wird in der Regel entweder als Störfaktor betrachtet oder aber im Rahmen spezifischer Angebote für autochthone oder zugewanderte Minderheiten gefördert. In einigen innovativen Konzepten soll diese separierende Behandlung überwunden werden. LUCHTENBERG (1995, S. 96) schwebt eine Didaktik interkultureller sprachlicher Bildung vor: eine „kontinuierliche Auseinandersetzung ... mit Sprachen und ihren soziokulturellen Implikationen in allen Fächern und im Schulalltag ... mit dem Ziel der Ausbildung kommunikativer Kompetenz für interkulturelle Interaktion ... Sensibilisierung für Sprachen in einer mehrsprachigen Gesellschaft“. Dieses Programm basiert auf der Idee, daß anstelle spezifischer und oft segregierter Angebote für Kinder von Migranten/-innen Arrangements zu gestalten seien, bei denen weder Herkunft noch Staatsangehörigkeit eine Rolle spielen. Im bildungspolitischen Bereich taucht diese Idee nicht nur in programmatischen Dokumenten auf (EDK 1995a), sondern sie kommt in Innovationen zum Ausdruck. Wichtige pädagogische und didaktische Prinzipien sind in solchen Modellversuchen für die gesamte Schülerschaft (a) die Verwendung einer Fremdsprache oder einer Migrationssprache als Medium für den Sachunterricht (MULLER 1994; EDK 1995b); und (b) die „Begegnung mit Sprachen“, im Vereinigten Königreich bereits in den achtziger Jahren seit längerer Zeit als *language awareness* erprobt; diese bezweckt weniger eine formalisierte Beschäftigung mit einer oder mehreren Sprachen als vielmehr eine spielerische oder kognitive Auseinandersetzung damit (LANDESINSTITUT 1994a). Ob Kinder und Jugendliche durch die Beschäftigung mit anderen Sprachen tatsächlich eine erhöhte interkulturelle Kompetenz erreichen, wie nach LUCHTENBERGS didaktischem Konzept postuliert wird, ist nicht gewiß. Sicherer ist es, daß der Status der Minderheitensprachen und ihrer Sprecher/-innen in solchen Konzepten eine Aufwertung erfährt, was sich auf die sozialen Beziehungen positiv auswirken kann.

In mehrsprachigen Gebieten sind Mischformen anzutreffen. Die Förderung der Zwei- und Mehrsprachigkeit ist auch bei geringem Migrationsanteil, z. B. in

Südtirol, ein wichtiges Element, welches das Zusammenleben von aus historischen Gründen verfeindeten Bevölkerungsgruppen erleichtern soll (CARLI u.a. 1995).

4.3 Kulturelle Vielfalt und andere Vielfalten

Aus der Kritik der interkulturellen Bildung ergibt sich, namentlich in der Variante, die den Begriff „Kultur“ nicht verwirft, daß kulturelle Differenz und Vielfalt zu einer mit Vorsicht anzuwendenden Kategorie wird. Sie darf nicht als einziges Kriterium für die Analyse sozialer Gruppen in einer Gesellschaft und deren Schule gelten, sondern als ein Kriterium unter mehreren. Die Grundidee lautet, daß Differenz eine Hierarchie und eine Normalität impliziert, an der insbesondere die kulturelle Differenz gemessen wird. Dagegen ist Diversität ein komplexes System von Variablen (kulturellen, religiösen, sozialen, wirtschaftlichen, geschlechtsspezifischen Elementen). Nicht Homogenität, sondern Diversität ist „normal“ und gehört also zur Erfahrung jedes Menschen (ABDALLAH-PRETCEILLE 1992). Die pädagogische Verwirklichung dieser veränderten Sicht verlangt von der Lehrkraft nebst der Bereitschaft, im Bereich der fachlichen Inhalte umzudenken, auch ein hohes Maß an psychologischem und pädagogischem Wissen und Können im Bereich des Umgangs mit Anderssein. Zudem gilt es, auch innerhalb eines gegebenen Schulsystems, das selegiert und segregiert, Diversität aufzufangen. Ob dies möglich ist, ohne die trennenden Einrichtungen (Sonderklassen usw.) in Frage zu stellen, muß stark in Zweifel gezogen werden.

Eine „Annäherung an einen demokratischen Differenzbegriff“ versucht PRENGEL, indem sie Erkenntnisse aus der interkulturellen, der feministischen und der integrativen Pädagogik kombiniert. Zentral ist dafür der Begriff der „egalitären Differenz“ (PRENGEL 1993, S. 130ff.). In siebzehn Thesen (S. 184ff.) entwirft sie eine „Pädagogik der Vielfalt“, die gleichzeitig den Umgang mit den Folgen der Anwesenheit von Kindern von Migranten/-innen, mit den Problemen der geschlechtsspezifischen Unterschiede und mit der Integration von Behinderten erleichtern soll. An diesem Konzept wirkt befremdlich, daß Kinder von Migranten/-innen, Mädchen und Behinderte prinzipiell als „different“ und unterlegen vorausgesetzt werden. Zudem ist nicht plausibel, wie der eklektische und teilweise aus notorisch unvereinbaren Elementen (Aufklärung und Postmoderne) zusammengesetzte theoretische Hintergrund, die eher vagen und unverbindlichen pädagogisch-didaktischen Thesen und die bildungspolitische Wirklichkeit in Bezug zueinander stehen sollen.

Konzepte, die Vielfalt (und nicht lediglich kulturelle Vielfalt) thematisieren, orientieren sich weder am Assimilations- noch am Ethnizitätsparadigma und auch nicht an einer Defizit- oder an einer Egalitätshypothese. Die Differenzhypothese könnte hier zum Diversitätsparadigma werden. Eine solche gedankliche Umstellung kann nicht umhin, sich an einer konsistenten Theorie zu orientieren, will sie sich nicht dem Vorwurf der Unverbindlichkeit aussetzen. Die meisten Bildungssysteme setzen eher auf Homogenisierung als auf Interaktion mit Heterogenität. Eine Pädagogik der Diversität kann sich der bildungspolitischen Auseinandersetzung mit diesem Widerspruch nicht entziehen.

5. Ausblick

5.1 Einige bildungspolitische Entwicklungen

Zu den aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen, die den Stellenwert der kulturellen Vielfalt in der Bildung tangieren, gehören u. a. die folgenden:

(a) Es besteht eine Spannung zwischen europäischen Tendenzen zugunsten einer Förderung der Mehrsprachigkeit und einer Beachtung der kulturellen Vielfalt sowie generell der europäischen Dimension in der Bildung (LUCHTENBERG/NIEKE 1994) und der Eigenständigkeit nationaler Doktrinen. Letztere können mitunter mit der europäischen Politik kontrastieren, wie hier anhand des englischen und des französischen Beispiels gezeigt wurde. Dies ist eine zeitgenössische Spielart der historischen Spannung zwischen Einheit und Vielfalt, die Europa charakterisiert. Viele Anzeichen sprechen dafür, daß eine Renaissance nationaler Identitäten diesen Gegensatz akzentuieren kann. Untrennbar von der nationalstaatlichen Verfaßtheit der Bildungssysteme ist deren Gebrauch des ethnischen Faktors als Ausgrenzungsmittel (FASE 1994; ALLEMANN-GHIONDA 1995c). Das gegenwärtige erhöhte Interesse an Nation und Nationalismus und – im wissenschaftlichen Diskurs – an einer modernen Idee von Nation (SCHNAPPER 1994), ist auch bildungspolitisch ein Thema.

(b) Vor diesem Hintergrund dreht sich Sprachpolitik um die Fragen: Wie weit sind nationale Bildungssysteme bereit, die Förderung zwei- und mehrsprachiger Bildung zuzulassen? Welche Chancen haben „kleine“ Sprachen gegenüber „großen“ Sprachen? Kann die Förderung von Minderheitensprachen auch bedeuten, daß neue Formen des *ethnic revival* oder des Ethnizismus mit vielleicht negativen Folgen ermutigt werden? Oder besteht kein solches Risiko in Westeuropa?

c) Die durch Einwanderung noch augenfälliger werdende kulturelle Pluralisierung der Gesellschaft erzeugt Situationen, bei denen sich unter Umständen Wertekonflikte kulturellen und religiösen Ursprungs bemerkbar machen können. Lösungen, die sowohl für die partikularen Anliegen von Minderheiten als auch für die soziale Organisation der Aufnahmegesellschaft akzeptabel und gleichzeitig mit universellen Grundsätzen vereinbar sind, sind schwer zu finden, wie die Kopftuchaffäre in Frankreich seit 1989 demonstriert. Die Frage lautet nicht, ob man für den Partikularismus oder für den Universalismus, z. B. auf der Ebene der kulturellen Rechte der Minderheiten oder der Inhalte der Bildung, ein für allemal Farbe bekennt. Vielmehr lautet die Aufgabe, Chancen und Risiken von Partikularität und Universalität zu analysieren (ALLEMANN-GHIONDA 1995b). Dazu gehören das Auseinanderhalten von Kulturrelativismus und Wertrelativismus und die Suche nach rationalen Antworten. In bezug auf die Institutionen, insbesondere aber auf die Bildungsinstitutionen, ist dies in Westeuropa ein erst wenig diskutiertes Thema (NIEKE 1995, S. 68 ff.; S. 242 ff.). Letztlich geht es darum, aus dem falschen Dilemma zwischen interkultureller Toleranz und der Wahrung universeller Prinzipien herauszufinden, zwischen ethisch berechtigten und unberechtigten partikularen Ansprüchen sowie zwischen verhandelbaren und unantastbaren Universalien zu unterscheiden (GUTMANN 1995).

5.2 Ansätze einer bildungs- und disziplintheoretischen Neuorientierung

In seiner Zwischenbilanz der interkulturellen Pädagogik schreibt REICH (1994b, S. 77): „Es herrscht ein groteskes Mißverhältnis zwischen Selbstdarstellungen der interkulturellen Pädagogik, die das Gefühl erwecken, als ob diese die Beschreibung, Analyse und Orientierung sämtlicher Bildungsprozesse ganz allein zu organisieren hätte, und dem relativ geringen Grad an Beachtung, den sie bisher seitens der Allgemeinen Pädagogik ... gefunden hat.“ Diese Bilanz mag vernichtend klingen, aber sie ist realistisch. Sowohl in der bildungspolitischen und pädagogischen Umsetzung als auch in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion nimmt die interkulturelle Idee in der Bildung, was die Bildungspolitik und die Erziehungswissenschaft anbelangt, eine randständige Stellung ein, und dies nicht nur in Westeuropa.

Auf die weltweiten Pluralisierungstendenzen in der Gesellschaft, die nicht nur in kultureller Hinsicht in hohem Maße die Bildungssysteme tangieren, sind grundsätzlich zwei Reaktionen möglich. Entweder es wird versucht, um jeden Preis Homogenität wiederherzustellen oder – falls, wie zu erwarten, unmöglich – zu simulieren. Oder es wird davon ausgegangen, daß Ziele, Inhalte und Organisation der Bildung sowie Erziehungswissenschaft sich mit den verschiedenen Aspekten der Pluralität bzw. des Pluralismus auseinanderzusetzen haben (HEYTING/TENORTH 1994). Die bildungstheoretische Fragestellung kann dann lauten: Wird ein neuer Bildungsbegriff benötigt, oder kann, ausgehend vom Begriff der Allgemeinbildung, der sich in der Moderne herausgebildet hat, eine Pädagogik entwickelt werden, welche die verschiedenen Facetten der Pluralität in gesellschaftlicher und in kultureller Hinsicht voraussetzt und den sich daraus ergebenden Bedürfnissen zu genügen vermag?

Im Sinne des HUMBOLDTischen Bildungsbegriffs beinhaltet Beschäftigung mit Sprachen an sich schon Multiperspektivität, da Sprachen und Weltansichten untrennbar zusammengehören. Danach müßte ein Bildungsplan, in dem die vertiefte Auseinandersetzung mit alten und neuen Sprachen und Literaturen vorgesehen ist, wie dies im konventionellen humanistischen oder klassischen Gymnasium der Fall ist, bereits eine multiperspektivische Allgemeinbildung gewährleisten. Oder lapidar: Eine Bildung, die diesen Namen verdient, ist *per definitionem* multiperspektivisch. Wenn das stimmte, dann wäre die interkulturelle Idee in der Bildung pleonastisch. Aber die Rechnung geht nicht auf, weil in der pädagogischen Praxis selbst in denjenigen Bildungsangeboten, die am ehesten eine Abstammung vom klassischen Bildungsbegriff bekunden, heute die monolinguale und monokulturelle Norm implizit maßgebend ist. Eine Dimension wird vernachlässigt, nämlich die Sensibilisierung für die vielschichtig gewordene kulturelle Pluralität.

Die interkulturelle Idee hat mögliche Zugänge aufgezeigt, einen neuen Bildungsbegriff zu entwickeln, bei welchem die Pluralität der Kulturen Thema ist. Weitere Ansätze einer Definition von Bildung, die sich als Alternative zum eurozentrischen Universalismus versteht, bieten die Drittweltpädagogik (NESTVOGEL 1994) und die Friedenserziehung (HECK 1993). Ebenso wie diese enthält der Entwurf der internationalen Erziehung thematische Schwerpunkte, die sich mit denjenigen der interkulturellen Bildung überschneiden (KLAFKI 1993). In ähnlicher Weise ist im Konzept der *global education* die Multi- oder Interkulturalität

eine Dimension unter mehreren (LYNCH 1989). Diese Konzepte wollen alle dazu beitragen, eine den zeitgenössischen Verhältnissen angemessene Allgemeinbildung zu definieren.

Die zwanzigjährige Geschichte der interkulturellen Idee in Westeuropa legt nahe, daß ein Bedarf besteht, eine bildungs- und eine disziplintheoretische Neuorientierung vorzunehmen. Die Frage nach der Offenheit bestehender Lehrpläne und Lehrmittel für kulturelle Vielfalt bzw. nach der Notwendigkeit, Lehrpläne und Lehrmittel neu zu konzipieren, damit sie den anstehenden Aufgaben genügen, ist zu erweitern in die Frage, welcher Bildungsbegriff oder, besser: welcher Begriff von Allgemeinbildung nach dem heutigen Diskussionsstand zur Verfügung steht (TENORTH 1986). Gegebenenfalls muß dieser neu gedacht werden – mit allen Folgen für einen möglicherweise zu modifizierenden Bildungskanon. KLAFKIS Vorschlag für eine erweiterte Definition von Allgemeinbildung enthält wichtige Impulse, die es erlauben, die interkulturelle Idee als wichtigen Aspekt einer allgemeinen pädagogischen Diskussion zu sehen. Danach erstreckt sich Allgemeinbildung auf alle wesentlichen Dimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten, also nicht nur kognitive, sondern auch manuelle, soziale, ästhetische, ethische und politische. Die „Bildung im Medium des Allgemeinen“ hat sich auf „epochaltypische Schlüsselprobleme“ zu konzentrieren. Dazu gehören 1. die Friedensfrage, 2. der Sinn und die Problematik des Nationalitätsprinzips bzw. die Kulturspezifik und Interkulturalität, 3. die Umweltfrage, 4. das rapide Wachstum der Weltbevölkerung, 5. die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, 6. die Gefahren und die Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien, 7. das Phänomen der Ich-Du-Beziehungen (KLAFKI 1994, S. 43 ff.). Vor allem die Schlüsselprobleme 2, 5 und 7, aber auch 1 und 4 thematisieren die Herausforderung der kulturellen Pluralität in der heutigen Welt. Wird ein solcher Begriff von Allgemeinbildung als Ausgangsbasis angenommen, ist parallel daran zu denken, daß allfällige grundlegende Änderungen auf der curricularen Ebene notwendigerweise mit teilweise einschneidenden strukturellen Reformen einhergehen. Beispielsweise verlangen eine Bildungsorganisation und eine Pädagogik, die sozialer Ungleichheit entgegenwirken wollen, unter Umständen und je nach Grad der Abweichung vom Bestehenden gesetzliche Änderungen. Ähnliches gilt, wenn in einem Bildungssystem die Mehrsprachigkeit oder gar der zweisprachige Unterricht zur Priorität erklärt wird.

Aus der bisherigen Entwicklung der interkulturellen Idee läßt sich folgern, daß diejenigen Konzepte, die in reduktionistischer Weise die partikularen Interessen und angenommenen Kulturen der Minderheiten in den Mittelpunkt stellen und die ethnische Zugehörigkeit als Kriterium überbetonen, die Chancengleichheit nicht fördern und häufig unerwünschte negative Wirkungen erzeugen. Anders gesagt, eine Multikulturalisierung der Bildung, die lediglich von ethnisch definierten Personen und Gruppen ausgeht, greift zu kurz. Dagegen scheinen diejenigen Konzepte mehr Erfolg zu versprechen, die (1) auf ein Gleichgewicht der Bildungsinhalte zielen, damit mehrere kulturelle Perspektiven ermöglicht werden, (2) bei der Organisation von kulturell heterogenen Klassen von ethnisch begründeten Abgrenzungen oder inhaltlichen Akzentsetzungen absehen, (3) auf die Ausbildung strategischer Qualifikationen setzen; dazu gehören vornehmlich eine über die einsprachige Norm hinausgehende

sprachliche und metasprachliche Kompetenz sowie die persönliche Fähigkeit, kulturell bedingte Unterschiede im Verhalten der Mitmenschen als solche zu erkennen, von sozioökonomischen und anderen Variablen zu unterscheiden, einzuordnen und angemessen darauf zu reagieren. Hier kommen die seit den sechziger Jahren in den USA entwickelten Studien über interkulturelle Kommunikation zum Tragen (KNAPP/KNAPP-POTTHOFF 1990; LUCHTENBERG 1994). Es ist anzunehmen, daß die vorherrschende Ausrichtung der Bildungssysteme und der ihnen zugrundeliegende Begriff von Allgemeinbildung effektiv noch zu wenig von der monolingualen und monokulturellen Prägung des 19. Jahrhunderts losgelöst sind, um diesen knapp skizzierten Zielen zu genügen. Namentlich im Bereich der psychosozialen Kompetenzen (interkulturelle Kommunikation) läßt sich schwer bestreiten, daß, weil die zeitgenössische Welt und Gesellschaft das Individuum vor nie zuvor dagewesene Formen der Internationalität und Multikulturalität stellt, die Bildungsinstitutionen nie zuvor formulierte Aufgaben zu meistern haben. Nicht zuletzt deshalb ist zu überlegen, wie die interkulturelle Idee zu einem festen Bestandteil der Allgemeinbildung werden kann.

Über die Frage, ob die interkulturelle Erziehungswissenschaft als Subdisziplin der Allgemeinen Erziehungswissenschaft weiterhin eine unersetzliche Funktion erfüllt, wird zumindest im deutschen Sprachraum heute reflektiert. Sicher war diese Spezialisierung in der Zeitspanne 1975–1995 nötig, um eine theoretische und empirische Grundlage zu schaffen, die es besser erlaubt, die zeitgenössischen Phänomene sprachlicher und kultureller Vielfalt wahrzunehmen, zu beschreiben und historisch einzuordnen, vielleicht sogar zur Lösung von Problemen beizutragen. Ob diese Phase bereits abgeschlossen ist und ob kulturelle und sprachliche Pluralität als Forschungsgebiete nunmehr ihren anerkannten Platz in der Allgemeinen Pädagogik erobert haben, ist zu diskutieren.

6. Literatur

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M.: Quelle école pour quelle intégration? Paris 1992.
- AKPINAR, Ü./LÓPEZ-BLASCO, A./VINK, J.: Pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. München 1977.
- AKPINAR, Ü./ZIMMER, J. (Hrsg.): Von wo kommst'n du? Interkulturelle Erziehung im Kindergarten. 4 Bde. München 1984.
- ALLEMANN-GHIONDA, C.: Interkulturelle Erziehung und Bildung in einem multikulturellen Europa. Diskussion an einem Wendepunkt? In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 15 (1993), S. 325–345.
- ALLEMANN-GHIONDA, C.: Die Schweiz und ihr Bildungswesen: von Babylonien zu MultiKulti. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 127–145 (a).
- ALLEMANN-GHIONDA, C. (Hrsg.): Multikultur und Bildung in Europa. Bern 1994 (b).
- ALLEMANN-GHIONDA, C.: Mehrsprachige Bildung: „Kleine“ Sprachen versus „grosse“ Sprachen? In: Babylonia 3 (1995), Heft 1, S. 28–36 (a).
- ALLEMANN-GHIONDA, C.: Interkulturelle Bildung zwischen Universalität und Partikularität. Überlegungen im Rahmen eines europäischen Vergleichs. In: Tertium comparationis 1 (1995), S. 96–112 (b).
- ALLEMANN-GHIONDA, C.: Ethnicity and National Educational Systems in Western Europe. Vortrag an der Universität Bern, Workshop COST A2 Migration. 2.–4. März 1995 (c).
- ALLEMANN-GHIONDA, C.: Migration und Bildung in multikulturellen Verhältnissen. Europäische Strategien im Wandel. Eine vergleichende Untersuchung. Schlußbericht für den Schweizerischen Nationalfonds und Habilitationsschrift. Bern 1996.
- ALLEMANN-GHIONDA, C. (Hrsg.): Éducation et diversité socio-culturelle. Paris im Druck.

- APELTAUER, E. (Hrsg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München 1987.
- AUERNHEIMER, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt ²1995.
- AUERNHEIMER, G./BLUMENTHAL, V. VON/STÜBIG, H./WILLMANN, B.: Zur Offenheit von Schulsystemen für kulturelle Vielfalt. Gesichtspunkte für einen internationalen Vergleich. In: GOGOLIN 1994c, S. 193–218.
- BAGIV [Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantverbände in der Bundesrepublik] (Hrsg.): Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg 1985.
- BARBIER, M./KAISER, C.A.: Sexisme? Racisme? Encore un effort à faire! Genève 1992.
- BATELAAN, P./COOMANS, F. (Hrsg.): The International Basis for Intercultural Education Including Anti-Racist and Human Rights Education. IAIE in Cooperation with UNESCO/BIE and Council of Europe. Hilversum 1995.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. 1986.
- BERQUE, J.: L'immigration à l'école de la République. Paris 1985.
- BFA [Bundesamt für Ausländerfragen]: Die Ausländer in der Schweiz. Bestandsergebnisse. Dezember 1995. Bern 1995.
- BFS [Bundesamt für Statistik]: Bildungsstatistik. Bern 1995.
- BOOS-NÜNNING, U./HOHMANN, M./REICH, H.H./WITTEK, F.: Aufnahmeunterricht, muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht. München 1983.
- BORRELLI, M.: Gegen den affirmativen Charakter von Kultur und Bildung. In: BORRELLI/HOFF 1988, S. 20–36.
- BORRELLI, M./HOFF, G. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich. Baltmannsweiler 1988.
- BOULOT, S./BOYZON-FRADET, D.: Un siècle de réglementation à l'école. In: VERMÈS/BOUTET 1987, S. 163–184.
- BUKOW, W.-D./LLARYORA, R.: Mitbürger aus der Fremde. Opladen ²1993.
- CAMILLERI, C./COHEN-EMERIQUE, M. (Hrsg.): Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel. Paris 1989.
- CAMILLETTI, E./CASTELNUOVO, A.: L'identità multicolore. I codici di comunicazione interculturale nella scuola dell'infanzia. Milano 1994.
- CARITAS: Immigrazione. Dossier statistico '95. Il fenomeno migratorio negli anni '90. Roma 1995.
- CARLI, A./CIVEGNA, K./GUGGENBERG, I. VON/LARCHER, D./PEZZEL, R.R. (Hrsg.): Zweitsprachlernen in einem mehrsprachigen Gebiet. Grundlagen und Perspektiven für ein neues Curriculum. Bozen 1995.
- CERCENÀ, V./CODIGNOLA, N., u.a.: Com'è il tuo paese? l'Italia e la Cina: due mondi che si incontrano. Firenze 1992.
- CERTEAU, M. DE: Économies ethniques: pour une école de la diversité. In: OECD/CERI 1987, S. 170–196.
- CICHÓN, P.: Sprachenpolitik und sprachliche Minderheiten in den Europäischen Gemeinschaften: das Beispiel Frankreich. In: GOGOLIN u.a. 1991, S. 71–87.
- CNDP (Centre National de Documentation Pédagogique): La scolarisation des enfants étrangers en France. Fiche de synthèse. Paris 1996.
- COHEN, PH.: Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung. Hamburg 1994.
- COLLOT, A./DIDIER, G./LOUESLATI, B. (Hrsg.): La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens. Nancy 1993.
- CONSEIL RÉGIONAL D'ALSACE: L'enseignement bilingue précoce. Bilan d'étape. Colmar 1994.
- CRDP [Centre Régional de Documentation Pédagogique]: Connaissance et rencontre des cultures à l'école. Paris 1989.
- CUMMINS, J.: Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, sozio-kulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind. In: Die Deutsche Schule 76 (1984), S. 187–198.
- CZOCK, H.: Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierung der Arbeitsmigration. Frankfurt a. M. 1993.
- DEMETRIO, D./FAVARO, G.: Immigrazione e pedagogia interculturale. Firenze 1992.
- DFE [Department for Education]: The National Curriculum. London 1995.
- DITTMAR, N.: Kommentierte Bibliographie zur Soziolinguistik, Teil I. In: Linguistische Berichte 15 (1971), S. 103–128.
- DITTRICH, E.J./RADTKE, F.-O. (Hrsg.): Ethnizität. Wissenschaften und Minderheiten. Opladen 1990.
- D'SOUZA, D.: Illiberal Education. New York ²1992.

- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/-innen]: Grundsätze zur Schulung der Fremdarbeiterkinder. Bern 1972.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/-innen]: Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder. Bern 1985 und 1991.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/-innen]: Förderung des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz. Erklärung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren und der für die Berufsbildung zuständigen Volkswirtschaftsdirektoren. Bern 2.3.1995 (a).
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/-innen]: Mehrsprachiges Land – mehrsprachige Schulen. Dossier EDK 33. Bern 1995 (b).
- EKSTRAND, H.: Multicultural Education. In: T. HUSÉN/T.N. POSTLETHWAITE (Hrsg.): *The International Encyclopedia of Education*. Bd. 7. Oxford ²1994, S. 3961f.
- ERZIEHUNGSRAT DES KANTONS BASEL-STADT: Lehrplan der Orientierungsschule. Basel 1993.
- ESSED, PH./MULLARD, CH.: Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie. Felsberg 1991.
- ESSER, H.: Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt 1980.
- ESSINGER, H./GRAF, J.: Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung. In: ESSINGER/UÇAR 1984, S. 15–34.
- ESSINGER, H./UÇAR, A. (Hrsg.): Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Baltmannsweiler 1984.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Vademecum SOKRATES. Brüssel 1995.
- EUROPÄISCHES PARLAMENT: EntschlieÙung zur kulturellen Vielfalt und den Problemen der schulischen Bildung der Kinder der Einwanderer in der Europäischen Gemeinschaft. Nr. A3-0399/92. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, 21. Januar 1993.
- FALTERI, P. (Hrsg.): *Interculturalismo e immagine del mondo non occidentale nei libri di testo della scuola dell'obbligo*. Roma 1993.
- FASE, W.: *Ethnic Divisions in Western European Education*. Münster/New York 1994.
- FTHENAKIS, W.E./SONNER, A./THRUL, R./WALBINER, W. (Hrsg.): *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München 1985.
- GEW [Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft]: *Sprachig dilli. Deutsch-türkische Schulversuche in Berlin*. Frankfurt a. M. 1994.
- GIORDAN, H. (Hrsg.): *Les minorités en Europe*. Paris 1992.
- GIUSTI, M.: *L'educazione interculturale nella scuola di base*. Firenze 1995.
- GLAZER, N./MOYNIHAN, D. (Hrsg.): *Ethnicity: Theory and Experience*. Cambridge (Mass.)/London 1975.
- GOEHRKE, C./ZIMMERMANN, W.G. (Hrsg.): „Zuflucht Schweiz“. Der Umgang mit Asylproblemen im 19. und 20. Jahrhundert. Zürich 1994.
- GÖPFERT, H.: *Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Konzeptionen und Alternativen für Geschichte, Sozialkunde und Religion*. Düsseldorf 1985.
- GOGOLIN, I.: *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg 1988.
- GOGOLIN, I.: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York 1994 (a).
- GOGOLIN, I.: „Europäische Kultur und Bildung“. Die „europäische Integration“ als Herausforderung an die Pädagogik. Beobachtungen und Thesen. In: LUCHTENBERG/NIEKE 1994, S. 99–119 (b).
- GOGOLIN, I. (Hrsg.): *Das nationale Selbstverständnis der Bildung*. Münster/New York 1994 (c).
- GOGOLIN, I./KRÜGER-POTRATZ, M./KROON, S./NEUMANN, U./VALLEN, T. (Hrsg.): *Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa*. Münster/New York 1991.
- GREVERUS, I.-M.: *Ethnizität und Identitätsmanagement*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 7 (1981), S. 223–232.
- GUDYKUSNT, W.B./TING-TOOMEY, S./CHUA, E.: *Culture and Interpersonal Communication*. Newbury Park 1988.
- GUMPERZ, J.J.: *Sprache, lokale Kultur und soziale Identität. Theoretische Beiträge und Fallstudien*. Düsseldorf 1975.
- GUTMANN, A.: *Das Problem des Multikulturalismus in der politischen Ethik*. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 43 (1995), S. 273–305.
- HALL, E.T.: *The Hidden Dimension*. New York 1966.
- HAMBURGER, F.: *Identität und Migration*. In: CGIL Bildungswerk (Hrsg.): *Emigration und kulturelle Identität*. Frankfurt a. M. 1987, S. 31–35.

- HAMBURGER, F.: Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M. 1994.
- HAUMERSEN, P./LIEBE, F.: Eine schwierige Utopie. Der Prozeß interkulturellen Lernens in deutsch-französischen Begegnungen. Berlin 1990.
- HECK, A.: Friedenspädagogik. Analyse und Kritik. Essen 1993.
- HENRY-LORCERIE, F.: Immigrantenkinder und französische Schule: eine notwendige Polemik zum Begriff „interkulturell“. In: HOHMANN/REICH 1989, S. 119–147.
- HEYTING, F./TENORTH, E. (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994.
- HÖLSCHER, P. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Frankfurt a.M. 1994.
- HOHMANN, M.: Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa? In: HOHMANN/REICH 1989, S. 1–32.
- HOHMANN, M./REICH, H.H. (Hrsg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Münster/New York 1989.
- KLAFKI, W.: Allgemeinbildung heute – Grundzüge internationaler Erziehung. In: Pädagogisches Forum 6 (1993), S. 21–28.
- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel⁴1994.
- KMK [Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland]: Zur europäischen Dimension im Bildungswesen. Gemeinsamer Bericht der Länder zur Umsetzung der Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen vom 24. Mai 1988 in der BRD. Bonn 1992.
- KMK [Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland]: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1985 bis 1994. Bonn 1995.
- KNAPP, K./KNAPP-POTTHOFF, A.: Interkulturelle Kommunikation. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1 (1990), S. 62–93.
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: Richtlinie 77/486/EWG vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern. Brüssel 1977.
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: Bericht über die Schulbildung von Migrantenkindern in der Europäischen Union. Brüssel 1994.
- KRISTEVA, J.: Étrangers à nous mêmes. Paris 1989.
- Krüger-Potratz, M.: Die problematische Verkürzung der Ausländerpädagogik als Subdisziplin der Erziehungswissenschaften. In: Sozialarbeit und Ausländerpolitik. Sonderheft 7 (1983), S. 172–182.
- KRÜGER-POTRATZ, M.: Interkulturelle Erziehung in der Diskussion. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 40 (1992), Heft 2, S. 84–91.
- KRÜGER-POTRATZ, M.: „Dem Volk eine andere Muttersprache geben“. Zur Diskussion über Zweisprachigkeit und Erziehung in der Geschichte der Volksschule. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 81–96.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHUL- UND WEITERBILDUNG: Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Reader. Soest 1994.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHUL- UND WEITERBILDUNG: Lernen für Europa. Abschlußbericht eines Modellversuchs. Soest 1995.
- LAPARRA, M.: Politiques linguistiques, école et intégration. In: COLLOT/DIDIER/LOUESLATI 1993, S. 55–62.
- LIEDTKE, M. (Hrsg.): Hausaufgabe Europa. Bad Heilbrunn 1993.
- LUCHTENBERG, S.: Überlegungen zur Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz. In: LUCHTENBERG/NIEKE 1994, S. 49–66.
- LUCHTENBERG, S.: Interkulturelle Sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster/New York 1995.
- LUCHTENBERG, S./NIEKE, W. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Münster/New York 1994.
- LÜDI, G./PY, B.: Être bilingue. Bern 1986.
- LÜSEBRINK, H.-J.: L'enseignement universitaire de la communication interculturelle. Les filières d'études à l'université de Sarrebruck. In: ALLEMANN-GHIONDA im Druck.
- LYNCH, J.: Multicultural Education: A Global Approach. London 1989.
- LYNCH, J./MODGIL, C./MODGIL, S. (Hrsg.): Cultural Diversity and the Schools. 4 Bde. London/Washington (DC) 1992.
- MELOTTI, U.: Immigrazione, differenza e multiculturalità: un confronto fra i paesi europei. Kongreß

- Ri/conoscersi per una nuova geografia delle identità. Bologna, 10.–12. November 1994. Tagungsband. Bologna 1994, S. 154–176.
- MICKEL, W.: Didaktische Grundlagen einer Erziehung zu Europa. In: SCHLEICHER, K. (Hrsg.): *Zukunft der Bildung in Europa. Nationale Vielfalt und europäische Einheit*. Darmstadt 1993, S. 245–260.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Le nouveau contrat pour l'école. 158 décisions*. Paris 1994.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE: *Programmi didattici per la scuola primaria*. Roma 1985.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE: *Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*. Circolare ministeriale n. 301. Roma, 8. 9. 1989.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE: *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*. Circolare ministeriale n. 205. Roma, 26. 7. 1990.
- MITTER, W.: *Europas Bildungswesen zwischen Einheit und Vielfalt im Spiegel revolutionärer Wandlungen*. In: LIEDTKE 1993, S. 212–230.
- MULLER, CH.: *Langue et culture d'origine: un droit légitime. Une expérience d'éducation interculturelle et bilingue dans le canton de Neuchâtel*. In: *Babylonia 2* (1994), Heft 4, S. 24f.
- NESTVOGEL, R.: *Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung „unseres“ Verhältnisses zur „Dritten Welt“*. Frankfurt a. M. ³1994.
- NIEKE, W.: *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Opladen 1995.
- NOFFKE, S.E.: *Curriculum for multicultural education*. In: T. HUSÉN/T.N. POSTLETHWAITE (Hrsg.): *The International Encyclopedia of Education*. Bd. 7. Oxford ²1994, S. 3974–3978.
- OECD/CERI [Organisation de coopération et de développement économiques/Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement]: *L'éducation multiculturelle*. Paris 1987.
- OECD/CERI [Organisation for Economic and Cultural Development]: *Educational and Cultural and Linguistic Pluralism. Synthesis of Case Studies. Effective Strategies and Approaches*. Paris 1991.
- OFSTED [OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION]: *EDUCATIONAL SUPPORT FOR MINORITY ETHNIC COMMUNITIES*. LONDON 1994.
- Ogay, T.: *De l'intégration des enfants de migrants à l'éducation interculturelle. Les activités de quatre organisations internationales: Communauté Européenne, Conseil de l'Europe, Unesco, OCDE*. Bern 1993.
- PAULA, A. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in Europa. Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen*. Klagenfurt/Celovec 1994.
- PERREGAUX, CH.: *L'enfant à deux voix*. Bern 1994.
- PHILIPP, M.-G., u.a.: *Répertoire d'outils pédagogiques utilisables dans les classes accueillant des élèves non francophones*. Paris 1992.
- PHILIPP, M.-G.: *Interculturel/intégration: une légitimité en question*. In: *Education et pédagogies* No. 19 (1993), S. 5–17.
- PINGEL, F.: *Europa – Nation – Region: Historisch-politische Bildung in europäischen Schulbüchern*. In: K. SCHLEICHER/W. Bos (Hrsg.): *Realisierung der Bildung in Europa. Europäisches Bewußtsein trotz kultureller Identität?* Darmstadt 1994, S. 153–170.
- POGLIA, E./PERRET-CLERMONT, A.-N./GRETLER, A./DASEN, P.R. (Hrsg.): *Interkulturelle Bildung in der Schweiz. Fremde Heimat*. Bern 1995.
- PORCHER, L.: *L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants*. Conseil de l'Europe, CDCC. Strasbourg 1979.
- PORCHER, L. (Hrsg.): *The Education and Cultural Development of Migrants: Final Report on Project No. 7*. Council of Europe, CDCC. Strasbourg 1986.
- Prenzel, A.: *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen 1993.
- PUSCH, M.D. (Hrsg.): *Multicultural Education. A Cross-Cultural Training Approach*. Chicago 1979.
- RADTKE, F.-O.: *Demokratische Diskriminierung. Exklusion als Bedürfnis oder nach Bedarf*. In: *Mittelweg* 36 (1995), S. 32–48.
- RAY, D./POONWASSIE, D.H. (Hrsg.): *Education and Cultural Differences. New Perspectives*. New York/London 1992.
- REHBEIN, H. (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen 1985.
- REICH, H.H.: *Herkunftssprachen „anstelle einer Fremdsprache“*. Ein Vergleich zwischen England, Frankreich und (West-)Deutschland. In: LUCHTENBERG/NIEKE 1994, S. 25–37 (a).
- REICH, H.H.: *Interkulturelle Pädagogik – eine Zwischenbilanz*. In: ALLEMANN-GHIONDA, C. (Hrsg.): *Multikultur und Bildung in Europa*. Bern 1994, S. 55–81 (b).

- REICH, H.H./PÖRNBACHER, U. (Hrsg.): *Interkulturelle Didaktiken. Fachübergreifende und flächenspezifische Ansätze.* Münster/New York 1993.
- Reid, E./Reich, H.H.: *Breaking the Boundaries. Migrant Workers' Children in the EC.* Clevedon 1992.
- REIXUS, N./THÜRSMANN, E.: *Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler.* Berlin 1987.
- SCHNAPPER, D.: *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation.* Paris 1994.
- SKUTNABB-KANGAS, T./CUMMINS, J. (Hrsg.): *Minority Education: From Shame to Struggle.* Clevedon 1988.
- STAATSMINISTERIUM [für Schulpädagogik und Bildungsforschung]: *Miteinander und voneinander lernen. Handreichungen für den interkulturellen Unterricht. Band 1: Materialien für die Grund- und Hauptschule.* München 1992.
- STAATSMINISTERIUM [für Schulpädagogik und Bildungsforschung]: *Miteinander und voneinander lernen. Handreichungen für den interkulturellen Unterricht. Band 2: Materialien für die Hauptschule in Bayern.* München 1994.
- STAATSMINISTERIUM [Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst]: *Ausländerpädagogik in Bayern. Miteinander und voneinander lernen. Handreichungen zur interkulturellen Erziehung (Rundschreiben, 18.6.1993).* München 1993.
- STAATSMINISTERIUM [Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst]: *Modellversuch „Integration ausländischer Schüler in Regelklassen“ (Rundschreiben VIII/4, Stand: Mai 1994).* München 1994.
- STÜBIG, H.: *Multikulturelle Bildung und Erziehung in England.* In: *Interkulturelle Studien* 19 (1992), S. 67–80.
- TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft.* Weinheim/München 1986.
- THOMAS, A./ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (Hrsg.): *Interkultureller Austausch. Deutsche und französische Forschungen zum interkulturellen Lernen.* Baden-Baden 1995.
- TODD, E.: *Le destin des immigrés. Assimilation et ségrégation dans les démocraties occidentales.* Paris 1994.
- TREIBEL, A.: *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung und Gastarbeit.* Weinheim/München 1990.
- TRIBALAT, M.: *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants.* Paris 1995.
- UNHCR [Hoher Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen]: *Info flash* 1 (1995). Genf.
- VERBUNT, G.: *Les obstacles culturels aux apprentissages. Guide des intervenants.* Paris 1994.
- VERHOEVEN, L.: *Multilingualism in Europe: Focus on the Netherland.* In: *Babylonia* 3 (1995), Heft 1, S. 16–26.
- VERMÈS, G./BOUTET, J. (Hrsg.): *France, pays multilingue.* 2 Bde. Paris 1987.
- WEBER, M.: *Wirtschaft und Gesellschaft.* Tübingen 1972.
- WITTEK, F.: *The historical and international context for current action on intercultural education.* In: *Reid/Reich* 1992, S. 1–14.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Cristina Allemann-Ghionda, Universität Bern, Institut für Pädagogik,
Muesmattstraße 27, CH-3012 Bern