

Bayer, Manfred; Habel, Werner
**Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung.
Bericht über ein Symposium**

Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 191-210. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 21)



Quellenangabe/ Reference:

Bayer, Manfred; Habel, Werner: Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung. Bericht über ein Symposium - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 191-210 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226356 - DOI: 10.25656/01:22635

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226356>

<https://doi.org/10.25656/01:22635>

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

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Allgemeinbildung

Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 10. bis 12. März 1986
in der Universität Heidelberg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben
von Helmut Heid und Hans-Georg Herrlitz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1987

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Allgemeinbildung :

vom 10. – 12. März 1986 in d. Univ. Heidelberg / im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Helmut Heid u. Hans-Georg Herrlitz. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1987.

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 10)
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 21)

ISBN 3-407-41121-9

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom ...
Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

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 andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien 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, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1987 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41121 9

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

GERHARD RAU	13
THEODOR BERCHEM	15

II. Allgemeinbildung – Geschichte, Philosophie, Empirie

Das Interesse der Pädagogik an der alteuropäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte

ERHARD WIERSING Kontinuität oder Traditionsbruch? Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungs- theorie und -praxis	19
CHRISTIAN RITTELMAYER Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre	27
JÜRGEN-E. PLEINES Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie	35
KLAUS BECK Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung – Methodologische Aspekte der Gegenstands- und Begriffskonstitution	41
WOLFGANG ALTHOF Politische Sozialisation versus entwicklungsorientierte Moralerziehung? Inhaltliche und strukturelle Aspekte	51

III. Allgemeinbildung – didaktische und bildungspolitische Konsequenzen

Neue Technologien und allgemeinbildendes Schulsystem

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN Neue Technologien, Allgemeinbildung und Unterricht in der Sekundarstufe I	97
KLAUS KLEMM Technologischer Wandel in der Arbeitswelt – Konsequenzen für das allgemeinbil- dende Schulsystem	105
KARL-OSWALD BAUER, PETER ZIMMERMANN Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien. Ergebnisse einer schriftli- chen Befragung von Hauptschülern und Gymnasiasten	112

GUSTAV GRÜNER, ADOLF KELL, GÜNTER KUTSCHA	
Neue Technologien und Bildung	119
<i>Allgemeinbildung – wofür? Perspektiven im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit</i>	
FRANZ PÖGgeler	
Neue Allgemeinbildung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit	131
HORST SIEBERT	
Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung	137
<i>Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung</i>	
ERHARD SCHLUTZ	
Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung	141
WILKE THOMSEN	
Allgemeine Bildung zwischen Abwehr systematischer Verdinglichung und Entfaltung neuer Lebensformen	151
<i>Allgemeinbildung und Sportpädagogik</i>	
ROLAND NAUL	
Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung	161
NORBERT SCHULZ	
Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen	172
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Freizeitcurricula in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin	183
MANFRED BAYER	
Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung	191
<i>Allgemeinbildung aus weiblicher Sicht</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung	211
ILSE BREHMER	
Die allgemeine Bildung der Frauen. Versuch einer historischen Rekonstruktion . . .	213
ANNEDORE PRENGEL	
Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung	221
ASTRID KAISER	
Bildung für Mädchen und Jungen	231
GOTTHILF GERHARD HILLER	
Allgemeinbildung aus sonderpädagogischer Sicht	239

Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sozialer Hilfe

HELMUT RICHTER

Deinstitutionalisierung – Alltagswende ohne pädagogische Perspektive?
Vorstudien zu einer Kommunalpolitik 245

HELGE PETERS

Individualisierung der Lebenslagen und Sozialarbeit 258

THOMAS OLK

Neue Subsidiaritätspolitik – Zauberformel oder fauler Zauber? 265

Allgemeinbildung im Atomzeitalter

PETER HEITKÄMPER

Bildung als Dispositiv des Friedens 275

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Bildung – Subjekt – Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung
(Bericht über ein Referat) 280

ARNOLD KÖPCKE-DUTTER

Gabriel Marcells Kritik der Allgemein-Bildung
(Bericht über einen Vortrag) 284

VOLKER BUDDRUS, HANS DIETER LOEWER

Friedenspädagogik als ganzheitliche Bildung 287

HEINZ SCHERNIKAU

Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 290

DETLEF GLOWKA

Allgemeinbildung im internationalen Vergleich
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 297

IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge 299

Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung

Bericht über ein Symposium

1. Einleitung

Das Thema des Symposiums verbindet zwei Begriffe, die in unterschiedlicher Weise problematisiert wurden.

„Allgemeine Bildung“ meint im deutschen Sprachraum zunächst eine Dualität:

- a) Die Fähigkeiten und Kenntnisse, die in einer bestimmten geschichtlichen Situation für alle Menschen einer Gesellschaft zur Lebensbewältigung unerlässlich sind;
- b) das Ensemble von gymnasialen Lerninhalten, d. h. der gymnasiale Bildungskanon, in dem „als einem umfassenden Horizont von Kenntnis und Urteil“ (BLANKERTZ) das allgemeine Bildungsprinzip selbst aufgehoben ist.

Beide Auffassungen von „allgemeiner Bildung“ sind sowohl hinsichtlich ihrer konkreten curricularen Ausgestaltung als auch ihrer bildungstheoretischen Legitimation problematisch geworden.

Vor diesem Hintergrund hat WOLFGANG KLAFKI versucht, die „Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts“ zu entwickeln, indem er nach dem Aspekt des „Allgemeinen“ im Begriff der Bildung fragt. „Allgemein“ im Zusammenhang mit Bildung ist für KLAFKI,

- „daß Bildung eine Möglichkeit und ein Anspruch *aller Menschen* der betreffenden Gesellschaft bzw. des betreffenden Kulturkreises, ja letztlich der Menschheit im ganzen“ sei,
- daß Bildung „auf das Insgesamt der menschlichen Möglichkeiten, sofern sie mit der Selbstbestimmung und der Entwicklung aller anderen Menschen vereinbar sind“, abziele,
- „daß Bildung sich zentral im *Medium des Allgemeinen* vollzieht oder vollziehen sollte“ (KLAFKI 1985: 17f.).

Als „Medium des Allgemeinen“ entwickelt dann KLAFKI – sozusagen als Ersatz für den nicht mehr legitimierbaren Allgemeinbildungskanon – einen Katalog von „Zentralproblemen“:

„Bildung bzw. Allgemeinbildung bedeutet in der hier angegebenen Perspektive, ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der gemeinsamen Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft gewonnen zu haben, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit *aller* angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, sich ihnen zu stellen und am Bemühen um ihre Bewältigung teilzunehmen. (Ebd.: 20)“

Im Rahmen der von KLAFKI benannten achtzehn „Zentralprobleme“ finden sich in den folgenden Formulierungen

- „Recht und Grenzen nationaler Identitätsbestimmung angesichts der Unabdingbarkeit universaler Verantwortung“,
 - „Deutsche und Ausländer in Deutschland“ (ebd.: 21)
- zwei spezifische, die unmittelbar auf die Thematik des Symposiums zu beziehen sind.

Während der Begriff der „allgemeinen Bildung“ in Deutschland zwar eine lange, aber seit langem zur Revision und zur Reformulierung anstehende Tradition hat, erscheint der Begriff

der „interkulturellen Erziehung“ als vergleichsweise junges pädagogisches Handlungskonzept, dessen Konturen noch nicht klar umrissen sind.

Schulische und sozialpädagogische Arbeit mit ausländischen Arbeitnehmern und ihren Kindern standen in diesem Zusammenhang in der Bundesrepublik lange Zeit vor der durch die KMK-Empfehlung von 1964 festgestellten *Doppelaufgabe*: Förderung der sozialen und kulturellen Eingliederung in die Gesellschaft der Bundesrepublik bei gleichzeitigem Offenhalten der Möglichkeit zur Rückkehr in das Herkunftsland (vgl. u. a. REUTER 1982). In diesem Rahmen diskutierte man vor allem die verschiedenen Formen des sogenannten „Aufnahmeunterrichts“ in ihrem Verhältnis untereinander bzw. zu den verschiedenen Formen des „muttersprachlichen Unterrichts“ für die Migrantenkinder (vgl. dazu auch international vergleichend HOHMANN 1982). Erst in jüngerer Zeit finden sich in der Literatur auch Beiträge, die Migrationsforschung und Ausländerpädagogik in der Bundesrepublik kritisch bilanzieren und nach Funktion und Stellenwert der „Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft“ fragen (vgl. RUHLOFF (Hrsg.) 1982, HAMBURGER u. a. (Hrsg.) 1983, HAMBURGER 1983 und GRIESE 1984).

Im Rahmen dieser Diskussion erscheint der Begriff bzw. die Konzeption der „interkulturellen Erziehung“ als neuer Problemlösungsansatz in diesem pädagogischen Handlungsfeld.

Insgesamt stellte das Heidelberger Symposium einen Zusammenhang her zwischen dem im Prozeß der Reformulierung begriffenen Konzept allgemeiner Bildung und dem noch vage definierten und strukturierten Konzept „interkulturelle Erziehung“. Unsere „Vorbemerkungen zur Problemstellung“ faßten diesen thematischen Hintergrund nicht in systematischer Absicht, wohl aber in markanten inhaltlichen Punkten zusammen:

1. Allgemeine Bildung kann in diesem Zusammenhang nicht emphatisch als formbestimmte Konstellation von Inhalten verstanden werden, sondern charakterisiert die Bildung, die allen ungeteilt – modifiziert nach Altersstufen oder Bildungsphasen – ermöglicht werden soll.
2. Im Vordergrund stehen von daher auch nicht bildungsdidaktische Ziele und Probleme, sondern eine „allgemeinbildende“ interkulturelle Erziehung wird verstanden als formale Bildungsförderung von Kindern und Jugendlichen zwischen bzw. mit verschiedenen Ethnien in einer tendenziell sich „multikulturell“ entwickelnden Gesellschaft.
3. Diese Perspektive stellt tradierte, „geschlossene“ Curricula der Schule insoweit in Frage, als sie erforderlich macht, daß vorhandene ethnozentrische inhaltliche Fixierungen (z. B. Nationalgeschichte, Nationalliteratur usw.) relativiert und auch interkulturelle Bildungsprozesse durch soziokulturell „offene“ curriculare Strukturen des Unterrichts ermöglicht werden.
4. Dadurch würde sich die gesamte Curriculumkonzeption unserer Schulen verändern, insofern dann verlangt werden müßte, daß informelle Bereiche wie die des sozialen Lernens, des kreativen Gestaltens, des Philosophierens etc. eine grundsätzlich höhere Bewertung erfahren und in ein konstruktives Verhältnis zum formalen Bildungsbereich gesetzt werden. Informelle und formale Bildungsprozesse würden gleichermaßen aus diesem wechselseitigen Verhältnis ergänzende Förderung in allgemein-theoretischer wie in handlungsspezifischer Hinsicht erfahren.
5. Diese Perspektive macht des weiteren einen umfassenden Zugriff auf projekt-, erfahrungs- und handlungsbezogenes Lernen in unseren Schulen erforderlich, um ganzheitli-

ches Lernen mit allgemeinem Bildungsanspruch für jeden einzelnen verwirklichen zu können.

6. Diese Perspektive fordert schließlich von der Schule eine intensive Förderung informeller Kontakte zu außerschulischen Enkulturations- und Sozialisationsinstanzen in der Region.
7. Interkulturelle Sozialisationsförderung als Interkulturelle Erziehung kann die allgemeine Lern- und Bildungsschule nicht überflüssig machen; diese muß sich aber in ihrem Selbstverständnis stärker als bisher auf individuelle und soziale Lebensbedingungen einstellen und sich das pädagogische Paradigma der „Hilfe zur Selbsthilfe“ zu eigen machen.

Die eingebrachten und in der Diskussion repräsentierten Papiere lassen sich in ihren Kernaussagen zu zwei Gruppen zusammenfassen:

- solche, in denen die Klärung von Voraussetzungen, Strukturen und Rahmenbedingungen „interkulturellen Unterrichts“, „interkulturellen Lernens“ bzw. „interkultureller Erziehung“ thematisch wurden,
- solche, die das Thema des Symposiums „Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung“ zentral behandelten.

Im folgenden werden die Beiträge in ihrem jeweiligen Gedankengang resümierend vorgestellt. Im Anschluß daran wird über die durch eine Vielzahl von unterschiedlich akzentuierten Beiträgen angeregte Diskussion der Teilnehmer zusammenfassend berichtet, wobei wir uns auf die am Thema des Symposiums orientierten Schwerpunkte – auch mit Rücksicht auf den hier vorgegebenen begrenzten Rahmen – konzentrieren.

2. Beiträge zum Verhältnis „Allgemeine Bildung“ – „Interkulturelle Erziehung“

Die in diesem Zusammenhang diskutierten Beiträge thematisieren Probleme, die auf verschiedenen Ebenen liegen; sie unterscheiden sich erkennbar in ihrer jeweiligen Reichweite der Aussagen.

2.1. HANS MERKENS: Chancen türkischer Schüler im deutschen Schulsystem und die Forderung nach allgemeiner Bildung

Ausgangspunkt der MERKENSSchen Überlegungen sind eigene, auf Berlin bezogene Untersuchungen, denen zufolge insbesondere türkische Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulformen (Gymnasien und Realschulen) unterrepräsentiert sind. MERKENS findet in seinen Untersuchungen des weiteren Hinweise darauf, daß dies insbesondere daran liege, „daß den türkischen Schülern vor allem im Bereich der Sprache produktiv geringere Fähigkeiten zugetraut werden“ (S. 6). Um dem entgegenzuwirken, fordert er, jeden Unterricht – gerade auch den Fachunterricht – sehr bewußt als Sprachunterricht zu konzipieren und den Sprachunterricht didaktisch erfahrungs- und handlungsbezogen auszugestalten.

Für eine solche Ausgestaltung des Unterrichts könne dann das „Konzept der Allgemeinen Bildung“ mit den Momenten der „Bildsamkeit, Selbsttätigkeit und Vielseitigkeit des Interesses“ (S. 9f.) den „kategorialen Rahmen“ abgeben:

„Nicht das Gegeneinander unterschiedlicher Kulturen, . . . sondern der Versuch, das Konfliktpotential abzumildern, indem die Regeln der anderen Welt von der Schule her vor allem als in sich konsistent und nicht willkürlich auf Unterdrückung oder Ähnliches gerichtet anerkannt werden, bildet einen Ansatzpunkt, denn Vielseitigkeit darf nicht mit Allseitigkeit verwechselt werden. Das jeweils neu Gelernte muß vielmehr immer zuerst frei assoziierend, dann aber methodisch mit dem bisher schon Gelernten verknüpft und in Beziehung gesetzt werden. Das setzt wiederum den Bezug zur Lebenswelt der Schüler, auch der ausländischen Schüler voraus. Deren Erfahrungen sowie die Interpretation dieser Erfahrungen, die bisher schon erlernten Bedeutungen sowie Zuschreibungen müssen für den Unterricht fruchtbar werden, wenn Kategorien wie Bildsamkeit, Selbsttätigkeit und Vielseitigkeit des Interesses für die Gestalt der Teilnahme des Schülers am Unterricht wirksam werden sollen und das Ziel des Unterrichtes sowie der Erziehung darin gesehen werden, daß der einzelne Schüler dabei unterstützt wird, zu seiner Form zu kommen“ (S. 10).

2.2. MANFRED HOHMANN: Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung?

MANFRED HOHMANN stellt sich in seinem „Rahmenreferat“ die Frage, „ob sie (die interkulturelle Erziehung) dem Konzept der allgemeinen Bildung seinen Platz in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion und pädagogischen Praxis streitig (machen kann)?“ und differenziert seine Frage wie folgt aus:

- „Kann die interkulturelle Erziehung als Praxis und Theorie als ein Äquivalent zum Begriff der Allgemeinbildung verstanden werden, also ‚im Sinne oberster Lernziele oder allgemeinsten Prinzipien für Lernzielbestimmungen‘ verwendet werden bzw. ‚als zentrierendes Orientierungs- und Beurteilungs-(kriterium) für alle pädagogischen Einzelmaßnahmen‘ (KLAFFKI 1985) gelten?
- Wie allgemein, ‚wie übergreifend und umfassend ist das Konzept der interkulturellen Erziehung, gemessen an den Dimensionen des Allgemeinen im Bildungsbegriff, reichen die Möglichkeiten der interkulturellen Erziehung aus, um den in diesen Dimensionen ausgesprochenen Anforderungen gerecht zu werden?“ (S. 2f.)

Nach Klärung der „Entwicklung und Strukturen“ des „Konzepts der interkulturellen Erziehung“ diskutiert HOHMANN dann unter Rekurs auf KLAFFKIS Reformulierung des Konzepts der „allgemeinen Bildung“ die folgenden zentralen Fragen:

- „Wie umfassend ist der Adressatenkreis der interkulturellen Erziehung?
- Wie umfassend ist das Bildungsangebot der interkulturellen Erziehung, und entspricht es den Bedürfnissen der Adressaten?
- Wie universal sind die tragenden theoretischen und normativen Begründungen und die Legitimation der interkulturellen Erziehung?“ (S. 7)

Hinsichtlich aller drei Fragenkomplexe kann HOHMANN auf eine Fülle und Vielfalt von Lösungsansätzen, zugleich aber auch auf vielfältige Schwierigkeiten und letztlich auch noch ungelöste Probleme verweisen. Dabei spielen nicht selten traditionelle deutsche Problemstellungen eine Rolle, etwa – im Zusammenhang der Frage nach der „Umfassendheit des Adressatenkreises“ – das konfliktreiche Verhältnis von pädagogischer Arbeit in der Schule zu im weitesten Sinne sozial-pädagogischer Arbeit; oder bezogen auf das Bildungsangebot im Rahmen interkultureller Erziehung die nahezu schon akademische Frage, ob interkulturelle Erziehung „fachbezogen“ realisiert werden müsse oder als „Unterrichtsprinzip“ zu verstehen sei. Mit Blick auf den Universalitätsanspruch von Begründung und Legitimation interkultureller Erziehung schließlich kann HOHMANN darauf verweisen, daß es noch gänzlich an einem Konsens über die möglicherweise zugrundezulegenden Leitbegriffe und ihrer Definitionen („Kultur“ oder „Ethnizität“) fehle.

Insgesamt kommt HOHMANN bei seinem Durchgang durch die Konzeptionen interkultureller Erziehung zu einem eher skeptischen (bis negativen) Befund:

„Faßt man die Diskussion dieser in Anlehnung an KŁAFKI unterschiedenen drei Bereiche zusammen, so zeigt sich, daß die interkulturelle Erziehung in ihrem Konzept immer wieder zu der Frage Anlaß gibt, ob sie als Herausforderung für allgemeine Bildung verstanden werden kann. Es zeigt sich aber auch, daß sie aufgrund ihres derzeitigen Diskussions- und Erfahrungsstandes keine ernstzunehmende Alternative zum Begriff der allgemeinen Bildung zu bieten hat. Ohne Zweifel bedarf es hier noch langwieriger Diskussionen und Experimente, um ihr die Bedeutung zu geben, die ihr von ihren Vertretern zugesprochen wird. Ich bin jedoch, um Mißverständnissen vorzubeugen, der Meinung, daß sich die Weiterentwicklung des Konzepts der interkulturellen Erziehung unter den hier angesprochenen Perspektiven lohnt.“ (S. 16)

2.3. ERIKA RICHTER: Interkulturelle Bildung als Allgemeine Bildung

In einem eher theoretischen, einige systematische Voraussetzungen „interkultureller Erziehungskonzepte“ problematisierenden Beitrag fragt ERIKA RICHTER, „ob die Konzeptualisierung einer Theorie Interkultureller Bildung... als allgemeine Bildungstheorie begründbar sei?“ (S. 1)

Zunächst greift sie dabei anstelle des Begriffs der „Erziehung“ den der „Bildung“ auf, um die in ihm implizierte philosophisch-pädagogische Tradition der Aufklärung, die gegen alle „Formen der Einfügung, Unterwerfung und Herrschaft des Menschen über Menschen“ gerichtet war und ist, auch für die Ansätze interkultureller Pädagogik zu beanspruchen und zu sichern. In diesem Rahmen problematisiert sie dann – bezogen auf vorliegende Ansätze „interkultureller Erziehung“ – die „Kulturfrage“ und fordert nicht allein eine sachangemessene Begriffsdifferenzierung des jeweiligen „Kulturverständnisses“, sondern auch dessen gesellschaftspolitische und soziologische „Aufklärung“. Insbesondere weist sie schließlich auf die durch die Rede von der „kulturellen Identität“ bzw. „der prinzipiellen Gleichwertigkeit“ der kulturellen Ausprägungen beförderte Tendenz zu einem „Kulturrelativismus“ hin, die nicht allein im pädagogischen Bereich Konflikte generieren würde, und verlangt demgegenüber die Aufrechterhaltung „universalistischer“ Geltungsansprüche in diesem Bereich. Dies wird für sie gerade zum differenzierenden Kriterium zwischen interkultureller „Bildung“ und interkultureller „Erziehung“:

„Das Konzept der Interkulturellen Bildung müßte demzufolge – im Unterschied zu dem der Interkulturellen Erziehung – nach Maßgabe des (...) kritischen Bildungsbegriffs eintreten für einen kulturellen Universalismus in Beziehung auf die durch die Vernunft legitimierten/legitimierbaren obersten Werte: die regulativen Ideen (KANT); es sollte einen kulturellen Relativismus: die kulturelle Vielfalt, ‚Buntheit‘, auf der Erscheinungsebene befürworten, soweit und solange nicht die Vernunftprinzipien davon berührt werden...“ (S. 6)

2.4. MIRIAM BEN-PERETZ: Multikulturelle Erziehung in Israel: ihre Problematik und Lösungsansätze

In ihrem erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis verschränkenden Beitrag verbindet MIRIAM BEN-PERETZ GOODENOUGHs Differenzierung des Kulturbegriffs mit SCHWABS Konzept der „liberal education“ zu einer Art „theoretischen Matrix“ interkultureller pädagogischer Praxis.

GOODENOUGH (1981) unterscheidet zwischen der „öffentlichen Kultur einer Gruppe“, der „Kultur der Gesellschaft“ und dem „Kulturpool der Gesellschaft“:

„(Diese) Differenzierung kann als Basis für eine offene curriculare Struktur des Unterrichtes aufgefaßt werden. Zwar ist es wichtig, daß Jugendliche in den allgemeinen Gesellschaftskulturstandards, den „universals“, kompetent sind, diese Kompetenz wird als eine Erweiterung der Kompetenzen in den verschiedenen Gruppenkulturen angesehen. GOODENOUGHS Auffassung verneint die Hierarchie höherer und niedriger Kulturstufen und fordert keine Homogenisierung aller Mitglieder in eine dominante Gruppenkulturform der Gesellschaft. Der Reichtum der verschiedenen Standardsysteme wird als ein Reservoir von Wissen und Verhaltensformen, ein „culture pool“ aufgefaßt. Dieses bindet das Potential für innere kulturelle Veränderungen und bestimmt ihre Entwicklung.“ (S. 3)

Mit diesem deskriptiv-differenzierenden Kulturbegriff und der von ROBINSON übernommenen Bestimmung von „Kulturmündigkeit“ als der „Kompetenz, sich in einer Kultur zu verhalten“ (ebd.), kongruenziert BEN-PERETZ dann SCHWABS (1954) Auffassung der Allgemeinen Bildung als „liberal education“. Diese ist gekennzeichnet als „das Fördern des aktiv intellektuellen Menschen, der Wissen mit Fühlen und Aktion verbindet (...), ... Informelle und formale Bildungsprozesse sind bei SCHWAB integriert in erfahrungsbezogenem Lernen.“ (S. 4)

Vor diesem Hintergrund skizziert BEN-PERETZ den durch demographische Entwicklungen bedingten Weg Israels als einer „multiethnischen Gesellschaft“ vor der „melting-pot-Ideologie“ und den aus ihr folgenden kompensatorischen Erziehungsprogrammen zu der „neuen Auffassung der kulturellen Varianz in Israel“ und den daraus hergeleiteten „interkulturellen Bildungsprozessen“.

Solche Bildungsprozesse sind in Israel sowohl informeller wie formaler Natur. Das heißt, sie werden sowohl als Bestandteile von Lehrplänen (Sozialkunde und Geschichte vor allem), unter Einbeziehung „wissenschaftlicher Arbeiten einerseits und lebensnaher Erfahrungen andererseits“, wie auch als „informelle Vorhaben“ (Schülertreffen, Klassenbesuche, integrierte Lehreraus- und -fortbildungsmaßnahmen über interkulturelle Erziehungsprojekte) geplant und realisiert und „ermöglichen soziokulturell offene Strukturen des Unterrichts“ (S. 12). Entscheidend gilt es, hinsichtlich dieser Vorhaben festzuhalten,

„daß es gerade in sich multikulturell entwickelnden Gesellschaften nötig ist, daß die Jugend nicht nur ‚contextualised‘ Wissen und Erfahrungen lernt, Wissen, das sich auf die Dimensionen der bekannten Umwelt beschränkt. Nach SAUNDERS (1979) ist es das ‚decontextualised‘, verallgemeinerte Wissen, das durch das Kennenlernen des Fremden wächst, das der Jugend die Möglichkeiten der Selbstentwicklung bietet. Die Bildungsprozesse, die ein sensitives Gleichgewicht zwischen kontextualisiertem Wissen und dem verallgemeinerten Wissen wahren, sind notwendige Grundbedingung für die Entwicklung der multikulturellen Gesellschaft.“ (S. 12)

3. Beiträge zur kritischen Darstellung von Rahmenbedingungen, Strukturen und Handlungsperspektiven interkultureller Pädagogik

3.1. WASSILIOS E. FTHENAKIS: Bilingual – bikulturelle versus multikulturelle Konzepte? – Anregungen zur Überwindung einer künstlichen Alternative –

In seiner auf weltweite Migrationsprozesse bezogenen Kritik des „multikulturellen Ansatzes“ weist FTHENAKIS zunächst auf drei unterschiedlich strukturierte Konzeptionen hin, die er in Anlehnung an die Bestandsaufnahme der American Anthropological Association von 1975

über die entsprechenden situativen Bedingungen in den USA auch für die europäische Situation von Wanderarbeitnehmern für relevant hält:

1. „der Ansatz des ‚wohlwollenden Multikulturalismus‘, der multikulturelle Erziehung als eine Strategie auffaßt, die eine wachsende Kompatibilität zwischen Elternhaus und Schule ermöglichen soll, indem unter kompensatorischen Gesichtspunkten auf die kulturelle Eigenart des Kindes eingegangen wird,
2. die ‚Erziehung zum multikulturellen Verständnis‘, die auf der Änderung von Einstellungsstrukturen bei Lehrern und Schülern – auch bei den Mitgliedern der Majorität – beruht,
3. die ‚Erziehung zum multikulturellen Pluralismus‘, die sich im Kontext der Reduktion von Assimilation und Segregation in eigenen nationalen Schulen vollzieht.“ (4)

Während sich das Konzept des „wohlwollenden Multikulturalismus“ nicht auf einen Integrationsprozeß zwischen verschiedenen Ethnien einläßt, sondern „den Unterschied zwischen der Kultur der Majorität und der Minorität zum Erklärungsprinzip für schulisches Versagen erhebt und damit zum Problem stempelt, geht der zweite Ansatz, „Erziehung zum kulturellen Verständnis“, gerade von der Maxime aus, kulturelle Verschiedenheit solle aufrechterhalten und gefördert werden. Kulturelle Diversität wird hier als Wert statt als Problem gesehen.“ (Ebd.)

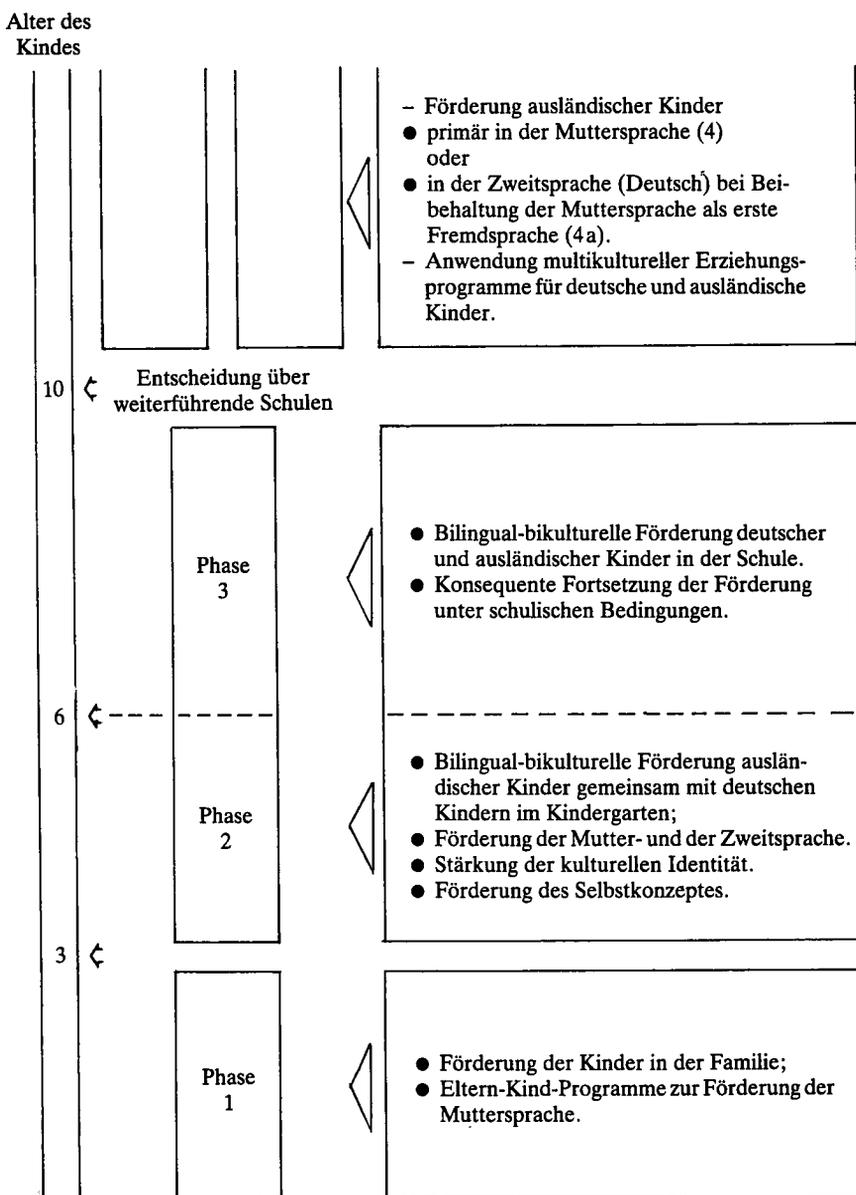
In beiden Konzepten, die auch in dieser Gegensätzlichkeit in den Ländern der Bundesrepublik in unterschiedlich deutlicher Ausprägung im formalen Bildungsbereich anzutreffen sind, kommen gegensätzliche kultur- und bildungspolitische Grundpositionen zum Ausdruck. FTHENAKIS weist auf die besondere Bedeutung des zweiten Ansatzes für Pädagogen hin, der sich – in längerfristigen Prozessen – die Akzeptanz kultureller Verschiedenheit über Einstellungsänderungen von Minderheits- und Mehrheitsgruppen zum Ziel gesetzt habe, um auf diesem Wege die gegenseitige Anerkennung unterschiedlicher Kulturen als gleichberechtigte in einem regionalen Gemeinwesen erreichen zu können. In der anschließenden Diskussion über diesen relativ weit verbreiteten Ansatz der Ausländerpädagogik weist der Referent darauf hin, daß damit – oft unbeabsichtigt – auch die Defizithypothese in schulischen Lernprozessen verbunden werde, solange nicht die Anwendung innovativer Rahmenbedingungen für das Bildungssystem vorausgehe: diese erst könnten zu tiefgreifenden Änderungen in den schulischen und Lehrerbildenden Institutionen führen, – eine Entwicklung, die zugleich eine Veränderung der Erziehungstheorie implizieren würde.

Mit den spezifischen Problemen von Einstellungsänderungen, die sich aufgrund der im Migrationsprozeß entstandenen multikulturellen Lebenssituationen für den Bildungsbereich ergeben, befassen sich im weiteren Verlauf des Symposiums auch die Referenten MANFRED BAYER und WENDY ROBERTSON.

In bezug auf den dritten Ansatz – einer „Erziehung zum multikulturellen Pluralismus“ – befürwortet FTHENAKIS zwar die Grundtendenz: „ein geeignetes Klima für höhere Motivation und somit auch Voraussetzungen zum besseren schulischen Erfolg für Mitglieder von Minoritäten zu schaffen“ (S. 5), doch bleibt er skeptisch gegenüber der hiermit verbundenen Zielsetzung, „eine Verschiebung von Machtverhältnissen zwischen Majorität und Minorität zugunsten der Minorität“ zu verwirklichen. Denn die seines Erachtens bislang fehlende hinreichende theoretische Klärung des implizierten Kulturbegriffs in Zusammenhang mit multikultureller Erziehung mache jeden noch so differenzierten Ansatz zunichte, der die kulturelle Dimension von Migrationsprozessen in seinen Dienst stelle. Den Verzicht auf „eine begründete Bewertung daraus abgeleiteter pädagogischer Programme“ sehe er dann als gerechtfertigt an, wenn die „Diskrepanz zwischen Theoriebildung einerseits und der Notwendigkeit innovatorischer Implementation andererseits . . . kaum überbrückbar zu sein“ scheint; eine Sichtweise, die auch in der anschließenden, sehr kontroversen Diskussion von einer Reihe von Teilnehmern gestützt wurde.

Den somit als „noch unzureichend theoretisch und empirisch“ untersuchten multikulturellen Konzepten setzt FTHENAKIS sein Modell einer „bilingual-bikulturellen Erziehung“ mit der dualen Zielsetzung entgegen, einerseits „die Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur für ausländische Kinder“ anzustreben, andererseits „aber auch die Vermittlung der andersartigen kulturellen Elemente für die Angehörigen der Majorität“ zu fördern. Notwendige Voraussetzung für die Realisierung dieses Konzepts ist allerdings „auch die Bereitschaft der

„Das Vier-Phasen-Modell zur Förderung migranter Kinder der zweiten Generation“:



Majorität, kulturelle Elemente eines anderen Landes anzunehmen und in einen Prozeß kulturellen Austauschs... einzutreten“ (S. 7).

Daß diese Bereitschaft in Schulen wie auch in der Lebenswelt der ausländischen und der deutschen Wohnbevölkerung in der Regel nicht ohne intensive Anstrengungen zu erzielen ist, wird in der Diskussion der sieben Thesen deutlich, die – insbesondere von der „Förderung der Muttersprache“ ausgehend – zur Entwicklung eines „positiven Selbstbildes“, der „Integrationsfähigkeit und -willigkeit“ und der kulturellen Identitätsbildung bei Migrantenkindern beitragen sollen und ein Gesamtkonzept „bilingual-bikultureller Erziehung“ markieren:

In der engagierten Auseinandersetzung mit den anwesenden Vertretern unterschiedlicher Positionen der Ausländerpädagogik, der inter- und der – besonders von ausländischen Teilnehmern vertretenen – multikulturellen Erziehung unternimmt FTHENAKIS zum Abschluß seines Beitrags den Versuch, die von ihm aufgezeigten Gegensätze im Rahmen seines Vier-Phasen-Modells als überwindbar darzustellen: doch ob es sich tatsächlich eignet, „bilingual-bikulturelle und multikulturelle Konzepte in ein umfassendes Erziehungsprogramm von Kindern der Minorität und Majorität zu integrieren“, wird den Evaluationsergebnissen der von ihm angeregten Langzeit-Maßnahmen zur Modellerprobung vorbehalten bleiben müssen.

3.2. Dialogreferat von

MANFRED BAYER: Überlegungen zur Wechselbeziehung zwischen allgemeiner Bildung und ethnischer Intoleranz/WENDY ROBERTSON: The Practical Dynamic in Teacher Education Approaches to Multicultural Education

Beide Beiträge gehen von einer interkulturellen und gleichzeitig antirassistischen Erziehungskonzeption aus, die sich in entsprechenden Prinzipien von schulischem Lernen, von Lehreraus- und -fortbildung und von Erziehungsberatung der Schülereltern manifestiert.

In einer den Teilnehmern vorgelegten Studie über „Weltweite Fremdenfeindlichkeit: Erklärungsansätze und Versuche interkultureller Erziehung“ (BAYER 1985) geht BAYER von vier alternativen Erklärungsansätzen aus:

- „Mit dem Paradigma STIGMATISIERUNG lassen sich negativ bewertete Merkmalszuschreibungen erklären, die vorwiegend von Emotionen getragen werden. Die dadurch entstehenden Deutungsmuster für bestimmte Verhaltensmerkmale von Fremden können einen umfassenden Abwertungsprozeß in Gang setzen, der das gesamte soziale Bezugssystem dieser Personen umfaßt, wie z. B. der Familie, die Freundeskreise, ja die gesamte Kultur einer fremden Minderheit. Dadurch wird einerseits die zunehmende soziale Distanz zwischen den stigmatisierten Ethnien und der einheimischen Bevölkerung erklärbar als auch andererseits deren z. T. radikale Abwertung im sozialen Rangsystem der Gesellschaft.
- Dem Paradigma VORURTEIL wird oft der Vorrang vor anderen möglichen Erklärungsversuchen für ethnische Intoleranz eingeräumt. Doch wenn man eine wissenschaftliche Begründung für dieses Phänomen sucht, dann wird man das jeweilige Fremdenbild auf seine historischen, sozial-ökonomischen, weltanschaulichen u. a. Entstehungsbedingungen hin untersuchen müssen. Die vorurteilsvollen Einstellungen gegenüber Angehörigen anderer sozialer Gruppen und Kulturen sind als Argumentationsfiguren zur Erhaltung und Verteidigung des jeweils eigenen normativen Ordnungs- und Wertesystems in der Forschung hinreichend untersucht worden, ihre Ausdrucksformen kennzeichnen sie als ‚Ideologie-Phänomene‘, die als Resultate gesellschaftlicher Prozesse zu erklären sind.
- Besonders in den angelsächsischen Ländern hat das Paradigma des RASSISMUS einen hohen Stellenwert in der Erforschung von Phänomenen ethnischer Intoleranz erlangt. Die in diesem Zusammenhang entstandene antirassistische Erziehungskonzeption ist im formalen wie im nonformalen Bildungsbe-

reich in den letzten Jahren gerade in Regionen mit hohen Einwanderungsquoten aus dem British Commonwealth als eine Reaktion auf die gesellschaftliche Ächtung und Benachteiligung von Farbigen in Schule, Beruf und Öffentlichkeit zu verstehen.

In der Bundesrepublik wird das Rassismus-Paradigma im Zuge der Wanderungsbewegung von Arbeitsmigranten vorwiegend aus südosteuropäischen Ländern gerade im Zusammenhang neofaschistischer Hetzkampagnen gegen Ausländer gern als alltagstheoretisches Deutungsmuster verwendet. Ursache und Phänomen der gegenwärtigen Fremdenfeindlichkeit werden durch diese Argumentation weitgehend mit dem Rassismus während der nationalsozialistischen Diktatur identifiziert, doch dadurch unter Umständen einer notwendigerweise gegenwartsbezogenen ideologiekritischen Analyse entzogen. Die neuen Erscheinungsformen des Rassismus in unserer Gesellschaft bedürfen aber noch der spezifischen Erforschung.

- Mit dem Paradigma KONKURRENZ wird der krisentheoretische Erklärungsansatz der Ökonomie aufgegriffen und auf die reale Konkurrenzsituation der ausländischen Arbeitnehmer mit ihren deutschen Kollegen bezogen. . . Sicher trifft es zu, daß es vielen einheimischen Arbeitnehmern erst in einer globalen ökonomischen Strukturkrise wie der gegenwärtigen bewußt wird, daß sie sich überhaupt in Konkurrenz mit ausländischen Arbeitskräften befinden, wenn es um die Verteilung der knapp werdenden Güter des sozialen Wohlstandes geht. Aber in einer demokratischen Gesellschaftsordnung ist das Konkurrieren um diese Güter ebenso wie am Arbeitsplatz für alle Bürger legitim; das Aushandeln von Arbeitsverträgen und die „Teilhabe“ an den allgemeinen Verkehrsformen unserer Gesellschaft ist auch als eine verwirklichte Form der sozialen Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft anzusehen (vgl. ESSER 1980, S. 216 ff.). „Ethnische Intoleranz ist unter dieser Perspektive nur dann erklärbar, wenn den Arbeitsmigranten nunmehr die Rechte vorenthalten werden, die einmal die Geschäftsgrundlage für ihre ursprüngliche ‚Anwerbung‘ als willkommene Arbeitskräfte zu Zeiten der Vollbeschäftigung in der Bundesrepublik darstellten.“ Zu diesen Formen der „Teilhabe“ zählt BAYER auch die Verwirklichung des Rechts auf Bildung – verstanden im Sinne einer Identitätsbildung im Kontext der Herkunftskultur –, des Mitbestimmungs- und des Niederlassungsrechts, wie es die Verträge der EG allen Bürgern der Mitgliedsstaaten zubilligen.

Im Anschluß an diese differenzierte Auseinandersetzung mit den Entstehungsbedingungen fremdenfeindlicher Verhaltensweisen postuliert BAYER, die im formalen wie auch im non-formalen und informellen Bildungsbereich vorhandenen Möglichkeiten zu interkultureller Erziehung im Sinne einer verhaltensändernden, soziokulturellen Bildungsarbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen besser als bisher zu nutzen:

- Seiner Ansicht nach „gilt es für den schulischen Bereich, gemeinsame Lernstrategien für ausländische und deutsche Schüler in allen Fächern zu entwickeln, die auch eine gemeinsame Vorbereitung auf die Berufs- und Lebenswelt mit einbeziehen. Der muttersprachlichen Bildung der Migrantenkinder kommt im Vor- und Grundschulbereich eine besondere Bedeutung zu, die auch durch eine gemeinwesenorientierte Förderung des Schullebens – in gemeinsamer Gestaltung mit den ausländischen Eltern – soziokulturell verstärkt werden sollte.
- Für die nicht-formalen Bildungsmöglichkeiten ergeben sich unterschiedliche Anlässe für eine interkulturelle Kommunikation, wie sie in der offenen Jugendarbeit, in kommunalen Freizeit- und Kultureinrichtungen und nicht zuletzt von Nachbarschaftsprojekten der Gemeinwesenarbeit schon vielerorts verwirklicht werden.“ (BAYER, Abstract S. 1f.)

Anhand von gemeinsam mit WENDY ROBERTSON aufgestellten Thesen über Handlungsperspektiven interkultureller Pädagogik, die sich aus Ergebnissen empirischer Untersuchungen in der Bundesrepublik und europäischer Studien über Fremdenfeindlichkeit und Rassismus inspirieren lassen¹, entwickelt sich ein deutsch-englisch geführter Dialog unter lebhafter Beteiligung der Anwesenden.

Aus der Vielzahl angesprochener Aspekte seien zwei exemplarische herausgegriffen:

- Nur eine bi- bzw. interkulturelle Erziehung, die sich mit den komplexen Entstehungsbedingungen von fremdenfeindlichen, insbesondere antirassistischen Einstellungen und Verhaltensweisen differenziert auseinandersetzt, kann nach Auffassung der Dialogpartner dem demokratischen Bildungsauftrag gerecht werden, Kinder nicht aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu ethnischen, rassistischen, religiösen o. a. Minderheiten zu benachteiligen. Damit kommt den Lehrern die entscheidende Aufgabe zu, sich in

allen Bereichen der Schule um größtmögliche soziokulturelle Offenheit und um nicht-ethnizistische Konfliktlösungen zu bemühen. Dies kann nur geschehen, wenn die „Overall goals“ der Chancengleichheit und der Adressatengerechtigkeit des Bildungsangebots für die jeweils an den Lernprozessen beteiligten Ethnien immer erneut verwirklicht werden. Um diese hoch angesetzten Ziele überhaupt erreichen zu können, ist eine grundsätzliche Einsicht der Lehrer selbst sowie eine permanente Verständigung zwischen Lehrern, Eltern und Schülern über die Zusammenhänge zwischen ethnischer Intoleranz einerseits und den historisch und materiell bedingten Interessengegensätzen – wie auch den daraus entstehenden Konflikten – von Kulturen, Klassen und Rassen in einem Gemeinwesen andererseits eine unerläßliche Voraussetzung.

– Für die Lehreraus- und -fortbildung folgert daraus für W. ROBERTSON die kompromißlose Vermittlung folgender Einsichten:

„... that change can only ensue when a person's understanding of fundamental issues has changed. This changing of the fundamental understanding can only be generated from the student's thinking and conceptualisation. She/he has to understand and identify racism as a concept. She/he has to be able to rehearse the relationship between race and culture and between culture and power... then, the practice and operation in the school will be modified... and will become multicultural and/or anti-racist.“ (W. ROBERTSON, Working paper p. 1)

BAYER erscheint die Frage nach dem „cui bono“ von jeglicher Bildungsarbeit mit den ersten drei Migrantengenerationen als der zentrale Ansatzpunkt für eine interkulturelle Erziehung, die sich zum Ziel setzt, ethnische Intoleranz unter besonderer Berücksichtigung der zuvor diskutierten sozial-ökonomischen Rahmenbedingungen dauerhaft abzubauen und dadurch menschenwürdige Lebensverhältnisse und -perspektiven für alle in dieser Gesellschaft Lebenden zu entwickeln und zu sichern.

Unter dieser Perspektive verständigen sich zum Abschluß dieses Dialogs beide Referenten mit ihren Diskussionspartnern auf die international zu verwirklichenden Forderungen: eine größtmögliche Adressatengerechtigkeit des schulischen und außerschulischen Bildungsangebots in Verbindung mit einem frühzeitigen Sensibilisieren der Kinder vom Vorschulalter an für die vielfältigen Erscheinungsformen und Auswirkungen von diskriminierenden Verhaltensweisen gegenüber Minderheiten in ihrer Umgebung anzustreben – im Sinne einer von Eltern und Lehrern kooperativ zu gestaltenden „kulturoffenen“ Erziehung.

3.3. Dialogreferat von

URSULA BOOS-NÜNNING: Gibt die deutsche Schule türkischen Mädchen eine Chance?
SABINE HEBENSTREIT: Migration und Frauen – Überlegungen zu den Voraussetzungen sozialpädagogischer Arbeit mit Migrantinnen

In ihrer Eröffnung des Dialogs stellt SABINE HEBENSTREIT aus ihrem Diskussionspapier die Ausgangsthese vor, nach der

„das Bild der Ausländerinnen im Lichte von Schwierigkeiten gezeichnet wird, die sie in der Bundesrepublik angeblich oder auch tatsächlich erfahren. Diese ‚Problembille‘ prägt auch die Betrachtung der Herkunft dieser Frauen. Offenkundig ist die zentrale und existenzielle Bestimmung im Leben von Ausländerinnen ihre Migration. Ihr Alltag in der Bundesrepublik ist Resultat eines Prozesses, der bereits im Herkunftsland begonnen hat. Die Lebensbedingungen im Herkunftsland haben in spezifischer Weise das Denken und Handeln der Migrantin – ihre Identität – geprägt. Werden nun, wie vor allem in der sozialpädagogischen Diskussion üblich, die Schwierigkeiten bzw. Probleme zum Ausgangspunkt genommen, so wird dieser ‚Hintergrund‘ in einer spezifischen Weise interpretiert; er wird nicht mehr als selbstverständlicher Teil der Lebenswelt dieser Frauen gesehen, sondern als *Problem*-Hintergrund, als Folie, die die spezifischen Schwierigkeiten in der Bundesrepublik erklären soll, wobei es in der Regel Absicht der Erklärenden ist, bei der deutschen Leserin um Verständnis für die Betroffenen zu werben.“ (S. 1)

Die Referentin vertritt demgegenüber die Gegenthese, daß solche Sichtweisen in der Literatur über ausländische Frauen tendenziell ethnozentrisch sind und kritisch hinterfragt werden müssen. (Ebd.) Dem Grundsatz der verstehenden Soziologie GOFFMANS (1972) entsprechend weist sie auf die Bedeutung des Erfahrungshintergrunds der alltäglichen Lebenssituationen von Migrantinnen in der ihnen fremden Kultur und Lebenswelt hin, denen sie sich selbständig aussetzen lernen müßten, um sich die notwendigen Fähigkeiten zum Verständnis und zur Bewältigung der neuen Situationen aneignen zu können. Damit will sie zugleich das unrealistische Bild der ausländischen Frauen in der deutschen Literatur korrigieren: ein Frauenbild, das mit den Attributen „rückständig, isoliert und hilfebedürftig“ (ebd., S. 2) zu Unrecht gekennzeichnet wird, durch das sich „das Herkunftsland der Migrantinnen zur heilen Welt verklärt, in der es noch kein Konsum- und Leistungsdenken gab und Geborgenheit und Solidarität den Alltag bestimmten“ (ebd., S. 3), das die Migrantin „nun völlig männlicher Willkür ausliefert, während es auch nur dem Mann möglich erscheint, von den Vorteilen einer freizügigen Gesellschaft zu profitieren“ (ebd.).

S. HEBENSTREIT identifiziert in diesem Zusammenhang zwei Tendenzen in der Literatur über ausländische Frauen: die Ausgrenzung der „Kopftuch-Türkin“, „die prototypisch alle Merkmalszuschreibungen zu Ausländerinnen in sich vereint“ (ebd., S. 4), führt zu einer allgemeinen „Orientalisierung der Migrantin“; hiermit korrespondiert eine oft über-pointierte Hilfestellung deutscher Frauen, die mit Hilfe ihres selbst dargestellten Grades an Emanzipation in der Bundesrepublik „zu lebenden Vorbildern für ihre – noch – nicht emanzipierten ‚Schwestern‘ avancieren.

Aufgrund eigener Recherchen in unterschiedlich strukturierten Gebieten in der Türkei sowie anhand von deskriptiven „Untersuchungen aus dem Kontext insbesondere der Geographie, der Agrarsoziologie und der Architektur“ (ebd., S. 6) entwirft die Referentin im anschließenden Dialog mit U. BOOS-NÜNNING ein Bild der Migrantinnen, das „die Individuen nicht als Objekte sozialer Prozesse begreift, sondern zeigen läßt, wie sie aktiv handelnd in diese involviert sind“ (ebd., S. 7). Diese grundsätzlich andere Sichtweise verdankt sich der Einsicht in die Notwendigkeit, daß für die Migrationsforschung ebenso wie für eine veränderte, den tatsächlichen Problemsituationen von Migrantinnen angemessene sozialpädagogische Herangehensweise zunächst theoretische Grundlagen zu entwickeln sind. Von HEBENSTREITS Standpunkt aus erfüllen interaktionistische Identitätstheorien in hinreichender Weise die Bedingungen, die bei der pädagogischen Bewältigung von individuellen und zugleich gesellschaftlich bestimmten Lebenslagen von Migrantinnen eine zentrale Rolle spielen. Sie weist die Richtigkeit dieses Ansatzes anhand konkreter Fallbeispiele nach, in denen die Frage nach den Auswirkungen der veränderten Lebensbedingungen auf die Neukonstituierung der Identität ausländischer Frauen im Mittelpunkt steht. Der identitätstheoretische Ansatz erlaube eine adäquate Berücksichtigung komplexer Zusammenhänge wie die zwischen neuer Identitätsbildung und sozialen Interaktionsmustern in fremder Lebenswelt. – Die dadurch legitimierte Aussage, daß es bei der Neuorientierung von Migrantinnen in der deutschen Gesellschaft weniger um die Aufarbeitung vergangener Migrationserfahrungen als darum gehe, „daß ausländische und deutsche Frauen zu einem gemeinsamen Austauschprozeß über ihre persönlichen und kollektiven Identifikationen und Verhaltenserwartungen gelangen“ (ebd., S. 9), bildet auch den Übergang zu den von U. BOOS-NÜNNING vorgetragenen Thesen über die Bildungschancen türkischer Mädchen. Die Referentin behandelt in ihrem Diskussionspapier vier spezifische Bereiche dieser Problemgruppen, deren dreifache Benachteiligung als Türkinnen, als Arbeiterkinder und als Frauen hinlänglich in der Literatur beschrieben wird:

1. „die Bildungsbeteiligung und -erfolge türkischer Mädchen;
2. Problemfelder aus der Sicht der Schule und Deutungsmuster der Lehrer;
3. die Einstellungen der Mädchen und evtl. ihrer Eltern;
4. Überlegungen zu einer pädagogischen Arbeit mit türkischen Mädchen und ihren Eltern“ (S. 1).

Im Dialog beider Referentinnen wird der zweite Bereich – insbesondere die alltagstheoretischen Deutungsmuster der Lehrer – als gravierender Aspekt für die Problemwahrnehmung hervorgehoben. Aus der Lehrerperspektive geschilderte Fallbeispiele türkischer Schülerinnen geben Gelegenheit für eine ausführliche Erörterung mit weiteren Teilnehmern, wobei vor allem drei Faktoren für die schwierige schulische Situation junger Türkinnen benannt werden:

- die geschlechtsspezifische Sozialisation in der Familie,
- die eingeeengte sozio-ökonomische Situation vieler Eltern, die eine Entlastung bei Arbeiten im Haushalt durch die älteren Töchter notwendig macht,
- die rigide soziale Kontrolle durch die Eltern bzw. männliche Familienmitglieder, wodurch den meisten Mädchen kein persönlicher Freiraum für eine weiterführende Bildungsorientierung gelassen wird.

In weitgehender Übereinstimmung mit ihrer Dialogpartnerin sieht auch BOOS-NÜNNING neben grundsätzlich ablehnenden oder gleichgültigen Verhaltensweisen auch in der Gruppe emanzipatorisch engagierter Lehrerinnen und Lehrer, „die die Lage der türkischen Mädchen als Unterdrückung und als Unterwerfung unter die väterliche Autorität und Willkür interpretieren und eine Emanzipation der Mädchen . . . unterstützen“ (S. 6), als einen falschen Weg der Förderung an:

„Unter solchen Voraussetzungen kann der Schulbesuch in vielen Fällen eine Belastung für die türkischen Mädchen darstellen. Sie . . . werden zwischen Anforderungen von Schule und Elternhaus zerrieben“ (ebd.).

Demgegenüber wird nach BOOS-NÜNNING von vielen Türkinnen der Schulbesuch

„positiv eingeschätzt, weil er ihnen einen Freiraum außerhalb der Familie ermöglicht, ihnen Kontakte . . . eröffnet, die sonst nicht erlaubt wären, sie vor der Hausarbeit bewahrt“ (S. 7).

Hinsichtlich der Reaktionsweisen türkischer Mädchen auf die sozialen Kontrollformen und daraus resultierende Benachteiligungen stellt BOOS-NÜNNING aufgrund einer qualitativen Erhebung eine nach fünf Typen differenzierte Akzeptanz fest:

- „Der erste Typ türkischer Mädchen, der – mit Ausnahme des Schulbesuchs oder der Ausbildung – isoliert zu Hause lebt und kaum Kontakte zu Freundinnen oder Nachbarn haben darf, akzeptiert die strenge Kontrolle der Eltern und Brüder ohne Widerspruch.
- Ein zweiter Typ verfügt über Rationalisierungen, die helfen, die Widersprüche zwischen Anforderungen der Familie und dem von ihnen gewünschten Freiraum zu verarbeiten . . .
- Eine dritte mögliche Reaktion besteht in dem Versuch, zwischen den Anforderungen, welche die türkisch geprägte Umwelt, insbesondere die Familie, an das Mädchen richten, und den eigenen Wünschen und Bedürfnissen einen Weg zu finden, der es erlaubt, einen Bruch mit der Familie zu vermeiden und sich dennoch innerhalb der elterlichen Ge- und Verbote einen Freiraum zu schaffen . . .
- Ein vierter Typ türkischer Mädchen reagiert mit Resignation.
- Eine nicht sehr große Gruppe (fünfter Typ) fordert und erhält ein vergleichsweise hohes Maß an Freiheiten, muß aber dafür die Ablehnung der türkischen Umwelt in Kauf nehmen“ (S. 11).

Die von BOOS-NÜNNING abschließend vorgetragenen Erkenntnisse für die Verbesserung der Beziehungen zwischen Schule und türkischen Mädchen lassen sich in folgenden Empfehlungen zusammenfassen:

- Alle in der Schule tätigen Pädagogen, die Schüler und Eltern sollten ‚von der Vorstellung abrücken, daß die Einstellung der türkischen Mädchen und ihrer Eltern zu Schule und Bildung, ihr Verhalten in der Schule oder die Kontrolle durch die Familie an sich problematisch seien‘ (S. 12).
- Den Schulpädagogen wird empfohlen, stärker zwischen den türkischen Mädchen in bezug auf ihre Herkunft und Bildungsorientierung zu differenzieren, um ‚die Unterschiede bei der Ermittlung von Ursachen für schulische Schwierigkeiten und bei der Entwicklung pädagogischer Überlegungen berücksichtigen‘ zu können (ebd.).
- Durch Hinterfragung von zunächst plausibel erscheinenden Erklärungen für die Nichtteilnahme an schulischen Veranstaltungen, wie z. B. an Ausflügen und am Turnunterricht, sollte gemeinsam mit den Eltern nach alternativen Lösungen gesucht werden.
- ‚Die Schule sollte – solange wie möglich – nicht gegen die Familie arbeiten, sondern türkische Eltern in ihren Ängsten ernst nehmen... und sie als Eltern verstehen, die in vielen Fällen ihren Töchtern... durch die Kontrolle ihre Zukunft sichern wollen. Auf der Grundlage eines solchen Verständnisses... läßt sich oft ein Freiraum für die Mädchen gewinnen‘ (S. 13).
- Unter den deutschen Schülern und auch Lehrern sollte sich die Einsicht durchsetzen, daß durch das ‚Wecken von Verständnis für türkische Eltern und türkische Mädchen durch Durchsichtigmachen ihres Hintergrundes und ihrer Lebenssituation hier‘ (ebd.), durch das Eingehen auf andere Verhaltensweisen in allen Situationen – z. B. in der Freizeitbetreuung und in der Elternarbeit – auch die Veränderung eigener Deutungsmuster und Wertorientierungen erforderlich wird, die gelegentlich auch Selbstbeschränkungen und erhebliche Kompromißbereitschaft impliziert. –

Wie sich in der kontrovers geführten Diskussion erwiesen hat, bleiben viele dieser Empfehlungen noch für einen längerfristigen Zeitraum nicht unwidersprochen.

3.4. CHRISTIAN ALIX / CHRISTOPH KODRON: Interkulturelles Lernen durch dialogischen Austausch von Schülermaterialien – Identitätserdeckendes Lernen –

Ausgehend von der Zielvorstellung eines länderübergreifenden Projekts, themenzentrierte Kommunikationsprozesse zwischen gleichaltrigen Schülern verschiedener Sprachen und Kulturen zu initiieren und zu fördern, werden die Lerngruppen aus zwei benachbarten Ländern – Frankreich und der Bundesrepublik Deutschland – dazu angeregt, ihre eigenen Lebenserfahrungen zu thematisch gemeinsam festgelegten Fragestellungen mit „individuellen, familiären, sozialen, regionalen und nationalen“ Kulturaspekten auszudrücken und sie sich gegenseitig zu vermitteln; dies geschieht vor allem „durch nichtsprachliche kommunikative Mittel“. Auf diese Weise soll es Schülern ermöglicht werden, „fremde Kulturen in vergleichbaren Ausformungen wahrzunehmen und mit Vertretern dieser Kultur in einen interpretativen Dialog zu treten“ (S. 3).

Das besondere Interesse der Symposiumsteilnehmer gilt den angewandten Methoden und Organisationsformen, mit deren Hilfe ein solcher Austauschprozeß von themengebundenen Anschauungs- und Lernmaterialien in Gang gesetzt und ausgewertet wird. Die Referenten erläutern ihre „Organisationsprinzipien“:

- „zwei Schülergruppen (Art, Größe, Zusammensetzung kann sehr verschieden sein) aus zwei verschiedenen Ländern treten miteinander in Verbindung,
- sie einigen sich auf ein (gemeinsames) Arbeitsthema,
- sie erarbeiten zu diesem Thema Materialien, in denen sie ihre *eigene Erfahrung*, ihre eigene Lebensumwelt unter bestimmten, von ihnen gewählten Schwerpunkten untersuchen und darstellen.
- Die ausgearbeiteten, fertigen oder weiter zu bearbeitenden Materialien schicken sie der Partnergruppe im Ausland.
- Etwa gleichzeitig erhalten sie selber eine Materialsendung zum gleichen Thema.
- Der Materialaustausch erfolgt nach einem vereinbarten Terminplan und nach getroffenen Absprachen.
- Die empfangenen Materialien werden im Unterricht bearbeitet.
- Die Reaktionen, Fragen, Veränderungen usw. werden der ‚Produzenten‘-Gruppe mitgeteilt“ (S. 4f.).

Die exemplarische Darstellung der Austauschprozesse von je einer Berliner und einer hessischen Schülergruppe mit französischen Gruppen aus Marseille und dem Elsaß dient dem Zweck, die Grundprinzipien interkulturellen Lernens zu veranschaulichen: „die Schüler *einigen sich über das zu Vermittelnde* und *über die Form*. Sie wollen ihre Partner nicht nur mit fertigen Produkten konfrontieren, sondern ihnen gleichzeitig etwas beibringen, ...“ (S. 6). Dazu trägt nicht nur der Austausch von Arbeitsprodukten wie Videokurzfilmen, selbst erarbeiteten Kulturnachrichten aus der Schülerperspektive, die Übertragung von aktuellen Texten (Songs etc.) in die andere Sprache und Erlebnissphäre bei, sondern auch der gemeinsame Aufenthalt beider Schülergruppen an einem „dritten Ort“ (einer Familienferienstätte).

ALIX und KODRON fassen diese länderübergreifende Kommunikation zwischen Schülergruppen in offenen, aber themenzentrierten Arbeitsformen in den folgenden „Thesen zum interkulturellen Lernen“ zusammen:

- ‚Öffnung‘ ist ein Schlüsselbegriff für interkulturelles Lernen.
- Der Unterricht öffnet sich für den einzelnen Schüler.
- Der Schüler öffnet sich zur Lerngruppe.
- In einem offenen Arbeitsprozeß wird an einem Thema ein eigener Kulturausschnitt erlebbar.
- Die Schülergruppe öffnet sich in der praktischen Ausführung, da Gedanken, Gefühle nicht nur ausgesprochen, sondern materialisiert werden müssen und dies Produkt zur Partnergruppe der anderen Kultur geschickt wird.
- Offen ist dabei, was diese damit machen, wie sie es interpretieren, weiterbearbeiten.
- Die Rekonstruktion der eigenen Entwicklung anhand der Veränderungen im Ablauf ist methodisch vorgegeben, aber für individuelle Interpretationen offen“ (S. 17).

Damit beschreiben die Autoren ein anschauliches und zugleich aufschlußreiches Anwendungsbeispiel für die bikulturelle Modellvorstellung von W. FTHENAKIS und für die interkulturelle Bildungsarbeit im Sinne einer „offenen“ Konzeption, wie sie BAYER und ROBERTSON während des Symposiums empfohlen haben. Das gemeinsame Aufspüren im diskursiven Prozeß von grundsätzlicher Übereinstimmung in der theoretischen Konzeption sowie in der handlungsfeldbezogenen Verwirklichung von interkultureller Bildungsarbeit läßt sich – nicht nur in diesem Zusammenhang – als eine erfreuliche Erfahrung dieser Tagung konstatieren.

3.5. G. WITTMANN/A. ZIMMERMANN/H.-J. ZOHNER: Zur sozial-emotionalen Erziehung türkischer und deutscher Vorschulkinder – Ergebnisse einer empirischen Teilstudie

Im Rahmen einer Längsschnittstudie wird an der Universität Augsburg die „sozial-emotionale Entwicklung türkischer und deutscher Kindergartenkinder“ untersucht. Die Referenten stellen die ersten Ergebnisse aus dieser Teilstudie dar und geben in ihrem Arbeitspapier Auskunft über die gegenwärtige Forschungslage und die Zielsetzung des Projekts:

„Seit ca. fünfzehn Jahren ist man sich... der Bedeutung des Sozialverhaltens immer stärker bewußt geworden. Der Erwerb sozialer Kompetenzen steht damit im Vordergrund der neueren Vorschulerziehung. Die Situation in den Kindergärten hat sich in den letzten zehn Jahren allerdings entscheidend verändert. Gruppen mit mehr als 50 % Ausländeranteil sind keine Seltenheit mehr. Soziale Erziehung im Kindergarten hat heute als zentrale Aufgabe diese interkulturelle Situation im Vorschulbereich anzugehen. Die Entwicklung und Förderung sozialer Verhaltensweisen und Fähigkeiten erfordert allerdings grundlegende Kenntnisse der bisherigen und gegenwärtigen Umwelt des Kindes. Ziel unseres Projektes ist es deshalb, unser Wissen über die interkulturelle Situation, in der sich heutige Kindergartenkinder befinden, zu erweitern. Dazu erscheint es notwendig, zunächst die sozial-emotionale Entwicklung türkischer und deutscher Kindergartenkinder zu untersuchen“ (S. 1).

Nach den Annahmen der Forschungsgruppe ist es für die pädagogische Aufgabenstellung im Kindergarten mit multinationaler Beteiligung von großer Bedeutung, ob und wie sich die bisher festgestellte Unsicherheit und die Orientierungsschwierigkeiten türkischer Kinder auf deren Verhaltensweisen im Kindergarten auswirken. Die Untersuchung verfolgt auch das Ziel, ausfindig zu machen, „wie türkische Kinder mit den Anforderungen des Kindergartenalltags zurechtkommen“, wobei dieser Verhaltensstudie in konkreten Situationen eine Analyse der „Fertigkeiten des Individuums“ und der „Anforderungen der Umwelt“ vorausgeht².

Im Bericht über die ersten Untersuchungsergebnisse wird u. a. deutlich, welche „Möglichkeiten und Probleme der verbalen Datenerhebung bei Kindern“ sich ergeben:

„Wenn Daten von Kindern erhoben werden, so werden diese vor allem über Beobachtungsinstrumente gewonnen. Verbale Datenerhebung bei Kindern nimmt eine Randstellung ein. Als Begründung dafür werden die zahlreichen Probleme und Fehlerquellen genannt, die sich im Interview mit Kindern ergeben...

Um diese Schwierigkeiten und Probleme möglichst gering zu halten, wurden verschiedene Verfahren entwickelt.

Eine der am häufigsten genannten Arten der Kinderbefragung ist der *Handpuppendialog*. Der Befrager stellt über die Handpuppe einen Dialog mit dem Kind her. Das Kind spricht meist sofort die Handpuppe an. So läßt sich sehr schnell eine angstfreie Situation herstellen, in der das Kind bereitwillig auch über eigene Probleme Auskunft gibt...

Aus diesen Erfahrungen wurde nun für unsere Zwecke ein Spiel entworfen, das zum Ziel hat, von Kindern zu erfahren,

- wie die Probleme aus ihrer Sicht gesehen werden,
- wie ein Kind den Verlauf von Konflikt- bzw. Kontaktsituationen wahrnimmt,
- ob und wie die einzelnen Kinder dabei emotional betroffen sind,
- welches Problemlösungsverhalten sie in solchen Situationen bevorzugen,
- ob und wie sich deutsche von türkischen Kindern in den Punkten 1–4 unterscheiden,
- welche Veränderungen sich dabei während eines Kindergartenjahres zeigen“ (S. 17f.).

Die vorläufigen Auswertungen der Teiluntersuchung „Erzieherinnen-Einschätzungen“ lassen sich in folgenden Aussagen zusammenfassen, die sich auf den Vergleich türkischer und deutscher Jungen und Mädchen beziehen:

„Bedeutende Unterschiede zwischen deutschen und türkischen Jungen sehen Erzieherinnen im sozial-emotionalen Bereich der Kinder kaum. In den meisten Bereichen sind sich nach den Aussagen der Erzieher die Kinder ähnlich. Unterschiede zeigen sich im Sprachverhalten und Arbeitsverhalten. Interessant, daß, obwohl die sprachliche Kompetenz und die Kompetenz im Arbeitsverhalten bei türkischen Jungen mit dem Alter stark zunehmen, sie sich trotzdem noch stark von den deutschen Jungen unterscheiden...

Türkische Mädchen unterscheiden sich von den deutschen Mädchen in mehr Bereichen, als sich deutsche Jungen von türkischen Jungen unterscheiden. Interessant, daß es Unterschiede bei Mädchen jünger als 4 und älter als 5 Jahre gibt und sich nur die Sprache als unterschiedlicher Bereich bei Mädchen zwischen 4 und 5 Jahren findet“ (S. 20).

Die Untersuchung ist noch nicht abgeschlossen; die hier vermittelten Erkenntnisse können aber schon jetzt als sehr aufschlußreich für die künftige Gestaltung der interkulturellen Erziehung im Kindergarten angesehen werden, so daß viele Teilnehmer Interesse an einer raschen Veröffentlichung weiterer Ergebnisse bekunden.

3.6. BILL WILLIAMSON: Education, Social Structure, and the Export of Labour in Egypt and Turkey

Wenn hier zum Abschluß der Darstellung von Beiträgen und Diskussionsergebnissen eines Symposiums mit Referenten aus mehreren Nationen der Beitrag eines britischen Teilnehmers referiert wird, soll damit nicht zuletzt auf die Bedeutung des Rahmenthemas im Zusammenhang der internationalen Arbeitsmigration hingewiesen werden.

WILLIAMSON versucht in elf Thesen, die im Rahmen eines von ihm durchgeführten Projekts der vergleichenden Bildungsforschung über die Erwachsenenbildung in Ägypten und in der Türkei von ihm gewonnenen Erkenntnisse zur Erklärung der strukturellen Unterschiede von hoch- und unentwickelten Ländern und ihrer Veränderungsbedingungen im Nord-Süd-Gefälle heranzuziehen. Da diese Thesen³ zugleich immanente Interpretationen des Autors enthalten, bedürfen sie unseres Erachtens keines weiteren Kommentars:

- „1. Multikulturelle Erziehung soll auch Erwachsenenbildung über die Probleme der unentwickelten Länder einschließen.
2. Die Benachteiligung der Minoritäten und Rassismus sind Aspekte der ungleichgewichtigen Beziehungen zwischen den entwickelten und unentwickelten Ländern. Die Migration der Arbeitnehmer ist eine wichtige Komponente dieser Beziehungen.
3. Diese Beziehungen sollen in ihren historischen Aspekten als Teil der internationalen Arbeitsteilung und der politischen Dynamik des kalten Krieges studiert werden.
4. Die Emigranten aus Ägypten, die sich in den arabischen Staaten niederlassen, und die Türken, die nach West-Europa auswandern, streben ein höheres Lebensniveau für sich selbst und für ihre Familien an. Migration ist aber eine Konsequenz der Weltwirtschaftslage und stabilisiert und vergrößert sogar die Ungleichheit zwischen den reichen und den armen Nationen.
5. Die große Arbeitslosigkeit in West-Europa hat die Probleme der Gastarbeiter verschlimmert. Im Vergleich zu der einheimischen Bevölkerung, die an Fortschritt und Wohlstand der Industriegesellschaft teilhaben, sind die ausländischen Arbeiter hiervon ausgeschlossen und bilden eine soziale Randgruppe; sie trägt die hohen Kosten der Wirtschaftskrise. Aus dieser Perspektive sind die Erfahrungen der benachteiligten sozialen Gruppen in der jeweiligen einheimischen Bevölkerung ganz ähnlich erklärbar wie die der ausländischen Arbeiter.
6. In derselben Weise werden die Kosten des sozialen Wandels in den Gesellschaften der Dritten Welt von den Randgruppen (der Bauernschaft, der Armen in den Städten usw.) getragen.
7. Verbesserte internationale Mitwirkungen über die Trennlinie Nord und Süd werden von der „Brandt-Kommission“ empfohlen. Dieses Nord-Süd-Programm ist aber auf Reform und Rekonstruktion beschränkt. Die sozioökonomische Struktur jener Staaten, die zur Überwindung dieser Krisensituation aufgefordert werden, stellt aber oftmals selbst einen Teil des Problems dar, das sie lösen sollen. Für Ägypten und die Türkei folgert daraus, daß die armen Gruppen der Gesellschaft durch die gegenwärtige Staatspolitik noch weiter benachteiligt werden.
8. Brandt hat meines Erachtens recht: es gilt, die Aufklärung der Öffentlichkeit über die globale Abhängigkeit der Weltwirtschaft zu fördern. Offen bleibt nur, wie dies geschehen soll.
9. Eine bedeutende Vorbedingung für verbesserte Beziehungen zwischen den Arbeitern und Bürgern der Dritten Welt und den Arbeitern und der Bevölkerung der reichen Staaten des Nordens ist die Einsicht in ihre wechselseitige Abhängigkeit. Ein solches Ziel durch Bildung zu erreichen, ist ebenso schwierig wie dringlich.
10. Erwachsenenbildung enthält viele Ansätze zu einer Aufklärungsstrategie, die diese Einsicht vermitteln kann. Die Erwachsenenbildung geht von der Behandlung problemorientierter Situationen aus, die eng mit der Lebenserfahrung der Lernenden aus verschiedenen Kulturen verbunden sind. Eine so verstandene Konzeption interkultureller Erziehung verspricht eine zunehmende

Toleranz gegenüber den ausländischen Minoritäten West-Europas und eine größere Fähigkeit, die Politik der einzelnen Staatsregierungen zu verstehen und diese zu beeinflussen.

11. Das Hauptziel der gegenwärtig zumeist praktizierten multikulturellen Erziehung ist es, die Welt zu verstehen, wie sie ist; die Hauptaufgabe aber wäre es, die Welt zu verändern.“

4. Resümee

Das – auch durch ausländische Besucher und Referenten – bekundete große Interesse an interkulturellen Bildungsproblemen scheint uns zu bestätigen, daß dieses noch relativ „junge“ pädagogische Fachgebiet, im Kontext der Gesamtproblematik von allgemeiner Bildung ebenso wie von interdisziplinären Aufgaben vergleichender Erziehungswissenschaft, der Bildungsforschung mit der Dritten Welt und der Migrationsforschung wertvolle Impulse zu geben vermag.

Aus den Rückfragen und Beiträgen während der Diskussionen lassen sich zumindest drei Aspekte herausgreifen, die uns vor weitere, noch ungelöste pädagogische Aufgaben stellen:

- Keine der hier dargestellten (Modell-)Konzeptionen interkultureller Erziehung – sowohl im informellen wie im formalen Bereich – ist ohne weiteres übertragbar. Prozesse interkulturellen Lernens haben offensichtlich ein gemeinsames Merkmal: die im jeweiligen Gemeinwesen bestehenden Rahmenbedingungen (welche Ethnien/sozialen Gruppen haben sich in welchem Kontext unter welchen Bedingungen mit wessen Hilfe/auf wessen Veranlassung etwas Gemeinsames vorgenommen?) sind in der Regel als Strukturmerkmal für deren Gestaltung anzusehen. – Dadurch ist auch die Möglichkeit zur Implementation von curricularen oder institutionellen Strukturen anderer Projekte in eine neue Aufgabenstellung mit unterschiedlichen situativen Bedingungen nur in einem vermittelten Sinne gegeben.
- Eine der zentralen Bedingungen stellt in diesem pädagogischen Handlungsfeld die adäquate Lösung der Personalfrage dar: Vor-, Aus- und Weiterbildung, Berufsrollenverständnis, Kooperationsfähigkeit mit anderen pädagogischen Berufen/Institutionen, Self-awareness, Persönlichkeitsbildung, Kultur- und Politikverständnis etc. Wie sich bei einer Reihe von länder- bzw. regionalspezifischen Problemdarstellungen gezeigt hat (vgl. die Aussagen von BEN-PERETZ, ROBERTSON und ALIX/KODRON), erscheint jene Organisationsform der pädagogischen Intervention in interkultureller Absicht am aussichtsreichsten, die offen ist für die Partizipation der Lehrer und Erzieher, Sozialpädagogen, Berufsberater usw., der beteiligten Ethnien, und die entsprechende Freiräume erschließt für eine gemeinsame Planung und Gestaltung der interkulturellen Bildungsarbeit mit ihren Adressaten.
- Wenn man nach diesem Symposium wieder in den pädagogischen Alltag zurückgekehrt ist und die gemeinsam erlebte Herausforderung zur Öffnung unserer formal und inhaltlich durch Erlasse und Richtlinien geregelten, auf überregionale Vergleichbarkeit ihrer schulformgebundenen Strukturen angelegten Schulwirklichkeit umzusetzen hofft, dann können auch interkulturell engagierte Pädagogen von blanker Skepsis befallen werden.

Anmerkungen

- 1 ADORNO, Th. W. 1973; ALLERBECK/HOAG 1983; ALLPORT, G. W. 1971; BRUMLIK, M. 1982; FUCHS, H.-J. 1982; HANSEN, D. 1983; HOFFMANN, L. 1983; HOLFORT, F. 1983; WAGNER, U. 1983; ZUCKERMANN, D. M. 1980.
- 2 G. WITTMANN u. a. beschreiben ihre Vorgehensweise im 3. Abschnitt ihres Arbeitspapiers so: „Als ‚Fertigkeiten des Individuums‘ galt es für unser Vorhaben vor allem *sozial-emotionale* Kompetenzen festzustellen. Wir haben die sozial-emotionalen Kompetenzen anhand zweier Rating-Verfahren durch die Erzieherinnen einschätzen lassen“ (S. 5).
„Zum Design dieser Studie: Die Kindergartenstudie gliedert sich in drei Phasen, und zwar: in eine Querschnitt-, eine (Kurz-)Längsschnitt- und wieder eine Querschnittphase. Die beiden Querschnittphasen am Anfang und Ende des Kindergartenjahres sollen eine Analyse der sozialen Situation der Kinder und ihrer Veränderung nach einem Jahr ermöglichen. Zudem soll die 1. Querschnittphase Kriterien liefern für die Auswahl der Längsschnittgruppen. In der Längsschnittphase soll eine Auswahl der Kinder (N = 20) genauer auf ihre Bewältigungsstrategien hin untersucht werden“ (S. 10).
- 3 Die elf Thesen wurden von B. WILLIAMSON gemeinsam mit M. BAYER aus dem Englischen übersetzt und nach dem Symposium – unter Berücksichtigung von Diskussionsbeiträgen – überarbeitet.

Literatur

- ADORNO, Th. W. (1973): Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt am Main.
- ALLPORT, G. W. (1971): Die Natur des Vorurteils (Engl.: 1954). Köln.
- BAYER, M. (1985): Weltweite Fremdenfeindlichkeit: Erklärungsansätze und Versuche interkultureller Erziehung. In: C. WULF/T. SCHÖFTHALER (Hrsg.): Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt. Saarbrücken, S. 207–222.
- BOOS-NÜNNING, U./NIEKE, W. (1982): Orientierungs- und Handlungsmuster türkischer Jugendlicher zur Bewältigung der Lebenssituation in der Bundesrepublik Deutschland, in: psychosozial 16, S. 63–90.
- BOOS-NÜNNING, U. (1986): Lebenssituation und Deutungsmuster türkischer Mädchen in der Bundesrepublik, in: YAKUT, A. u. a.: Zwischen Elternhaus und Schule. Türkische Jugendliche suchen einen Beruf. Berlin.
- BRUMLIK, M. (1982): In Deutschland nicht Neues? In: Neue Praxis aktuell, Heft 2, S. 2–5.
- EDUCATION FOR ALL. (1985): The Report of the Committee of Inquiry into the Education of children from Ethnic Minority Groups (The „Swann’s Report“). London.
- ESSER, H. (1980): Aspekte der Wanderungssoziologie. Darmstadt.
- GÖPEL, A./OELSCHLÄGEL, K. (1985): Jugendarbeit mit türkischen Mädchen. Ein Versuch, aufeinander zuzugehen, einander zu verstehen, voneinander zu lernen. Berlin.
- GRIESE, H. M. (Hrsg.) (1984): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik. Opladen.
- HAMBURGER, F. (1983): Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft, in: ZfPäd 18. Beiheft, S. 273–282.
- DERS. u. a. (Hrsg.) (1983): Sozialarbeit und Ausländerpolitik. Darmstadt/Neuwied.
- HANSEN, D. (1983): Einstellungen der Deutschen gegenüber Ausländern. Zusammenfassung von Umfrageergebnissen. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten, H. 1, S. 6–8.
- HOFFMANN, L. u. a. (1983): Die Belastungsgrenze ist überschritten. Entwurf einer Theorie der Ausländerfeindlichkeit. In: Materialien des Zentrums für Wissenschaft und berufliche Praxis der Universität Bielefeld, H. 15, Bielefeld.
- HOHMANN, M. (1982): Schule als Ort der Integration: Nationale und Internationale Erfahrungen – Möglichkeiten, Grenzen, in: RUHLOFF, J. (Hrsg.), Aufwachsen im fremden Land. Probleme und Perspektiven der „Ausländerpädagogik“, S. 158–176. Frankfurt am Main.
- HOLFORT, F. (1983): Stigmatisierte Ausländer in den Ballungszentren der Bundesrepublik. Studienbrief der Fernuniversität Hagen (Sonderpädagogik) Hagen.
- KLAFKI, W. (1985): Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts, in: DERS.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, S. 12–30, Weinheim.
- LYNCH, J./BANKS, J. (Hrsg.) (1986): Multicultural Education in Western Societies. London, New York.

- MULLARD, C. (1984): *Anti-Racist Education: the Three „O's“*, Cardiff.
- NEUMANN, U. (1981): Berufswahlprozesse türkischer Mädchen. Zwei Einzelfallstudien, in: *Unterrichtswissenschaft* 2, S. 148–157.
- REUTER, L.-R. (1982): Ausländer im westdeutschen Bildungssystem, in: *RdJB* 30. Jg., S. 2–15.
- RUHLOFF, J. (Hrsg.) (1982): *Aufwachsen im fremden Land. Probleme und Perspektiven der „Ausländerpädagogik“*. Frankfurt am Main.
- TROYNA, B./BALL, W. (1985): Educational Decision Making and Issues of Race: A Study of Policy and Practice on Multicultural Education in a Local Education Authority. In: *The Quarterly Journal of Social Affairs*, Vol. 1, Nr. 4.
- DIESELBEN (1984): Multicultural Education Policies in Practice. In: *Race and Immigration Bulletin*.
- TROYNA, B./WILLIAMS, J. (1986): *Racism, Education and the State*. London.
- WAGNER, U. (1983): Eine sozialpsychologische Analyse ethnischer Vorurteile. In: *Migration*, H. 4, S. 5–30.
- ZUCKERMANN, D. M. u. a. (1980): Children's television viewing, racial and sex-role attitudes. In: *J. appl. soc. psychol.*, 10, S. 281–294.

Anschriften der Autoren:

- Prof. Dr. Manfred Bayer, Universität-Gesamthochschule Duisburg, Fachbereich 2 Erziehungswissenschaft, Postfach 101629, 4100 Duisburg 1
- Dr. Werner Habel, Hochschuldidaktisches Zentrum an der Universität Dortmund, Emil-Figge-Str. 50, Postfach 500500, 4600 Dortmund 50