

Lutz, Helma

State of the art: Zum Stand der Interkulturellen Pädagogik

Tertium comparationis 5 (1999) 2, S. 134-149



Quellenangabe/ Reference:

Lutz, Helma: State of the art: Zum Stand der Interkulturellen Pädagogik - In: *Tertium comparationis* 5 (1999) 2, S. 134-149 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-29436 - DOI: 10.25656/01:2943

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-29436>

<https://doi.org/10.25656/01:2943>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



State of the Art: Zum Stand der Interkulturellen Pädagogik

Helma Lutz

Universität Münster

Abstract

This article aims at summarizing the stages of Intercultural Education in Germany. Retrospectively, the different phases, developing from "Ausländerpädagogik" (education for foreigners) to multi-perspective and inclusive education are recapitulated. It is assumed that paradigms of German politics, such as the statement that Germany is a non-immigration country, are often mirrored in the curricula. For many years, Intercultural Education has been understood as a form of "special education", directed at minority children. Later, the multi-ethnic reality of the classroom urged educationalists and teachers to react and develop Intercultural Education in a more inclusive way. Over the last decade the debate about "difference" which emerged in several disciplines and research branches simultaneously, such as Intercultural Education, Gender Education or Education for the Disabled, has helped to move the intercultural perspective into the mainstream of education. It is, however, still to be seen that Intercultural Education will be integrated as part of the General Curriculum.

1 Interkulturalität als Normalität?

„Die deutsche Familie wird zum Schmelztiegel. Schon heute ist jedes neunte Baby afro-deutsch, türkisch-deutsch oder polnisch-deutsch.“ So die Schlagzeile eines kürzlich erschienenen Artikels über die multi-ethnischen und multi-nationalen Nachkommen binationaler Ehen (Andrea Böhme in *Die Zeit*, 8, 18.2.1999). Im Jahre 1997 war jede siebte Eheschließung in der Bundesrepublik Deutschland eine zwischen deutschen und nicht-deutschen Staatsangehörigen, im Berliner Bezirk Kreuzberg sogar jede zweite.

An der Schwelle zum zweiten Jahrtausend verändert sich in vielen Ländern Europas die ethnische Komposition der Familien in rapider Weise; in den Niederlanden etwa hat jeder sechste Einwohner mindestens einen im Ausland geborenen Elternteil; in Frankreich jeder dritte. Die Existenz des Phänomens impliziert noch keineswegs eine aktive Auseinandersetzung mit ihren Folgen: die im Frühjahr 1999 geführte Debatte über die Reform des Staatsbürgerschaftsrechts hat die Probleme der deutschen Gesellschaft mit Bi- und Multinationalität deutlich vor Augen geführt (vgl. Lutz 1999).

Am Ende dieses „Zeitalters der Extreme“ (Hobsbawm 1994) stehen nicht nur das juristische Paradigma des Nationalstaats und der Nationalitäten unter Druck (vgl. Habermas 1998), sondern auch die Paradigmen der nationalen Institutionen, darunter auch die

der Bildungsinstitutionen. So wird im oben genannten Artikel von Böhme beispielsweise beschrieben, welche Aufgaben multi-ethnische Familien, ähnlich wie Einwandererfamilien, anno 1999 in Deutschland zu bewältigen haben: Sie müssen nicht nur Ausgrenzungserfahrungen und alltäglichen Rassismus, dem Kinder und Eltern ausgesetzt sind, kognitiv und emotional kompensieren (vgl. Mecheril 1997), sondern auch Wissensdefizite ausgleichen und Antworten auf Identitätsfragen finden. So berichtet der Zeit-Artikel etwa von einem deutsch-sudanesischen Elternpaar, das seinem Kind zu erklären versucht, daß das Land des Vaters nicht nur aus den Katastrophen besteht, die die Medien und die Schulbücher vermitteln, sondern eben auch aus positiven Erlebnissen, die sich mit der dort lebenden Familie verbinden. Die Instrumente allerdings, die den Eltern zur Verfügung stehen, Fotos, Kochrezepte und Familiengeschichten, erscheinen eher hilflos, verglichen mit der Wirkungsmächtigkeit von Fernsehbildern über Hunger und Krieg, die sich so viel einfacher einprägen in ein globales Koordinatensystem, in dem sich die Gewinner im Westen und Norden und die Verlierer im Süden (neuerdings auch im Osten) des Erdballs verorten lassen. Wo die jeweiligen Grenzen und Koordinaten gezogen werden müssen, bestimmt in diesem Kontext in erster Linie der „westliche Diskurs“, aus dessen Blickwinkel die Welt sich darstellt als: the West and the Rest.

Aktuelle Schulbuchanalysen (Geiger et al. 1997) machen deutlich, daß der Kanon die Realität verzerrt abbildet, wenn selbst in Werken mit fortschrittlicher Intention zwischen „Ausländern“ und „Deutschen“ unterschieden wird, und diese in „Wir“- und „Sie“-Gruppen unterteilt werden. Die pädagogische Aufgabe der Schule wird in diesen Büchern darin gesehen, daß die „Deutschen“ die fremden ausländischen Sitten und Gewohnheiten kennenlernen müssen, um auf dieser Basis begegnungs- und dialogfähig zu werden. Verzerrt ist diese Darstellung deshalb, weil Interkulturalität als Abweichung, bestenfalls als Exotik beschrieben und bewertet wird, nicht aber als Normalität eines deutschen Kinderalltags, in dem ethnische Zugehörigkeiten sich überschneiden und vermengen. Wenn ein fünfjähriges Kind türkischer Einwanderer der zweiten Generation verstört nach Hause kommt und fragt: Mama, die Kinder haben gesagt, daß ich ein Ausländer bin, stimmt das?¹ Dann deutet dies darauf hin, daß die Selbsteinordnung in ethnische Kategorien nicht ‚naturegeben‘ ist, sondern das Produkt von Fremdzuweisungen.

Solche Erfahrungen, die sich im Lebenslauf vieler Kinder vielfach wiederholen, können als Teil eines gesellschaftlichen Positionierungsprozesses gedeutet werden: Kinder lernen den ihnen zugeschriebenen gesellschaftlichen Platz kennen und müssen sich dazu verhalten. Gleichzeitig aber verändert sich die Gesellschaft durch diesen Prozeß, wenn auch ungleichzeitig und mit heftigen, selbst gewalttätigen Reaktionen. Festzuhalten bleibt, daß heute infolge von Einwanderung, Globalisierung sowie der europäischen Angleichung auch in Deutschland der Bildungskanon und der Bildungskonsens ins Visier der Kritik geraten. Laut Marianne Krüger-Potratz (1999: 150) sind heute die *Normalitätskonstrukte* zu hinterfragen, die im Laufe der zweihundertjährigen Disziplingeschichte der (deutschen) Pädagogik als das *Allgemeine* gesetzt worden sind und wird damit zur Debatte gestellt, „welche Normalitätsvorstellungen von Geschlecht, Gesundheit und Fremdheit im Allgemeinen eingeschlossen und quasi naturalisiert worden sind“ (a.a.O.).

Die Herausforderung, so kann man folgern, besteht darin, einen adäquaten Umgang mit der bestehenden Pluralität und Polyphonie zu finden, diesen einen Platz einzuräumen und sie im Kanon zu verankern. Dies geschieht keineswegs automatisch; aber die Auseinandersetzung mit herrschenden Normalitätskonstrukten, mit bestehenden Dominanzverhältnissen, mit Fragen sozialer Gerechtigkeit und Ressourcenverteilung, muß schon deshalb geführt werden, um ein auf die Zukunft gerichtetes Curriculum erstellen zu können (vgl. Kress 1995). In diesem Artikel will ich der Frage nachgehen, ob, und wenn ja wie, die deutsche Pädagogik sich bislang diesen Herausforderungen gestellt hat. Dabei geht es mir um die Retrospektive der *Interkulturellen Pädagogik*, um ihre Paradigmen, ihren Sonderstatus in der deutschen Erziehungswissenschaft und um die Frage zukünftiger Entwicklungen.

2 Ausländerpädagogik und ihre Folgen

Obleich sich die zahlreichen Bilanzierungen der Interkulturellen Pädagogik, die in den vergangenen zehn Jahren erschienen sind (u.a. Hohmann 1989; Auernheimer 1990; 1996; Prengel 1993; Hamburger 1994; Kiesel 1996; Luchtenberg & Nieke 1994; Krüger-Potratz 1994, 1996, 1999), in der Schwerpunktsetzung ihres Rückblicks unterscheiden, findet sich einen Konsens in der Annahme, daß in der BRD (West) eine Entwicklung von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik stattgefunden habe. Allgemein wird davon ausgegangen, daß die Ausländerpädagogik in Deutschland in den 70er Jahren als Reaktion auf Arbeitskräftezuwanderung und Familienzusammenführung entstanden ist. In diesem Kontext wurde auch oft von der „Gastarbeiterpädagogik“ gesprochen – ein Begriff, der als Stichwort in erziehungswissenschaftlichen Wörterbüchern noch bis zum Jahre 1994 auftaucht, obwohl es seit 1973 einen offiziellen Anwerbestopp gibt, und der Begriff Gastarbeiter auch davor schon irreführend war.

Die Ausländerpädagogik, die vor allem im vorschulischen, schulischen, aber auch im sozialpädagogischen Bereich entwickelt wurde, richtete ihr Augenmerk auf die „ausländischen“ Kinder² und zeichnete sich durch die sogenannte *Doppelstrategie* aus, die sowohl die Möglichkeit der Rückkehr als auch die der Eingliederung dieser Kinder offenlassen sollte. Die *Rückkehroption* war eng verbunden mit dem Rotationsgedanken, demzufolge die Kinder durch segregierten Unterricht in Nationalklassen auf die Rückkehr ihrer Eltern ins Heimatland vorbereitet werden müssen. Unter dieser Prämisse wurden in einigen Bundesländern unter der Aufsicht der jeweiligen Konsulate Lehrkräfte aus den Anwerbeländern angestellt, die den Unterricht nach den jeweiligen Landescurricula durchführten. Dieses Angebot beschränkte sich aber in erster Linie auf Ballungsgebiete und wurde von den Bundesländern in unterschiedlicher Weise, vor allem von Bayern, präferiert. Im Prinzip war diese Form der Beschulung eine Frage, die auf Regierungsebene entschieden wurde. Die Eltern der betroffenen Kinder hatten in der Regel keinerlei Einfluß auf diese Politik.³

Im wesentlichen wurde für die Mehrzahl der ausländischen Kinder der nationalsprachliche Unterricht sehr schnell auf „Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht“ reduziert und außerhalb des Pflichtschulunterrichts erteilt. Diese Praxis ist bis heute gängig.

Der andere Zweig der Doppelstrategie, das sogenannte *Integrationskonzept*, setzte sich während der 70er Jahre überall in Westdeutschland durch. Dieses Konzept optierte für die Unterstützung der Kinder bei der dauerhaften Niederlassung und strebte die schnelle Einschulung in Regelklassen an. Als wichtigste Barriere der Eingliederung wurden anfangs die Sprachschwierigkeiten der ausländischen Schüler gesehen. Hier war vor allem die Fremdsprachendidaktik auf den Plan gerufen worden sowie bei verstärkter Nachfrage auch die Zweitsprachendidaktik. Die Reaktion der Schule bestand im Einrichten von Vorbereitungsklassen (für eine genaue Analyse siehe Auernheimer 1990, 1996; Hamburger 1994). Daneben wurden aber ab Mitte der 70er Jahre auch bereits andere *Defizite* dieser Kinder ausgemacht, wie etwa *Sozialisationsdefizite*, die mit assimilatorischen Maßnahmen kompensiert werden sollten. Man kann hier zu Recht, wie Marianne Krüger-Potratz (1999) dies tut – eine Verlängerung der kompensatorischen Erziehungsziele und -maßnahmen aus der deutschen Bildungsreform der 60er Jahre erkennen. Deren Kunstfigur der Mehrfachdiskriminierung, das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“, wurde, so könnte man heute sagen, im Laufe der Zeit, durch das „türkische Mädchen mit Kopftuch“ ersetzt. Bereits in den 70er Jahren war eine Gruppe der ausländischen Arbeitnehmer, die Arbeiterinnen aus der Türkei und ihre Kinder, zur meist beforschten Gruppe (siehe auch Lutz & Huth-Hildebrandt 1998) und damit zum Prototyp des „Ausländerproblems“ stilisiert worden (vgl. Huth-Hildebrandt 1999). Im Jahre 1976 wurde eine Studie über Sozialisations- und Akkulturationsdefizite ausländischer – sprich türkischer – Kinder in der Bundesrepublik veröffentlicht (Schrader, Nikles & Griese 1976), in der mit der Metapher vom *Kulturkonflikt*, dem sogenannten zerissenen Leben zwischen zwei Kulturen, ein wirkungsmächtiger Begriff geprägt wurde, der bis heute die Debatte über die Eingliederung von Einwanderern und ihren Kindern, ja sogar die Selbstverortung der Betroffenen bestimmt. Die Tatsache, daß bis heute der Begriff „Ausländer“ so gut wie nie ohne die Addition von Problem erscheint, hat die ethnische Semantik der deutschen Gesellschaft (Bukow & Llaryora 1989) auf lange Zeit und bis ins nächste Jahrhundert geprägt. Die *Ausländerpädagogik* betrachtete also die *Ausländerkinder* als ihren Gegenstand und blieb in ihrer Ausrichtung weitgehend auf das bundesdeutsche Nationalschulsystem unkritisch dem Status Quo verhaftet (Auernheimer 1990: 6, 1996: 7; Krüger-Potratz 1994, 1996, 1999; Krüger-Potratz, Jasper & Knabe 1998).

3 Interkulturelle Pädagogik

Gegen Ende der 70er und am Anfang der 80er Jahre begann sich Kritik zu regen an dieser „Ausländer-Sonderpädagogik“, die, wie Nieke (1986) schrieb, vergleichbar sei mit einer „Assimilationspädagogik“. Allmählich kam es zu einem Wandel des Problembewußtseins. Wissenschaftler und Praktiker konstatierten die Entstehung einer multi-kulturellen oder multi-ethnischen Einwanderungsgesellschaft (Auernheimer 1996: 8). Damit waren andere als die auf kurzfristige Krisenbewältigung angelegten pädagogischen Konzepte gefordert. „Der Übergang von der Gastarbeiterbeschäftigung zur ‚Einwanderung‘ markiert den entscheidenden Problemwandel“, stellt Hamburger (1983: 276) fest. Zum damaligen Zeitpunkt war dies noch eine brisante Aussage, denn der dominante politische Diskurs war ein anderer. Der wirtschaftlichen Rezession, die 1973

den Anwerbestop ausgelöst bzw. mit dem dieser legitimiert wurde, hatte ungewollt der Zuwanderung mittels Familienzusammenführung Vorschub geleistet, eine Entwicklung, der im Laufe der 80er Jahre immer wieder mit Remigrationsmaßnahmen begegnet wurde. In der Tat kehrten viele Familien zurück, sobald sie glaubten, die dafür notwendigen materiellen Grundlagen geschaffen zu haben. Allerdings blieben auch viele, trotz wachsender Anti-Einwanderer-Diskurse und des wachsenden Alltagsrassismus. Der Historiker Klaus Bade (1998: 15) spricht von einem doppelten Mißverständnis, daß sich in diesem Zusammenhang vollzog: Zum einen kamen die „Gastarbeiter“ mit offenem Zeithorizont, die den fließenden Übergang zur Einwanderungssituation erst dann registrierten, als sie von der deutschen Seite zur Entscheidung ‚rein oder raus‘ gezwungen wurden. Zum anderen habe, trotz nachhaltiger Gestaltungsappelle von Seiten der Wissenschaft, der Kirchen und Gewerkschaften, die Regierung an der defensiven Erkenntnisverweigerung festgehalten: Die Bundesrepublik sei *kein* Einwanderungsland.

Im Rückblick kann man feststellen, daß Bades Aussage zum fortschrittlichen Engagement der Wissenschaft, in den 80er Jahren nur für eine relativ kleine Gruppe von Pädagogen zutrifft. So wurde zwar bereits 1981 in Aufsätzen und Kampagnen an der Verweigerungshaltung der Politik Kritik geübt. „Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen“ (Hamburger, Seues & Wolter 1981) hieß es, oder „Wider die Pädagogisierung des Ausländerproblems“ (VIA Jahrestagung). Nur wenige besaßen allerdings die Weitsicht von Manfred Hohmann, der in seinen Arbeiten immer wieder auf den politischen Kontext pädagogischen Handelns hinwies und im Jahre 1983 schrieb:

„Es kann nicht darum gehen, auf der Suche nach Lösungsmöglichkeiten für die Defizite eine *Sonderpädagogik* für ausländische Kinder und Jugendliche zu schaffen, vielmehr ist zu fragen, wie die gegebene Pädagogik theoretisch und praktisch verändert werden muß, damit sie adäquate Antworten auf die durch Migration bestimmte gesellschaftliche Situation zu geben vermag. Somit wird die Migration zur *Bewährungsprobe* für das Bildungssystem und die Pädagogik der Aufnahmeländer“ (Hohmann 1983: 6, Hervorhebung H.L.).

Damit hat Hohmann nicht nur einen Anspruch formuliert, sondern auch einen Maßstab gesetzt, an dem sich die Entwicklungen messen lassen.

Aus der Kritik an der Ausländerpädagogik hat sich in den 80er Jahren die *Interkulturelle Pädagogik* als eine neue erziehungswissenschaftliche Fachrichtung entwickelt. Sie versteht sich als Erziehung zu Toleranz und Chancengleichheit und richtet sich konsequenterweise an *alle Kinder* gleichermaßen. Sie betont die Notwendigkeit der Aufklärung und Information über die Kulturen der Mitschülerinnen und Mitschüler, die zu einer gesellschaftlich zwar nicht existierenden, aber im interkulturellen Dialog herzustellenden kulturellen Gleichwertigkeit und Akzeptanz führen soll. Interkulturelle Pädagogik geht davon aus, daß alle Menschen kulturell geprägt sind und daß solche Prägungen spezifische kollektive Ressourcen generieren, aber auch spezifische Formen von Hierarchiebildung, Herrschaft und Gewalt mit sich bringen. Unter den Protagonistinnen und Protagonisten der Interkulturellen Pädagogik lassen sich zwei Richtungen unterscheiden: Die eine, die sich als *begegnungsorientiert* bezeichnen läßt, geht davon aus, daß Interkulturelle Erziehung die gegenseitige Bereicherung von Angehörigen verschiedener Kulturen ermöglicht (vgl. Luchtenberg & Nieke 1994: 2). Kontrovers zu dieser Auffassung steht der konfliktorientierte Ansatz (vgl. Hohmann 1989; Luchtenberg & Nieke 1994; Auernheimer 1996), der die institutionelle Diskriminierung, soziale Marginalisierung, die Exklusion aus der Staatsbürgerschaft und den zuneh-

menden gewalttätigen Alltagsrassismus als Integrationshindernisse betrachtet; Bildung und Erziehung muß diese Hindernisse zu ihrem Gegenstand machen. Während sich die einen eher auf das Verstehenlernen der Migrantenkulturen beziehen, kritisieren die anderen diesen Ansatz als Teil des Problems, weil er Konflikte geradezu erzeuge. Letztere fordern den Perspektivwechsel in der Blickrichtung: Von den Zugewanderten auf die Einheimischen, von den Einwanderergemeinschaften auf die Institutionen (Teilsysteme) der Aufnahmegesellschaft.

Aus dieser Richtung kommt auch die Kritik an der Terminologie, denn im Zentrum der Interkulturellen Pädagogik steht der Kulturbegriff, der als konstituierende Kategorie, vergleichbar mit dem Geschlechterbegriff bei der Frauenforschung, in den vergangenen Jahren zum Spielball gegensätzlicher Interessen, Programme und zum Objekt heftiger Auseinandersetzungen wurde. Die schärfsten Kritiker gehen davon aus, daß die Interkulturelle Pädagogik gegen ihre Intentionen genau die Unterscheidungsmuster stützt, die in der Gesellschaft als Diskriminierungsressourcen benutzt werden (Hamburger 1991, 1994; Radtke 1995). Mit anderen Worten: Die Interkulturelle Pädagogik hat der Kulturalisierung und Ethnisierung erzieherischen Denkens und Handelns Vorschub geleistet und dadurch zur kulturalistischen Determinierung von Problemen sozialer Ungleichheit beigetragen (vgl. auch Hamburger 1999).

Die Debatte über Interkulturelle Erziehung ist seit dem Ende der 80er Jahre von Widersprüchen gekennzeichnet, und die Forschungslandschaft ist von Ausdifferenzierung und Fragmentierung geprägt. In Anlehnung an die britische und niederländische Diskussion plädieren einige Forscherinnen und Forscher dafür, den Perspektivwechsel zur *anti-rassistischen Erziehung* zu vollziehen (Kalpaka & Rätzhel 1990; Cohen, 1990, 1994; Essed & Mullard 1991; Leiprecht 1992). Sie weisen darauf hin, daß institutioneller und Alltags-Rassismus Bestandteil der Erfahrungswelt von Minderheiten sind und daß die Thematisierung dieses Phänomens zur Aufgabe der Pädagogik gehört. Andere richten ihr Augenmerk kritisch auf die nationalstaatliche Geprägtheit der deutschen Erziehungsinstitutionen und analysieren das Wirken der *Schule als Normalisierungs- und Homogenisierungsprojekt* (Krüger-Potratz et al. 1998; Krüger-Potratz 1999). Ebenfalls in den 90er Jahren entsteht der Versuch, mit Blick auf neue Anforderungen, die durch Europäisierung und Globalisierung entstehen, die pädagogischen Institutionen unter dem Blickwinkel zu befragen, ob sie Kinder auf ein Leben in pluriformen Gesellschaften vorbereiten können (vgl. Leeman, Lutz & Wardekker 1996). Ingrid Gogolin (1994) stellt zum Beispiel in ihren Arbeiten fest, daß die Schule bis heute nicht in der Lage ist, die faktische Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Kinder wahrzunehmen, diese Tatsache in das Curriculum aufzunehmen und positiv zu bewerten.

Ebenfalls in die 90er Jahre fällt der Versuch, die „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“ (FABER) in ihren Auswirkungen auf die kulturelle Lage der gesamten Gesellschaft zu untersuchen. In den 19 Einzelprojekten des DFG-Forschungsschwerpunktprogramms, das von 1990 bis 1997 stattfand, wurden zahlreiche empirische und theoretische Fragen bearbeitet, die ein breites Spektrum pädagogischer Fragestellungen beinhalten. Der Schwerpunkt

„tangiert Sozialisationsprozesse, das Verhältnis der Sozialisationsinstanzen zueinander, die Ziele öffentlicher Bildungseinrichtungen und die Prozesse ihres Aushandelns. Die Veränderungen, die sich dabei vollziehen, sind am wenigsten in den Begriffen der Konfrontation von Nationalkulturen zu fassen, sondern reichen von der Veränderung von Familienstrukturen

über institutionelles Handeln bis zur Herausbildung spezifischer soziokultureller Milieus, deren Reichweite kaum durch staatliche Grenzen, sondern durch wirtschaftsgeschichtliche und wirtschaftsgeographische Zusammenhänge bestimmt wird“ (Reich & Bender-Szymanski 1997: 1).

Obgleich noch nicht alle Resultate des FABER-Programms veröffentlicht sind, kann heute bereits gesagt werden, daß der programmatische Perspektivwechsel, der die Interkulturelle Pädagogik von der Ausländerpädagogik unterscheiden sollte, nämlich den Blick weg von der Problematisierung der Einwanderergemeinschaften hin zu den Institutionen der Aufnahmegesellschaft zu verlagern, hier von vielen Projekten ernst genommen wurde (vgl. Gogolin & Nauck 2000). In diesem Sinne hat der Schwerpunkt sicherlich einen Beitrag geleistet zu einem erneuten Perspektivwechsel: nach der Zurückweisung der *Defizithese* der Ausländerpädagogik und der Kritik an der *Kultur-differenzthese*, die sowohl die Ausländer- als auch einen Teil der Interkulturellen Pädagogik prägte, steht heute die Hinwendung zu *Egalität und Differenz*, also zu *Multi-perspektivität* an (vgl. Allemann-Ghionda 1998). Um diese neue theoretische Perspektive wird es im nächsten Teil der Ausführungen gehen.

Abschließend zu dieser Retrospektive will ich noch folgendes bemerken: Marianne Krüger-Potratz (1994) hat zu Recht darauf hingewiesen, daß bei dieser Phaseneinteilung zwischen den Ebenen der Theoriebildung, den bildungspolitischen Maßnahmen und der pädagogischen Praxis unterschieden werden muß. Mein Rückblick bezog sich vorrangig auf die Theoriebildung, und selbst hier muß unterstrichen werden, daß es sich nicht um eine unilineare Entwicklung handelt, sondern daß anno 1999 all diese Richtungen nebeneinanderher existieren. Die Ausländerpädagogik ist noch immer stark vertreten, und selbst dort, wo mittlerweile ein Namenswechsel zur Interkulturellen Pädagogik stattgefunden hat, geht es im Prinzip noch immer vorrangig um die Frage der Integration von „Ausländerkindern“.

Auf der Ebene der Berufsorganisation ist die „Arbeitsgemeinschaft Interkulturelle Bildung in der DGfE“ erst 1994 gegründet worden und schon 1999 wieder verschwunden – fusioniert mit der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und mit der Internationalen Kooperativen Bildungsforschung. Bezüglich der bildungspolitischen Maßnahmen bleibt festzustellen, daß viele Universitäten und Fachhochschulen Interkulturelle Pädagogik mittlerweile in ihren Lehrplan aufgenommen haben, daß sogar die Kultusministerkonferenz (KMK) 1996 „Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ ausgesprochen hat, daß dies jedoch keineswegs zu einem durchgreifenden Perspektivwechsel auf allen betroffenen Ebenen geführt hat – schon gar nicht auf der Ebene pädagogischer Praxis.

4 Egalität und Differenz – Pädagogik der Vielfalt

Zeitgleich mit der Interkulturellen Pädagogik entwickelten sich in Deutschland andere Teildisziplinen aus der Kritik des allgemeinen Kanons: so etwa die feministische Pädagogik und die Integrationspädagogik. Zumindest bei der feministischen Pädagogik lassen sich Parallelen einer phasenhaften Entwicklung ziehen: Sie begann als Kritik an dem Ausschluß von Frauen aus der langen Geschichte der Erziehungswissenschaft, kritisierte die einseitige Definition des pädagogischen Subjekts als ein männliches und verstand sich als Anwalt der Chancengleichheit von Frauen. Als in den 70er und 80er

Jahren die Statistiken immer wieder die Nichtexistenz von Frauen in Leitungsfunktionen, in Technik, Wirtschafts- und Naturwissenschaften verdeutlichten, begann eine verstärkte Suche nach den Ursachen. Sowohl die Einführung formaler Chancengleichheit als auch die Einführung der Koedukation als Regelform der Beschulung hatten davor – auch in Verbindung mit der Bildungsreform und ihrem Nachdruck auf der Kompensation sozialer Benachteiligung – die Erwartung geweckt, daß das Bildungs- und Berufsgefälle zwischen Männern und Frauen automatisch verschwindet. Die Forschungsfelder und Strategien der feministischen Pädagogik bezogen sich daher erst einmal auf die Feststellung und die *Kompensation von Defiziten*. Im Laufe der 80er und 90er Jahre vollzog sich allmählich der Perspektivwechsel zur *Differenzhypothese* (s.u.).

Am Anfang der 90er Jahre unternahm Annedore Prengel den Versuch, die gemeinsamen theoretischen Grundlagen, Argumentationsstränge und Gesichtspunkte dieser drei pädagogischen Zugänge zusammenzufassen und daraus eine Synthese, die „Pädagogik der Vielfalt“, zu entwickeln. Das gleichnamige Buch mit dem Untertitel, *Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* erschien erstmals 1993 und wird seitdem heftig diskutiert. Prengel legitimiert ihre Synthese mit der Tatsache, daß sowohl in der Frauenforschung als auch in der interkulturellen Pädagogik und der Sonderpädagogik, kritische Grundsatzdebatten über die Grundannahmen der Disziplin parallel, meist unabhängig voneinander geführt worden sind. Die Gemeinsamkeit, so Prengel, ergibt sich aus der praktischen Relevanz derselben Fragen für verschiedene Gruppen:

„Gemeinsam ist den Frauen, den Behinderten und den Angehörigen marginalisierter Kulturen in der bürgerlichen Gesellschaft die historische Erfahrung von Etikettierung und Diskriminierung, mit der sie dem bürgerlichen Subjekt als das ‚Anderer‘ gegenübergestellt wurden“ (Prengel 1993: 13).

Aus dieser Erfahrung der symbolischen und sozialen Exklusion der Subjekte haben sich, so Prengel, drei Erkenntnisperspektiven entwickelt, denen gemeinsam sei,

„dass sie sich darum bemühen, bestehende hierarchische Verhältnisse nicht zu reproduzieren, sondern in der Erziehung am Abbau von Hierarchien zu arbeiten. Indem sie sich gegen Behindertendiskriminierung, Frauenfeindlichkeit und Ausländerfeindlichkeit, auch Rassismus wenden, sind sie einer emanzipatorischen Pädagogik verpflichtet. Sie stellen neue Antworten auf die alten Fragen nach der Herstellung des ‚Anderen‘ und nach der Emanzipation von in herrschenden Aussagesystemen der bürgerlichen Gesellschaft ‚Anderen‘ zur Diskussion“ (a.a.O.: 14).

Prengel geht davon aus, daß der Kern der Auseinandersetzung sowohl bei der feministischen als auch bei der interkulturellen Pädagogik und der Integrationspädagogik derselbe ist, nämlich der Umgang mit Differenz. In den Debatten offenbare sich das alte pädagogische Dilemma der (semantischen) Abhängigkeit zwischen Gleichheit und Verschiedenheit: die Begriffe sind gegenkonstitutiv. Ohne die Gleichheit eines Kriteriums, auf das wir uns beziehen, sind genaue Aussagen über Verschiedenheit nicht möglich (a.a.O.: 31). Prengel schließt sich den Worten von Otto Dann an: „Gleichheit kann nie absolut sein, denn sie ist eine Gleichheit von Verschiedenen“ (zitiert nach Prengel 1993: 30).

Auf dieser theoretischen Grundlage lehnt Prengel die Ausschließlichkeit der Gegenpole ‚Gleichheit versus Differenz‘ ab und fordert statt dessen deren *Kombination*. Paraphrasierend könnte man ihre Ausarbeitung in den folgenden vier Punkten zusammenfassen:

1. Gleichheit zwischen ‚Verschiedenen‘ muß auf materieller und rechtlicher Ebene öffentlich hergestellt werden – so etwa beim Zugang zu Bildung, Ausbildung, Führungspositionen, in bezug auf staatsbürgerschaftliche Gleichstellung sowie in allen sozialen Bereichen und auf der Beziehungsebene im Haushalt und bei der Kindererziehung.
2. Eine Überhöhung der Differenz ist abzulehnen.
3. Weiblichkeit, Kultur und Ethnie sind nicht durch biologische oder genetische Merkmale bestimmbar. *Synchrone und diachrone Vielfalt* der Lebenszusammenhänge sind zu betonen.
4. *Normativität* bei der Bestimmung von Weiblichkeit, Kultur oder Ethnie ist zu vermeiden; dagegen soll deren Veränderlichkeit betont werden.

In Prengels Entwurf der Pädagogik der Vielfalt sollen normative und normalisierende Erziehungs- und Bildungsvorstellungen vermieden, ja bekämpft werden. Das Ziel dieser Pädagogik ist die Erziehung zur demokratischen Vielfältigkeit, zur Anerkennung des Heterogenen. In der praktischen Umsetzung bedeutet dies, daß Schülerinnen und Schüler, die sich in Herkunft, Geschlecht und Behinderung unterscheiden, soviel wie möglich zusammen beschult werden sollen.

Als Ergebnis kann festgestellt werden, daß Prengels interdisziplinärer Ansatz eine Erweiterung und Bereicherung für die Interkulturelle Pädagogik darstellt. Mittels dieser Bündelung von Fachdiskursen ist es ihr gelungen, die Gemeinsamkeiten in der Kritik der drei „Sonderanthropologien“ an der Allgemeinen Pädagogik auszuweisen und letztendlich die Legitimation einer Allgemeinen Pädagogik in Frage zu stellen. Prengel's Projekt ist auch von internationaler Relevanz. Vergleichbare Überlegungen zum Verhältnis zwischen Gleichheit und Differenz finden sich in den Arbeiten zum Multikulturalismus bei vielen anglo-amerikanischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Etwa beim kanadischen Philosophen Charles Taylor (1997), der die Verwobenheit von Politik und Pädagogik unterstreicht und für eine *Politik der Anerkennung* plädiert; oder auch die mittlerweile in den USA entwickelte *inclusive education*, die über eine eigene Zeitschrift verfügt (*Journal of Inclusive Education*) und auch in jüngster Zeit in die niederländische Debatte als ‚inclusief onderwijs‘ eingegangen ist (Leeman & Volman 1999). Prengels Arbeit, wie auch die von Andreas Hinz (1993), der sich in ähnlicher Weise vergleichbare Fragen stellt, haben zweifellos einen Beitrag zum Anschluß der deutschen an internationale Debatten geleistet. Bei näherer Betrachtung von Prengels Thesen stellen sich jedoch Fragen zu den verschiedenen Zugängen und Ebenen dieses Konzeptes. Im wesentlichen habe ich vier Kritikpunkte unterschieden:

a) Die *Vereinheitlichung von Geschlecht und Kultur*: Zwar weist die Autorin darauf hin, daß Geschlecht eine Kontroversen und Differenzierungen generierende Kategorie ist, doch reduziert sie diese – vor allem auf der Ebene der Anwendung – überwiegend auf Mädchen bzw. Frau. Aus der Einsicht, daß Geschlechterdifferenz mehr ist als ein vereinheitligendes binäres Konstrukt, zieht sie also wenig praktische Konsequenzen. Wenn aber die Eindeutigkeit der Kategorie „Frau“ in Frage gestellt werden muß und statt dessen die Performanz des Geschlechts (Judith Butler) im Mittelpunkt der Debatte steht, dann muß das nicht nur für die Feministische Pädagogik, sondern auch für die Pädagogik der Vielfalt Konsequenzen haben (vgl. Kelle 1999).

Vergleichbares gilt für den Kulturbegriff, den Prengel in ihrer Rezeption der Interkulturellen Pädagogik essentialisiert oder *vereindeutigt*. Sie vernachlässigt damit sowohl die Entstehungsgeschichte als auch die Mehrdeutigkeit der Kategorie. Denn auch in bezug auf Kultur entsteht die Notwendigkeit, diesen Begriff zu *verflüssigen*, seine Polyphonie zuzulassen und seine Performanz zu erforschen, so wie dies etwa in den Arbeiten der britischen „Cultural Studies“ geschieht. Letztere gehen davon aus, daß Kulturen keine vorgefundenen Gegebenheiten sind, sondern eher das Resultat von kulturalistischen Diskursen: „Kultur muß als Ort des Widerstreits zwischen Repräsentationen von Welt, Subjekt, Geschichte usw. verstanden werden“ (Bronfen & Marius 1997: 11).

Prengel dagegen *vereindeutigt* den Kulturbegriff, indem sie vor allem auf der Anwendungsebene die Tradition der Problematisierung von „Ausländern“ fortsetzt; sie bezieht sich auf die in der deutschen (Interkulturellen) Pädagogik so vielfach zitierten Beispiele: Frauenunterdrückung in der islamischen Kultur, fundamentalistische Eltern, die die Freiheit ihrer Töchter einschränken etc. Hier fehlt der Hinweis auf die mögliche Vieldeutigkeit pädagogischer Hilfeleistung, die Uneindeutigkeit pädagogischer Situationen und die Notwendigkeit der Revision ethnozentrischer und orientalistischer Wissensbestände (vgl. Lutz & Huth-Hildebrandt 1998).

b) Die *Analogien von Differenzen*: Bei näherer Betrachtung der verschiedenen, hier zusammengeführten Differenzen zeigt sich, daß die Analogisierung der verschiedenen Zugänge fragwürdig ist. Differenzen unterscheiden sich in bezug auf Genesis und Geltung. Bedenklich ist die Gleichstellung von Diskriminierungserfahrungen, die Gleichsetzung von Subjekt und Erkenntnisperspektive und die Annahme, daß partikuläre Diskriminierungserfahrungen (als Frau, als Behinderte(r), als Einwander/in) die Sensibilisierung für andere Exklusionsformen implizieren.

Um die Pluralität von Unterschieden anzudeuten, hat Jacques Derrida den Begriff der *différance* geprägt, einen polysemischen Ausdruck, der eine Vielzahl von Bedeutungen in sich versammelt (Derrida 1988: 43), der durch die Endung auf *-ance* zwischen dem Aktiv und dem Passiv verharrt und einen Verlauf bezeichnet (zit. in Welsch 1996: 262). Im Gegensatz zur metaphysisch geprägten Vorstellung von Differenz auf einer *vertikalen Achse*, betont Welsch die Konstituierung von *différance* durch horizontale Bewegungen: „Es gibt kein Oberstes und Unterstes, kein Erstes und Letztes, sondern Sinn bildet sich in einem Gewebe von Verweisungen und Aufschüben“ (Welsch 1996: 261). Auf die Pädagogik der Vielfalt bezogen bedeutet dies, daß die unterschiedlichen Differenzen an ihren Schnittpunkten zur Geltung kommen und auch dort betrachtet werden müssen. Mit anderen Worten: Differenzen, die aus dem partikulären Blickwinkel als Geschlecht oder Ethnie noch als Gleiche vergleichbar waren, werden in der Interferenz ungleich komplexer. Die Betrachtung der Interaktion von Differenzen macht Widersprüche, Gegensätze und Ambivalenzen sichtbar – Differenzen können sich überlagern, verstärken etc. (vgl. Anthias & Yuval-Davis 1992). Erst die genaue Betrachtung der Knotenpunkte („Interlocking systems“, Hill-Collins 1991) ermöglicht eine Einsicht in Konstituierungsprozesse von Inklusion und Exklusion und der jeweiligen Benutzung und Bedeutung von differenzierenden Kategorien.

c) Die *Rolle von Erziehung und Erziehern*: Prengels Zielvorstellung von der Anerkennung der Vielfalt wird auf der Ebene der Konsequenzen in 17 Regeln umgesetzt (Prengel 1993: 185), die in der Maxime der Offenheit und der Unterstützung einzelner

Schülerinnen und Schüler durch die Lehrerinnen und Lehrer wurzeln. Das Erziehungsziel soll prinzipiell unbestimmt bleiben. Lehrerinnen und Lehrer sollen Mädchen und Jungen in ihrer Entscheidungsfreiheit bestärken und ihnen Entscheidungsfähigkeit vermitteln (a.a.O.: 132). Die Voraussetzung dafür ist Selbstreflexion.

Die Rolle der Lehrenden sieht Prenzel darin, daß sie einen Rahmen zur Verfügung stellen, in dem Schülerinnen und Schüler lernen, freie Entscheidungen zu treffen – eine Anlehnung an Rousseaus „Indirekte Erziehung“ kann hier vermutet werden. Nun weist zwar Prenzel punktuell darauf hin, daß auch die Lehrer nicht außerhalb der Kultur stehen und durch sie geprägt sind (a.a.O.: 90), allerdings treten sie in den von Prenzel angeführten Beispielen aus dieser Disposition heraus, sie stehen außerhalb der Differenz und können nur so unterstützend pädagogisch intervenieren. Wo bleibt hier die kritische Selbstreflexion der Lehrkräfte? Konsequenterweise müßten Pädagoginnen und Pädagogen die Prämissen ihrer Parteilichkeit dann zur Disposition stellen, wenn sie ihre Aussagen über „ethnozentrische Prägungen“ auf alle in den Prozeß der Erziehung involvierten Mitglieder beziehen. Außerdem besteht hier die Gefahr, daß die Zelebrierung des Individuellen in der Differenz letztendlich eine Universalisierung im Sinne der klassischen Tradition Allgemeiner Pädagogik bewirkt.

d) Ein letzter Kritikpunkt wäre *das per definitionem ungleiche Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern*, das in der Pädagogik der Vielfalt fehlt, hier allerdings nicht weiter ausgeführt werden kann (vgl. Nemitz 1996).

Aus dieser Kritik ergibt sich nicht nur die Aufforderung, das Konzept weiter zu durchdenken, um Inkonsistenzen zu vermeiden und – erneut – die alte Frage zu stellen, in welchem Verhältnis Theorie und Praxis zueinander stehen, ob diese überhaupt relevante gegenseitige Bezugspunkte sind, und wenn ja, wie dieser Bezug dann hergestellt werden kann. Ist es wirklich notwendig, Praxisrelevanz zum Maßstab von Theorieentwicklung zu machen? Die Debatte über Gleichheit und Differenz, die in anderen sozialwissenschaftlichen Fächern bereits seit einiger Zeit die Diskussionen beeinflusst, wird nun auch von der deutschen Erziehungswissenschaft aufgegriffen (vgl. Krüger-Potratz 1999). Die Frage, ob und in welcher Weise sie die oben dargestellten Probleme der Interkulturellen Pädagogik lösen kann, bleibt vorläufig offen. Zu warnen ist allerdings vor der Gefahr, daß der Differenz-Begriff als Sammelkategorie für „Anderssein“ zum „Containerbegriff“ degeneriert und damit seine Aussagekraft verliert. Wenn etwa Dieter Lenzen (1999: 179–181) von desintegrierten sozialen Gruppen (Minoritäten) spricht, die sich als Resultat von Differenzierungsprozessen herausgebildet haben, und zu diesen Gruppen Frauen, Behinderte, Alte, ‚Ausländer‘ oder ethnische, kulturelle und religiöse Minderheiten, Arbeitslose, Obdachlose, Arme und Drogenabhängige zählt, dann bezeichnet er damit 2/3 bis 3/4 der Bevölkerung – keineswegs die Minorität – als ‚anders‘ oder desintegriert und führt somit den Begriff der Differenz(ierung) (wie auch der Integration) ad absurdum. Alternativ schlage ich dagegen vor, statt von Differenzen von *Positionierungen als Selbst- und Fremdverortungen* zu sprechen, die in Form unterschiedlicher – oft miteinander korrespondierender – hierarchisch strukturierter Signifikationsysteme gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse regulieren (vgl. Lutz 1998: 68 f.). Damit wäre meiner Meinung auch der Debatte in der Interkulturellen Pädagogik geholfen, weil *Macht* auf den verschiedenen Ebenen als Regulativ sozialer Systeme identifiziert und bearbeitet werden kann. Die Auseinandersetzung über

Kulturalisierung und Ethnisierung läßt sich mit dem Positionierungsbegriff auch empirisch besser verorten und analysieren (vgl. auch Hamburger 1999; Hall 1997).

5 Multiperspektivität im Zeitalter der Migrationen

In abschließenden Bemerkungen soll noch einmal auf die eingangs gestellte Frage nach dem Standort der Interkulturellen Pädagogik eingegangen werden. Zurückkommend auf die Feststellung von Manfred Hohmann, daß das deutsche Bildungswesen versagt, wenn keine adäquaten Antworten auf die Migration gefunden werden, ist ihm heute mitzuteilen: Die deutsche Pädagogik hat bislang ihre *Bewährungsprobe* nicht bestanden. Denn die Interkulturelle Pädagogik hat selbst auf theoretischer Ebene noch immer den Status einer Sonderpädagogik und die Allgemeine, monokulturelle Pädagogik kaum angetastet, geschweige denn zu der Einsicht geführt, daß eine adäquate Pädagogik für das 21. Jahrhundert die multikulturelle Realität wahrnehmen und darum multiperspektivisch sein muß.

Wie etwa kann der Tatsache Rechnung getragen werden, daß viele Kinder heute bereits im Elternhaus mindestens mit zwei Nationalitäten, darüber hinaus aber wohl auch mit verschiedenen Religionen, kulturellen Einbettungen, Familientraditionen konfrontiert sind? Ein Weg wäre wohl zu fragen, ob der von Hohmann und vielen anderen gewählte Blick nicht zu schmal ist. Die meisten Autorinnen und Autoren beschreiben – so wie er – die deutsche Nachkriegsgeschichte, indem sie von einer durch die Einwanderung produzierten Zäsur sprechen, einer Stunde Null, die keinerlei Vorläufer hatte. Das ist erstaunlich und gefährlich, weil auf diese Weise – ungewollt – die Amnesie im kollektiven deutschen Gedächtnis über den Umgang mit Minderheiten im Faschismus (und weiter zurück) und der Nachkriegsära bis 1961 wissenschaftlich festgeschrieben wird. Denn schließlich hat die größte Einwanderungswelle, die ein Staat in diesem Jahrhundert erlebt hat, in der „jungen BRD“ stattgefunden. Zwischen 1949 und 1961 kamen zwölf Millionen Menschen – davon drei Millionen aus der ehemaligen DDR (vgl. Bade 1998). Der gängige Hinweis darauf, daß es sich hierbei ja um ‚Deutsche‘ im ethnischen Sinne handelte, kann die Tatsache nicht negieren, daß es soziologisch gesehen um „Migrantinnen und Migranten“ geht, deren soziales und kulturelles Kapital dem der zu einem späteren Zeitpunkt Eingewanderten vergleichbar war. Migration – in dem umfassenden Sinne von Einwanderung und Auswanderung – begann somit nicht erst mit den „Gastarbeitern“, sondern sie hatte viele Vorgänger: Vor den ethnischen Deutschen (Amtsdeutsch: Aussiedler, Übersiedler, Spätaussiedler) kamen Fremdarbeiter und Zwangsarbeiter nach Deutschland, mußten jüdische und schwarze Deutsche das Land verlassen, um zu überleben; einige kamen zurück. Es gab im Deutschen Reich (Dänen) und in der DDR (Sorben) verbriefte Rechte nationaler Minderheiten (vgl. Krüger-Potratz et al. 1998). In diesem gesamten Jahrhundert existierte ein ständiges Nebeneinander von Einwanderung nach und Auswanderung aus Deutschland auf freiwilliger oder gezwungener Basis.

Der Vorschlag von Franz Hamburger (1994), von der *Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft* zu sprechen, trifft diesen Punkt nur partiell – denn der Blick auf die Folgen der vielfältigen Aus-, Rück- und Weiter-Wanderungen und die Pendelbewegungen dazwischen wird damit noch immer vernachlässigt.

Vieles spricht also meiner Meinung nach dafür, mit Hilfe einer erweiterten Sicht auf Migration die Ein- und Ausschließungsprozesse der Bildungsinstitutionen aus der Perspektive der *Wanderungs- oder Migrationsprozesse* zu untersuchen. Die Beschränkung auf die Migration der Einwanderer aus den Anwerbeländern wäre damit zu vermeiden, und man könnte der real existierenden fortdauernden Migration gerecht werden (vgl. Koser & Lutz 1998). Wenn wir Migration in dieser erweiterten Bedeutung verstehen, könnte dies auch als Erleichterung für die Selbstverortung der nicht-deutschen oder binationalen Kinder dienen: Das Verständnis von (Familien-)Geschichte als ‚history in space‘ – Geschichte im Raum, führt dazu, daß Multi-Ethnizität und -Kulturalität nicht als Anomalität und Bruch, sondern als Kontinuum erfahren werden und damit der Anschluß in der eigenen Geschichte möglich wird. Innerhalb eines erweiterten Begriffs von Migration wäre es dann auch möglich, Lernprozesse nicht nur auf die Schule zu beschränken, sondern die trans-nationale Dimension von Bildung zu erfassen.

Natürlich darf auch dieser Blickwinkel die Gefahr der Kulturalisierung und Ethnisierung sowie der Herausbildung von Orthodoxien nicht übersehen. Die gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse ändern sich nicht automatisch dadurch, daß ein Drittel oder die Hälfte der Bevölkerung zu Migrantinnen und Migranten erklärt wird. In materieller, sozialer und staatsbürgerschaftlicher Hinsicht gibt es zahlreiche Unterschiede zwischen Migrantinnen resp. Migranten und ihrer gesellschaftlichen Positionierung, sowohl intra- als auch intergenerationell.

Allerdings scheint es mir sinnvoller, den Einfluß des Wanderungsprozesses auf die Entwicklung *neuer Ethnizitäten* (New Ethnicities)⁴ zu untersuchen, wie dies in Großbritannien bereits geschieht, statt wie in der BRD so oft praktiziert, Horrorszenarien über archaische Gebräuche bei den Einwanderern und ihre Organisation im Fundamentalismus zu entwerfen. Dabei ist der Gender-Aspekt immer mitzudenken und zu untersuchen, da er als semantischer und sozialer Platzanweiser ebenso wirkungsmächtig ist wie die bereits genannten.

Schließlich ergibt sich eine weitere Perspektive für die Inter- oder Multikulturelle Pädagogik aus der Entwicklung der elektronischen Datenverarbeitung und Kommunikationstechnologien.

Vermutlich gibt es heute für Kinder und Jugendliche, aber auch für Erwachsene, mehr Möglichkeiten denn je zuvor, das monolinguale Curriculum mit Hilfe der neuen Medien zu übersteigen. Damit verbinden sich nicht nur neue Risiken, sondern auch neue Chancen. So hat sich beispielsweise an einer Amsterdamer Fachschule für Informatik, die erwachsene Frauen unterrichtet, herausgestellt, daß die „Computersprache“ eine oft schneller zu erlernende Sprache ist als die Landessprache (in diesem Falle Niederländisch). Gerade Migrantinnen sind dort sehr erfolgreich. Auf elektronischem Wege können heute Familiennetzwerke über nationale Grenzen hinweg gepflegt, ausgebaut, ja selbst ökonomisch genutzt werden; die *Diaspora* erhält eine neue Qualität. Die neuen Medien überschreiten und verändern geographische, sprachliche, ideologische, ja selbst Geschlechtergrenzen, sie ermöglichen Kommunikation in einer nie zuvor gekannten Weise – nicht zuletzt unterstützen sie Migrationsbewegungen. Das Zeitalter der Migrationen stellt die Pädagogik nicht nur vor neue Herausforderungen und Probleme, sondern es bietet auch neue Instrumente zu seiner Bearbeitung an.

Anmerkungen

1. Fallbeispiel einer Studentin meines Seminars über „Pädagogik der Vielfalt“ an der J.W.-Goethe Universität Frankfurt, Wintersemester 1998/99.
2. Nachdem im Jahre 1964 von der KMK die Schulpflicht ausländischer Kinder gefordert wurde.
3. Eine Ausnahme war bei griechischen Eltern zu finden, die sich von Beginn an in Elternvereinen organisierten und für die Erhaltung der Beschulung in griechischer Sprache, teilweise mit spektakulären Aktionen, wie Hungerstreiks, einsetzten (Kalpaka 1986: 63 ff.). Vorteilhaft war für sie das bereits vor der Anwerbung griechischer Arbeitskräfte vereinbarte Kulturabkommen zwischen der griechischen und der deutschen Regierung vom 17.5.1956, „wonach beide Länder sich bemühen wollten, die vorhandenen Kindergärten, Grund- und Mittelschulen des anderen Landes in dem eigenen zu fördern bzw. wieder in Betrieb zu nehmen“ (a.a.O.: 63). Ironischerweise ist der heute konstatierte Bildungserfolg der jungen Griechen in Deutschland vermutlich dem damals als reaktionär und nationalistisch klassifizierten beharrlichen Verhalten (siehe die Beschreibung bei Kalpaka 1986) dieser Elternbewegung zu verdanken.
4. ‚New Ethnicities‘ ist die Bezeichnung eines Forschungszentrums an der University of East London, deren Direktor Phil Cohen ist.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (1998). *Migration und Bildung in multikulturellen Verhältnissen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Anthias, F. & Yuval-Davis, N. (1992). *Racialized Boundaries. Race, Nation, Gender, Colour and Class and the Anti-Racist Struggle*. London: Routledge.
- Auernheimer, G. (1990). *Einführung in die Interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, G. (1996). *Einführung in die Interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Primus.
- Bade, K. (1998). Legenden, die sich selbst überleben. In A. Eryilmaz & M. Jamin (Hrsg.), *Fremde Heimat. Eine Geschichte der Einwanderung* (S. 15–18). Essen: Klartext Verlag.
- Bronfen, E. & Marius, B. (1997). Hybride Kulturen. Einleitung zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. In E. Bronfen, B. Marius & T. Steffen (Hrsg.), *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte* (S. 1–30). Tübingen: Stauffenberg.
- Bukow, W.-D. & Llaryora, R. (1989). *Mitbürger aus der Fremde*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Cohen, Ph. (1990). Gefährliche Erbschaften. Studien zur Entstehung einer multi-rassistischen Kultur in Großbritannien. In A. Kalpaka & N. Räthzel (Hrsg.), *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein* (S. 81–143). Leer: Mundo.
- Cohen, Ph. (1994). *Verbotene Spiele. Theorie und Praxis anti-rassistischer Erziehung*. Hamburg: Argument-Verlag.
- Derrida, J. (1988). *Randgänge der Philosophie*. Wien: Passagen-Verlag.
- Essed, Ph. & Mullard, Ch. (1991). *Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie*. Felsberg: migro.
- Geiger, K. et al. (1997). *Interkulturelles Lernen mit Sozialkundebüchern?* Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel, FB Gesellschaftswissenschaften.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & Nauck, B. (Hrsg.). (2000). *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER*. Opladen: Leske + Budrich.
- Habermas, J. (1998). *Die postnationale Konstellation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hall, St. (1997). *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage.
- Hamburger, F. (1983). Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. In Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.), *Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.–24. März 1982 (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 18)* (S. 273–282). Weinheim: Beltz.
- Hamburger, F. (1991). Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Erziehung. Probleme der Pädagogik im Umgang mit den Fremden. In G. Eifler & O. Saamen (Hrsg.), *Das Fremde –*

- Aneignung und Ausgrenzung. Eine interdisziplinäre Erörterung* (S. 35–38). Wien: Passagen-Verlag.
- Hamburger, F. (1994). *Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt a.M.: Cooperative.
- Hamburger, F. (1999). Zur Tragfähigkeit der Kategorien „Ethnizität“ und „Kultur“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2 (2), 167–179.
- Hamburger, F., Seues, L. & Wolter, O. (1981). Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. *Unterrichtswissenschaft*, 9, 158–167.
- Hill-Collins, P. (1991). *Black Feminist Thought*. London: Routledge.
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio-Verlag Erziehung und Wissen.
- Hobsbawm, E. (1994). *Age of Extremes. The short Twentieth Century 1914–1991*. London: Michael Joseph.
- Hohmann, M. (1983). Interkulturelle Erziehung – Versuch einer Bestandsaufnahme. *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten*, 4, 4–8.
- Hohmann, M. (1989). Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa? In M. Hohmann & H.H. Reich (Hrsg.), *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung* (S. 1–32). Münster: Waxmann.
- Huth-Hildebrandt, Ch. (1999). *Die fremde Frau'. Auf den Spuren eines Konstrukts der Migrationsforschung* (Interkulturelle Studien – Texte – Materialien – Dokumente, Bd. 29). Münster: Universität Münster.
- Kalpaka, A. (1986). *Handlungsfähigkeit statt „Integration“: Schulische und außerschulische Lebensbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten griechischer Jugendlicher. Ergebnisse einer Untersuchung in der Stadt Hamburg* (DJI Forschungsbericht). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Kalpaka, A. & Räthzel, N. (Hrsg.). (1990). *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*. Leer: Mundo.
- Kelle, H. (1999). Geschlechterterritorien. Eine ethnographische Studie über Spiele neun- bis zwölfjähriger Schulkinder. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2 (2), 211–228.
- Kiesel, D. (1996). *Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Cooperative.
- KMK. (1996). *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Empfehlung Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 15.10.1996.
- Koser, K. & Lutz, H. (Hrsg.). (1998). *The New Migration in Europe. Social Constructions and Social Realities*. London: MacMillan.
- Kress, G. (1995). *Writing the Future. English and the Making of a Culture of Innovation*. Sheffield: NATE.
- Krüger-Potratz, M. (1994). Interkulturelle Pädagogik als Kritik der gegebenen Pädagogik. Eine disziplintheoretische Skizze am Beispiel der historischen Pädagogik. In S. Luchtenberg & W. Nieke (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension* (S. 199–208). Münster: Waxmann.
- Krüger-Potratz, M. (1996). Van Ausländerpädagogik naar interculturele opvoeding'. Poging tot een inleidende balans. *Comenius*, 16 (3), 257–272.
- Krüger-Potratz, M. (1999). Stichwort. Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2 (2), 149–166.
- Krüger-Potratz, M., Jasper, D. & Knabe, F. (1998). *„Fremdsprachige Volksteile“ und deutsche Schule*. Münster: Waxmann.
- Leeman, Y., Lutz, H. & Wardekker, W. (1996). Intercultureel onderwijs en culturele identiteit. *Comenius*, 16 (3), 243–256.
- Leeman, Y. & Volman, M. (1999). Inclusief onderwijs. receptenboek of zoektocht? *Comenius*, 19 (1), 17–35.
- Leiprecht, R. (1992). *Rassismus und Ethnozentrismus bei Jugendlichen: Zu den unterschiedlichen Formen dieser ausgrenzenden und diskriminierenden Orientierung und Praxen und zur Notwendigkeit einer mehrdimensionalen antirassistischen Praxis* (DISS Texte, 19). Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung.
- Lenzen, D. (1999). Erziehung zu sozialer Integration in einem Europa der Minoritäten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2 (2), 179–194.

- Luchtenberg, S. & Nieke, W. (1994). Begegnungsorientierte und konfliktorientierte Interkulturelle Erziehung zu Europa vor neuen Herausforderungen. In S. Luchtenberg & W. Nieke (Hrsg.) *Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension* (S. 1–4). Münster: Waxmann.
- Lutz, H. (1998). *Erläuterungen zum wissenschaftlichen Kontext, zu den Schwerpunkten und zum inneren Zusammenhang der für das Habilitationsverfahren eingereichten Publikationen*. Amsterdam/Münster (unveröff. Manuskript).
- Lutz, H. (1999). Von Grenzen, Pässen und Rechten. Europäische Szenarien. *L'Homme. Zeitschrift für feministische Geschichtswissenschaft*, 10 (1), 68–73.
- Lutz, H. & Huth-Hildebrandt, Ch. (1998). Geschlecht im Migrationsdiskurs. *Das Argument*, 40 (½), 159–173.
- Mecheril, P. (1997). Rassismuserfahrungen von Anderen Deutschen – eine Einzelfallbetrachtung. In P. Mecheril & T. Thomas (Hrsg.), *Psychologie und Rassismus* (S. 175–201). Reinbek: Rowohlt.
- Nemitz, R. (1996). *Kinder und Erwachsene. Zur Kritik der pädagogischen Differenz*. Hamburg: Argument-Verlag.
- Nieke, W. (1986). Multikulturelle Gesellschaft und Interkulturelle Erziehung – zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. *Die Deutsche Schule*, 78 (4), 462–473.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt – Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* (Schule und Gesellschaft, Bd. 2). Opladen: Leske + Budrich.
- Radtke, F.-O. (1995). Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Rassismus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (3), 853–864.
- Reich, H. & Bender-Szymanski, D. (Hrsg.). (1997). *Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. Bibliographische Informationen*. Frankfurt a.M.: DIPP.
- Schrader, A., Nikles, B.W. & Griese, H.M. (1976). *Die Zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik*. Kronberg: Athenäum.
- Taylor, Ch. (1997). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Welsch, W. (1996). *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.