

Jungmann, Walter

Interkulturelle Pädagogik und europäische Bildungsreform

Die Deutsche Schule (1992) 4, S. 465-480



Quellenangabe/ Reference:

Jungmann, Walter: Interkulturelle Pädagogik und europäische Bildungsreform - In: Die Deutsche Schule (1992) 4, S. 465-480 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312373 - DOI: 10.25656/01:31237

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312373>

<https://doi.org/10.25656/01:31237>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Hasso von Recum

Schule im soziokulturellen Wandel

388

Ausgehend von der These, daß es in fast allen westlichen Industriestaaten einen tiefgreifenden Wandel der gesellschaftlichen und kulturellen Wertorientierungen gibt, untersucht dieser Aufsatz die Frage, wie sich durch den sog. „Wertwandel“ die Rahmenbedingungen für das Erziehungs- und Bildungswesen verändert haben und ob Schule dennoch an einem konsensfähigen Erziehungsauftrag festhalten kann. Als Ergebnis seiner Überlegungen stellt der Verfasser einen 12-Punkte-Katalog schulischer „Erziehungsziele“ zur Diskussion.

Wulf Hopf

Schule im soziokulturellen Wandel – ein Wechselverhältnis

Anmerkungen zum Beitrag H. v. Recums

406

Die Replik geht den pädagogischen Konsequenzen des sog. „Wertwandels“ noch einmal genauer nach und macht darauf aufmerksam, daß die Aufgabenbestimmung der Schule u. a. deshalb so schwierig ist, weil sie selbst ganz erheblich zu den soziokulturellen Veränderungen beiträgt, auf die sie nun mit neuen „Erziehungszielen“ heilend reagieren soll.

Achim Leschinsky

Schubkraft oder Schranke?

Zu H. von Recums „Schule im soziokulturellen Wandel“

413

Wesentliche Befunde der „Wertwandel“-Argumentation werden in diesem Diskussionsbeitrag durchaus bestätigt, doch hält der Verfasser präzisere Begriffsbestimmungen für unerlässlich und warnt davor, aus der richtigen Diagnose falsche, nämlich dramatisierende Schlüsse zu ziehen. – Hasso von Recum, wird in Heft 1/1993 auf die Einwände Hopfs und Leschinskys antworten.

385

Was kann die Kohlberg-Theorie für eine pädagogische Handlungsorientierung leisten? 423

Wahrscheinlich hat keine psychologische Theorie im letzten Jahrzehnt bei PädagogInnen – gerade auch in der Bundesrepublik – so starke positive Resonanz erfahren, aber auch so harsche Kritik auf sich gezogen wie die Theorie der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit des Harvard Psychologen Lawrence Kohlberg. Günter Schreiner, der sich schon viele Jahre mit dem Themenbereich „Moralische Entwicklung und Erziehung“ auseinandersetzt, stellt in seinem Beitrag die Anteile der Kohlberg-Theorie heraus, die nach sorgfältiger Prüfung bleibenden Orientierungswert für pädagogisch Handelnde haben dürften, – er bezeichnet aber auch klar die Schwachpunkte und Geltungsgrenzen des Ansatzes.

Siegfried Tasseit

Schulische Suchtprävention nur für Schüler?

Zur Präventionsarbeit bei Lehrern

436

Obwohl es nach vorsichtigen Schätzungen gegenwärtig mehr als 37000 alkoholranke Lehrerinnen und Lehrer an Deutschlands Schulen gibt, ist das Thema in Öffentlichkeit und Forschung weitgehend tabuisiert. In diesem Beitrag erörtert ein erfahrener Suchtberater, wie an den Schulen mit den Alkoholproblemen von Kolleginnen und Kollegen adäquat umgegangen werden kann und wie sich das Beratungs- und Führungsverhalten von Interaktionspartnern, insbesondere von Dienstvorgesetzten, optimieren läßt.

Astrid Kaiser

Kulturelle Bedingungen von Geschlechterdifferenzen

Gesellschaftsbilder von Jungen und Mädchen in patriarchaler und mutterrechtlicher Kultur

449

Um die kulturelle Bedingtheit und damit die prinzipielle Veränderbarkeit von Geschlechterdifferenzen zu überprüfen, hat die Verfasserin eine Feldstudie auf Sumatra durchgeführt, über deren Anlage und Ergebnisse sie ausführlich berichtet. Am Material kindlicher Bildprodukte kann sie u. a. belegen, daß die Grenzen zwischen weiblichen und männlichen Sichtweisen außerordentlich flexibel sind – eine Einsicht, aus der sich für Heranwachsende in allen Kulturkreisen die Chance ergeben könnte, den Anpassungsdruck an jeweils vorherrschende Geschlechterstereotype besser zu durchschauen und schon dadurch ein Stück weit abzubauen.

Walter Jungmann

Interkulturelle Pädagogik und europäische Bildungsreform

465

Der 1. Januar 1993 wird in der Geschichte des europäischen Einigungsprozesses ein wichtiges Datum sein, doch ist immer noch unklar und umstritten, worin der Beitrag des Bildungssystems zum vereinten Europa bestehen könnte. Dieser Beitrag zeigt, daß das Nachdenken über eine gesamteuropäische Bildungsreform gar nicht umhin kann, sich mit den pädagogischen Konsequenzen multikultureller Lebenszusammenhänge auseinanderzusetzen und dabei insbesondere die Erfahrungen der sog. „Ausländerpädagogik“ zu nutzen.

Jürgen Oelkers

**„Pädagogischer Realismus“: Peter Petersens erziehungspolitische
Publizistik 1930 – 1950**

481

Dieser Aufsatz greift erneut in den Streit um Peter Petersen ein (vgl. DDS I/1989), doch geht es diesmal nicht um die Person (war Petersen ein Nazi oder war er es nicht?), sondern ausschließlich um die (auch politische) Qualität seiner Erziehungswissenschaft, um den „Theoriekern des reformpädagogischen Programms“. Offenbar, so lautet der Befund, ist die Jenaplan-Schule nicht als Schule der demokratischen Gesellschaft gedacht gewesen. Vielmehr sollte sie „Erziehungsschule“ sein, wobei „Erziehung“ von Peter Petersen als Funktion einer Gemeinschaft verstanden wurde, die aus einem völkischen „Realismus“ heraus konzipiert worden ist.

Erich Langermann

Das Helfen als Unterrichts- und Erziehungsprogramm

502

Der Verfasser, Rektor einer Grundschule in Baden-Württemberg, stellt in diesem Erfahrungsbericht ein „Helfersystem“ gegenseitiger Schülerunterstützung vor, das im 3. und 4. Schuljahr zu beachtlichen Lernerfolgen geführt und auch bei den Eltern gerade unter dem Gesichtspunkt „Soziales Lernen“ volle Anerkennung gefunden hat.

Hans-Werner Johannsen

Auf dem Weg zur „vollen Halbtagsschule“

Ein Bericht aus der Praxis

513

Dies ist eine kleine Erfolgsgeschichte, die zur Nachahmung reizen soll, aber auch zum Nachdenken darüber, was eigentlich mit der „vollen Halbtagsschule“ erreicht werden soll: lediglich verlängerte Betreuungszeiten oder ein qualitativ verändertes Lernangebot unserer Grundschulen.

Neuerscheinungen

521

Wolfgang Klafki/Helmut-Gerhard Müller: Elisabeth Blochmann

Joachim Schiller: Schülerelbstmorde in Preußen

Peter Struck: Schul- und Erziehungsnot in Deutschland

Heinz Stübiger (Hrsg.): Bibliographie Wolfgang Klafki

Horst Rumpf: Didaktische Interpretationen

Fritz Bohnsack und Karl Ernst Nipkow: Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die allgemeine Bildung?

Uwe Hameyer u. a. (Hg.): Innovationsprozesse in der Grundschule
Reformpädagogik in Jena

Ehrenhard Skiera: Schule ohne Klassen

OECD: Schulen und Qualität

Harald Wagner (Hg.): Begabungsforschung und Begabungsförderung
Berlin und seine Schulen

Hans-Walter Leonhard: Pädagogik studieren

Ursula Dörger: Projekt Lehrerkooperation

Walter Jungmann

Interkulturelle Pädagogik und europäische Bildungsreform

Unter der Überschrift „Bildung verändert die Welt nicht“ formulierte Dahrendorf in einem ZEIT-Essay folgende provokante These:

„Das Bildungswesen gehört tatsächlich nicht zu den prägenden Kräften der Gesellschaft . . . Es spiegelt die obwaltenden Umstände weit mehr als es sie bestimmt.“ (1984, S. 43)

Geradezu folgerichtig muß es demnach erscheinen, wenn der europäische Einigungsprozeß und der Stichtag 1. Januar 1993 im pädagogischen Diskurs bislang unterbelichtet geblieben sind. Überraschen muß es vor diesem Hintergrund, wenn europabewegte Politiker, aber auch vereinzelt Erziehungswissenschaftler dem Bildungssystem dennoch einen Beitrag zur Verwirklichung der Europäischen Union zuschreiben. Worin ein solcher Beitrag allerdings bestehen könnte, bleibt in aller Regel unklar. Die Suche nach bildungspolitischen Orientierungspunkten für eine europäische Bildungsreform führt – dies wird in einem ersten Abschnitt herausgearbeitet – zur multikulturellen Fragestellung. Wer sich mit Schäfers (1991) die Frage stellt: „Welches sind (im Vergleich zum Adel, zum hohen Klerus und zu den Gelehrten vergangener Jahrhunderte) die neuen sozialen Schichten, die mehrsprachlich und multikulturell denken und handeln und für die Europa mehr ist als die Vergrößerung des Marktes, der Medienlandschaft oder der touristischen Möglichkeiten?“ (S. 307) und nicht die Einschätzung von du Bois-Reymond (1992) teilt, daß „Schule nichts mit Europa anfangen kann und Europa nichts mit Schule“ (S. 16), der muß sich ernsthaft auf die von den Vertretern der interkulturellen Pädagogik in die Diskussion gebrachten Argumente einlassen. Die folgenden Überlegungen lassen sich von dieser These leiten.

1. Die europäische Bildungsgemeinschaft: Die große Unbekannte

In der Entschließung des Europäischen Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen vom 24. Mai 1988 bezüglich der „europäischen Dimension im Bildungswesen“ wird erstmals an so exponierter Stelle betont, daß „die Aufwertung der europäischen Dimension im Bildungswesen als ein Beitrag zur Entwicklung des Ziels, bis 1992 den einheitlichen Binnenmarkt zu schaffen“, anzusehen sei (Entschließung des Rates 1988). Damit stellt sich die Entschließung in eine lange Tradition europapolitischer Willenserklärungen, die in regelmäßigen Abständen und mit großer Einmütigkeit verkündet werden (vgl. Rat der Europäischen Gemeinschaften 1987). Ihr Ziel ist es, immer wieder das Einvernehmen unter den Mitgliedsstaaten darüber zum Ausdruck zu bringen, daß das Bildungs- und Erziehungswesen einen unverzichtbaren Beitrag für die Realisierung der Euro-

päischen Union zu erbringen habe (vgl. in diesem Sinne Müller-Solger 1990, S. 822). Auf den ersten Blick erscheint es daher als Fortschritt, wenn der am 7. Febr. 1992 in Maastricht unterzeichnete EG-Vertrag über die Europäische Union erstmals auch ein eigenes Kapitel zur allgemeinen und beruflichen Bildung enthält. Mit Artikel 126 wird ausdrücklich der Bereich der allgemeinen Bildung berücksichtigt, während gleichzeitig in Artikel 127 eine inhaltliche Präzisierung des bisherigen Artikel 128 EWGV erfolgt. Der alte Artikel gestand den EG-Organen nur das sehr unklar formulierte Recht zu, „in bezug auf die Berufsausbildung allgemeine Grundsätze zur Durchführung einer gemeinsamen Politik“ aufzustellen, „die zu einer harmonischen Entwicklung sowohl der einzelnen Volkswirtschaften als auch des gemeinsamen Marktes“ beitragen. Über den Umweg der Sozial- und Wirtschaftspolitik und auf die Ebene von „Soft-law“ beschränkt, war es der EG-Kommission in den letzten Jahren mit bescheidenem Erfolg gelungen, den Artikel 128 als bildungspolitisches Instrument zu nutzen (vgl. Oppermann 1989 und Curall 1990). Auf den zweiten Blick zeigt sich, daß die bildungspolitischen Kompetenzen der Gemeinschaftsorgane auch im neuen EG-Vertrag außerordentlich begrenzt bleiben und sich auf die unverbindliche Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedsstaaten beschränken. Sowohl Artikel 126 als auch Artikel 127 schreiben nicht nur die nationale Zuständigkeit für bildungspolitische Regelungen fest (vgl. Absatz 1 beider Artikel), sondern schließen ausdrücklich auch jegliche Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedsstaaten aus (vgl. Absatz 4 beider Artikel)! Worin nun trotz allem der unverzichtbare Beitrag des Bildungswesens für die Realisierung der Europäischen Union, von dem immer wieder die Rede ist, bestehen soll, kann man Artikel 126, Absatz 2 entnehmen:

„Die Tätigkeit der Gemeinschaft zielt auf folgendes ab:

- Ausbau der europäischen Dimension im Unterrichtswesen (. . .);
- Förderung der Mobilität von Studenten und Lehrkräften (. . .);
- Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen;
- Förderung des Informations- und Erfahrungsaustausches über gemeinsame Probleme im Rahmen der Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten;
- Förderung des Ausbaus des Jugendaustausches und des Austausches sozialpädagogischer Betreuer;
- Förderung des Ausbaus des Fernunterrichts“ (EWG-Vertrag vom 7. 2. 1992)

Es ist anzunehmen, daß hierunter pädagogische Aktivitäten verstanden werden, die sich entweder darauf beschränken, europäische Lerninhalte (die großen europäischen Städte und Flüsse, Sprachen, Staatsmänner und Kriege etc.) als Wissensstoff zu vermitteln oder aber in Form extracurricularer Bildungsmaßnahmen (Schüler- und Studentenaustausch, Partnerschulen etc.) interkulturelle Begegnungen und ein vorurteilsfreies Kennenlernen zu erleichtern. Getreu einer „naiven“ Aufklärungspädagogik scheinen diese Maßnahmen der Leitvorstellung entnommen, ein hinreichendes Maß an Information und angeleiteter Erfahrung ermögliche nicht nur ein verständnisvolles und friedfertiges Nebeneinander, sondern könne gar die Basis für ein von paneuropäischem Bewußtsein und transnationaler Identität geprägtes Miteinander darstellen.

Auf der Grundlage unverbindlicher Empfehlungen und vager Bildungsziele kann es nicht überraschen, daß die bisherige EG-Bildungspolitik weitgehend folgenlos für die konkrete schul- und unterrichtspraktische Arbeit in den einzelnen Mitgliedsstaaten geblieben ist. Nach Maastricht ist daher zu befürchten, daß die inhaltlichen Gestaltungsversuche einer europäischen Bildungsreform wie schon in den zurückliegenden Jahren sich auf bildungsökonomische Aspekte beschränken und damit noch stärker in die Abhängigkeit der Wirtschaftspolitik geraten, wie dies beispielsweise auch die Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages „Bildung 2000“ in ihrem Schlußbericht formuliert:

„Die Ableitung der europäischen Bildungspolitik aus einer überwiegend wirtschaftlichen Zielsetzung der Europäischen Gemeinschaft, so wie sie gegenwärtig vollzogen wird, bringt die Bildungspolitik noch mehr als bisher schon in das Fahrwasser der Wirtschaftspolitik. Eine so verkürzte Kultur-, Bildungs- und Schulpolitik würde sich überwiegend darum kümmern, ob unsere jungen Leute ‚schneller‘ und ‚besser‘ sind als die gleichaltrigen in Frankreich, England oder sonstwo, würde aber kaum dazu beitragen, jungen Menschen ins Bewußtsein zu rufen, daß die eigentliche Basis der europäischen Einigung die gemeinsame kulturelle Tradition mit all ihrer Vielfalt sein könnte.“ (Schlußbericht . . . 1991, S. 166)

Dies scheinen nun nicht zuletzt gerade auch jene Politiker als unbefriedigend zu empfinden, die sich von ihrer nationalen Wählerklientel weniger abhängig zeigen; so beispielsweise, wenn Jacques Delors lakonisch fragt: „Wer verliebt sich schon in einen Binnenmarkt?“ oder wenn Lothar Späth feststellt,

„Der europäische Wirtschaftsraum der Zukunft ist im großen und ganzen vermessen: der europäische Kulturraum aber bleibt einstweilen ein unscharfes, prägnanter Symbole und positiver Leitbilder entbehrendes Gebilde.“ (1989, S. 220)

Was hier von einzelnen Erziehungswissenschaftlern und Politikern in seltener Einmütigkeit als verkürzte Kultur-, Bildungs- und Schulpolitik bemängelt wird, verweist auf die Tatsache, daß es viele Verantwortliche nicht sehr ernst meinen mit dem Beitrag der Bildungssysteme für die europäische Integration oder aber zumindest darauf, daß darunter noch sehr viel Unterschiedliches und teilweise Widersprüchliches verstanden wird. Eine der Ursachen für diese Diskrepanz ist darin zu sehen, daß viele europabewegte Autoren dazu tendieren, die im Rahmen von vergleichenden Untersuchungen feststellbaren gemeinsamen Entwicklungen überzubewerten und damit dem Eindruck erliegen, Europa verwirkliche sich durch einen immanenten geschichtslogischen Prozeß, der unterhalb aller tagespolitischen Kontingenz verläuft, quasi von selbst. In diesem Sinne kann man die Europa-Idee zurückverfolgen bis in die Antike und die aufklärerischen Gesellschaftsutopien von Kant, Saint Simon u. a. (vgl. Schneider 1959, Braudel 1989 und Späth 1989 u. a.) und eine Entwicklungslinie (re-)konstruieren, die zu einem Europabegriff führt, der „die Vielfalt der Völker und Kulturen im Bewußtsein ihrer inneren Verwandtschaft umgreift“ und dessen „verbindende geistigen Kräfte“ das Ergebnis der „ursprünglichen Trias: Griechentum, Latinität, Christentum“ darstellt (Röhrs 1988, S. 100). Oder man interpretiert die sozialgeschichtlichen Angleichungstendenzen,

die sich im Zeitreihenvergleich einiger Sozialindikatoren (Familien- und Beschäftigungsstruktur, Verstärkerungsgrad etc.) feststellen lassen, als „eine klare, kontinuierliche und weit fortgeschrittene soziale Integration Westeuropas: einen eigenen europäischen Weg der gesellschaftlichen Entwicklung (. . .); eine allmähliche Orientierung der Westeuropäer weg von der Ausschließlichkeit der nationalen Perspektiven hin zu mehr Bewußtsein von der gemeinsamen europäischen Situation.“ (Kaelble 1987, S. 157)

Wie schnell sich diese im Intergruppenvergleich mit Japan, den USA oder der ehemaligen UdSSR feststellbaren europäischen Gemeinsamkeiten im Intragruppenvergleich wieder relativieren, dokumentieren neuere Untersuchungen bezüglich der politischen Strukturen und sozialen Disparitäten (vgl. die Beiträge in Gabriel 1992). Besonders eindrucksvoll zeigen sich die nationalen Besonderheiten beim Versuch, die Genese, die Funktionsweise und die Probleme der unterschiedlichen Bildungssysteme zu vergleichen. Daß das Verstehen solcher Unterschiede in hohem Maße auch durch (fach-)sprachlichen Verständigungsprobleme erschwert wird, überraschte erst kürzlich wieder 25 namhafte Erziehungswissenschaftler, die sich anlässlich eines französisch-deutschen Symposiums zusammenfanden (vgl. Winkler 1992). Erst der Blick auf nationale Besonderheiten macht verständlich, weshalb die politischen Einstellungen und die soziale Identität der Europäer auch heute noch in erster Linie an nationale Symbole gebunden sind.¹ Diese wenigen Feststellungen müssen hier genügen, um zu verdeutlichen, daß – entsprechend dem demokratischen Legitimitätsprinzip für politische Herrschaft – die Realisierung der Europäischen Union in der Vorstellung der verantwortlichen Politiker an die subjektive Akzeptanz der Mehrheit der Bürger gebunden ist, und daß diese Akzeptanz im Zusammenhang mit schulischen Bildungsprozessen als prinzipiell herstellbar oder förderbar angesehen wird. Da aber in der europäischen Bevölkerungsmehrheit zumindest ein „Hinterherhinken des Europabewußtseins“ festzustellen ist, während gleichzeitig die bildungspolitische und unterrichtspraktische Europäisierung als außerordentlich defizitär einzustufen ist, zeichnet sich für die Verfechter der Europa-Idee ein klassisches Dilemma ab: einerseits verhindert die Rechtslage ein direktes Eingreifen der EG-Organen, um einen identitätsstiftenden Gemeinschaftsglauben (im Sinne Max Webers) via Bildungspolitik zu forcieren; andererseits fehlt ein hinreichendes Maß breitenwirksamen, europäischen Traditionszusammenhangs, der sich als Legitimationsbasis für ein unmittelbares bildungspolitisches Mandat der Gemeinschaftsorgane eignen würde. Spätestens bei der Auseinandersetzung mit diesem Dilemma stößt man auf die Tatsache, daß öffentliche Bildung auch immer etwas mit dem Erhalt und dem Wandel sprachlicher und ethnischer Traditionsbestände, d. h. mit Phänomenen intergenerationeller kultureller Identität, zu tun hat. Die Suche nach bildungspolitischen Maximen, die jenseits von national- oder einheitskulturellen Vorstellungen eine Lösung des Dilemmas versprechen, führen daher zwangsläufig zur multikulturellen Fragestellung.

2. Multikulturalität als pädagogische Herausforderung

2.1. Von der Nationalerziehung zur Europaerziehung

Wenn den Diskussionen um die europäische Bildungsgemeinschaft mehr oder weniger ausdrücklich ein Zusammenhang von gesamtgesellschaftlicher Entwicklung und individueller Bildung unterlegt ist und dabei dem Schul- und Bildungssystem ein wie auch immer geartetes Integrationspotential zugeschrieben wird, kann dies nicht überraschen, denn spätestens seit der Entstehung der modernen europäischen Nationalstaaten im 18. und 19. Jahrhundert wird ein solcher Zusammenhang immer wieder thematisiert.

„Das Modell des westeuropäischen Nationalstaats verknüpfte die Idee der Volkssouveränität mit einer leistungsfähigen und anpassungselastischen Herrschaftsform durch die Mobilisierung des kulturell und ethnisch homogenisierten Volkes über ein eigenartiges System der Institutionalisierung von Konflikten bei gleichzeitiger Herausbildung integrativer Wertideen. Er vermochte mit vergleichsweise geringem Repressionsdruck Solidaritätsverbände, die auf der Basis der ethnischen Zugehörigkeit und Klassenlage entstanden waren, zu überformen und über die Verwirklichung der staatsbürgerlichen Gleichheit eine neue Solidarität zu stiften. Der Charakter der Nation wandelte sich dabei von einem ethnischen und kulturellen historisch geformten Solidaritätsverband zu einer staatsbürgerlichen, politisch verfaßten Einheit. Zwar vermischte sich letztere noch mit Vorstellungen der gemeinsamen geschichtlichen Herkunft und kulturellen Homogenität, doch sie mußte nicht mehr notwendig mit diesen verbunden sein.“ (Lepsius 1990, S. 262)

In unterschiedlichen Verlaufsformen und unterschiedlicher Zusammensetzung der sozialen Trägergruppen haben alle Gesellschaften Europas, verteilt über einen Zeitraum von ca. 300 Jahren und mit Ausnahmen in Osteuropa, diesen idealtypisch skizzierten Modernisierungspfad beschritten. In auffälliger Weise war dieser Wandel in der gesellschaftlichen Verfaßtheit überall mit der tiefgreifenden Transformation der Produktionsverhältnisse und dem Aufbau bzw. Ausbau der staatlich kontrollierten und reglementierten Schul- bzw. Bildungsstrukturen verknüpft. Nicht zufällig geht diesen Entwicklungen im Wissenschaftsbetrieb die Ausdifferenzierung der klassischen pädagogischen und soziologischen Fragestellung unmittelbar voraus bzw. fällt mit diesen zeitlich zusammen.

Ohne dies hier in differenzierter Weise ausführen zu können, läßt sich exemplarisch für den deutschen Fall zeigen, daß in dieser sozial- und ideengeschichtlichen Konstellation ein spezifisches bildungspolitisches Programm der Nationalerziehung entstand, „das Individuum und universale Humanität durch ‚allgemeine Menschenbildung‘ im Medium der Nation zusammenführen sollte.“ (Jeismann 1987, S. 5) Gegen die napoleonische Vorherrschaft gerichtet und von republikanisch-spätaufklärerischem Geist getragen, verband es Patriotismus, Nationalismus und Bildungsidealismus zu einer deutsch-nationalen Integrationsideologie. Unter Zuhilfenahme dieser Integrationsideologie etablierte sich in Deutschland, allerdings nicht ohne innere Widerstände und regionale Retardierungen, der Staat als „Schulherr“, der durch Verwaltung und Fachaufsicht für den Aufbau einer nach Rationalitätskriterien organisierten allgemeinen Primarbildung sorgte. Innerhalb nur weniger Jahrzehnte war vor diesem Hintergrund ein Bildungssystem gewachsen, das die gesamte Bevölkerung der Elementar-

schulpflicht unterwarf und dafür sorgte, daß dieser tatsächlich nachgekommen wurde, so daß in Preußen bis Mitte des 19. Jahrhunderts bereits eine Alphabetisierungsrate von ca. 80% erreicht wurde. Diese Erfolgsgeschichte von Bildungsexpansion und Nationalstaatsbildung hat augenscheinlich dazu geführt, daß in der pädagogischen Geschichtsschreibung die soziale und subjektive Wirksamkeit der Integrationsideologie überschätzt bzw. teilweise verklärt wird. So kommt Krüger-Potratz (1989) bei einer Analyse der wichtigsten Pädagogikgeschichten, Lexika und Handbücher zu folgendem Ergebnis:

„Ohne daß das Prinzip der Rekonstruktion bewußt wäre bzw. bewußt gemacht würde, wird die Geschichte von Pädagogik und Schule in Deutschland insgesamt als eine der nationalen und sozialen Homogenisierung rekonstruiert – als eine, deren Fortschrittskriterium die Einbeziehung aller Kinder in das Bildungssystem für immer länger werdende Zeitperioden ist, wodurch – zumindest für die Verfechter dieser Strategie – die soziale Kohäsion in nationalstaatlichen Grenzen als gewährleistet erachtet wurde.“ (S. 226)

In der Einschätzung von Tenorth (1989) ist dies weder historisch zufällig noch historisch einmalig, sondern verdankt sich einer der Integrationsideologie folgenden systemlogischen Funktionsweise öffentlicher Bildung. Denn

„die Geschichte des modernen, öffentlichen, staatlich kontrollierten Bildungswesens in Deutschland ist als Geschichte der Schule in einer immer schon multikulturellen Gesellschaft im wesentlichen die Geschichte einer Unterdrückung von Minderheiten-Kulturen im Namen einer weitgehend unbefragten, zumindest aber pädagogisch zugleich noch legitimierten, herrschenden Kultur“. (S. 17)

In ihrer Doppelfunktion als Produzenten und zugleich als Agenten der Integrationsideologie neigen Pädagogen offensichtlich dazu, den Eigenwert und das Überdauern von Minderheitenkulturen zu übersehen und ihren Beitrag zur gesamtgesellschaftlichen Entwicklung systematisch zu negieren.

In vergleichbarer, aber jeweils spezifischer Weise sind in allen europäischen Staaten Bildungssysteme entstanden, die sich demnach durch nationale kulturelle Eigentümlichkeiten auszeichnen und über einen „beträchtlichen Eigensinn“ (von Friedeburg 1989, S. 10) verfügen. Es spricht vieles dafür, daß die Bildungssysteme bis heute die Hauptquelle für das Entstehen und die Modifikation von Integrationsideologien und somit die Ausbildung nationaler Identifikations- und Integrationsprozesse darstellen. Mit den idealtypischen Formeln „Idee der Volkssouveränität“, „Mobilisierung des kulturell und ethnisch homogenisierten Volkes“, „Institutionalisierung von Konflikten“ und „Herausbildung integrativer Wertideen“ als den Grundelementen legitimer Herrschaft sind von Lepsius (1990) jene zentralen Ziele und Mechanismen nationalstaatlicher Integrationsprozesse angesprochen, die über öffentliche Bildung und Erziehung erst ihre nationale „Ladung“ erhalten. In dieser Perspektive zeigt sich nun unmittelbar, daß die europäische Integration eine beträchtliche Ausweitung der skizzierten Problematik impliziert. Denn in diesem Zusammenhang geht es nicht mehr nur darum, den Beitrag der Bildungssysteme zum nationalstaatlichen Integrations-

prozeß zu erklären, sondern es gilt zugleich, auch zu begreifen, wie bei sukzessiver Durchsetzung einer neuen, umfassenderen „Wir-Definition“ bislang geltende und alltäglich gelebte nationale, ethnische und kulturelle Ab- und Ausgrenzungen im individuellen Denken und gesellschaftlichen Handeln überwunden werden können.

Die europäischen Nationalstaaten konnten nur mit sehr relativem Erfolg ihre Bildungssysteme im Sinne der nationalstaatlichen Integrationsideologie instrumentalisieren, wie dies insbesondere aus den in großer Zahl vorgelegten Studien der letzten Jahre über die Probleme sprachlicher und ethnischer Minderheiten zu entnehmen ist.² In jeweils unterschiedlicher quantitativer und qualitativer Ausprägung leben heute in den Ländern der zukünftigen Europäischen Union:

- alte, regional gebundene Minderheiten, die sich der ethnischen und kulturellen Homogenisierungsumutung der Nationalstaaten widersetzt haben, ihre kulturellen Existenzrechte offensiv einklagen und notfalls auch gewaltsam verteidigen;
- alte, traditionell wandernde Minderheiten, die sich sowohl der ethnischen und kulturellen Homogenisierungsumutung als auch der geographisch-politischen Grenzziehung der Nationalstaaten widersetzt haben und ihre kulturellen Traditionsbestände exterritorial und außergesellschaftlich pflegen;
- daneben, verstärkt seit dem Zweiten Weltkrieg, sogenannte neue, regional ungebundene Minderheiten, die von ökonomischen, postkolonialen oder politischen Migrationsprozessen nach Westeuropa geführt wurden, in Zukunft verstärkt auch aus Osteuropa und der Dritten Welt in die Europäische Union gelangen werden, und bislang eher zögerlich einen Anspruch auf den Erhalt ihres kulturellen Erbes erheben.

Damit wird deutlich, daß der nationalstaatliche Integrationsmechanismus, wie ihn Lepsius beschrieben hat, nicht auf den europäischen Integrationsprozeß übertragbar ist.³ Denn zum einen bleibt, wie bereits oben angedeutet, die Mehrheitsbevölkerung einer nationalkulturellen Orientierung verhaftet, so daß die Herausbildung und Verbreitung von paneuropäischen Wertideen nicht sehr weit vorangekommen ist. Zum zweiten ist die Formel von einem kulturell und ethnisch homogenisierten Volk heute nicht mehr tauglich, da es den alten Nationalstaaten weder gelungen ist, ihre traditionelle Multikulturalität dauerhaft zu ignorieren (bzw. zu bekämpfen) noch ihre Staatsgrenzen für Einwanderer undurchlässig zu machen. Wenn der europäische Einigungsprozeß deshalb nur durch die friedliche Kooperation einer Vielzahl von kulturellen, ethnischen und sprachlichen Solidaritätsverbänden beschleunigt werden kann, wird unmittelbar einsichtig, daß sich die Integrationsideologie des vereinigten Europas weder von der Vorstellung einer synthetischen Einheitskultur oder Einheitsprache noch von der kulturellen oder sprachlichen Hegemonie eines Landes leiten lassen kann. Mit der unvermeidlichen Anerkennung der kulturellen Selbstbestimmungsrechte für Minderheiten und Mehrheiten stellt sich folglich für das vereinigte Europa die schwierige Frage, wie man kulturelle Pluralität konfliktüberwindend leben kann; und auf das Bildungssystem bezogen lautet die Frage: Wie kann man kultureller Pluralität bildungspolitisch und bildungstheoretisch gerecht werden, ohne in einen der Europa-Idee zuwiderlaufenden relativ-

stischen Bildungsregionalismus oder einen normativen Bildungsuniversalismus zu verfallen?

Dies ist nun eine Problemkonstellation, die in auffallender Weise derjenigen gleicht, welche die Erziehungswissenschaft gerade auch in der Frage der Arbeitsmigration und ihrer Folgen für Bildung und Erziehung beschreibt. Wenn unter Multikulturalität keine politpädagogische Programmatik, sondern ein deskriptiver Sachverhalt verstanden wird, teilen augenscheinlich „Ausländerpädagogik“ und „Europaerziehung“ einen gemeinsamen Ausgangspunkt, nämlich die gedankliche und erziehungspraktische Auseinandersetzung mit den pädagogischen Konsequenzen multikultureller Lebenszusammenhänge.

2.2 Von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Pädagogik

In den zurückliegenden 30 Jahren wurden im Bereich der Bildungsbemühungen um die Kinder von Arbeitsmigranten bildungspolitische, schulorganisatorische und curriculare Erfahrungen gesammelt, welche seit Anfang der 80er Jahre zunehmend unter dem Schlagwort „interkulturelle Pädagogik“ auch ein bildungstheoretisches Profil gewinnen. Angesichts der ange deuteten problemstrukturellen Konvergenz von Europaerziehung und Ausländerpädagogik liegt die Vermutung nahe, daß diese Erfahrungen für eine gesamteuropäische Bildungsreform genutzt werden könnten. Zur Verdeutlichung dieser These ist es erforderlich, in wenigen Worten auf die Entwicklung der Ausländerpädagogik einzugehen.

Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre erzwangen die sozialen Folgeprobleme der Arbeitsmigration erstmals in größerem Umfang auch erziehungswissenschaftliche Aufmerksamkeit. Die durch den Anwerbestopp 1973 mitbewirkte demographische Umschichtung der Gastarbeiterbevölkerung schlug sich in einem schnell anwachsenden Ausländeranteil unter den Schülern des allgemeinbildenden Schulwesens nieder und machte erste bildungsadministrative Reaktionen erforderlich (vgl. Röhr-Sedlmeier 1986). Im Rückblick resümiert Reich (1986) die Ausgangssituation wie folgt:

„Nie zuvor hat es in der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in Deutschland einen so weitgehenden Wandel der Schülerschaft in so wenigen Jahren gegeben (. . .). Diese neue Situation von Grund auf zu durchdenken, hatte damals niemand den Atem und die Zeit. Es hatte auch niemand das moralische Recht, denke ich, sich dem Drängen der Praxis zu entziehen, um in Ruhe nachzudenken; denn die neuen Schüler waren, so wie sie da vor ihren deutschen Lehrern saßen, verraten und allein, ununterrichtbar: Sie sprachen kein Deutsch, und die deutschen Lehrer sprachen nicht ihre Sprache.“ (S. 83f)

Dies war die Geburtsstunde eines neuen erziehungswissenschaftlichen Arbeitsbereiches, der sich unter der von Anfang an umstrittenen Bezeichnung „Ausländerpolitik“ zu etablieren begann. Zwangsläufig ohne große theoretische Ambitionen stellte sich die Ausländerpolitik der Anfangsphase, die heute im Anschluß an Nieke (1986, S. 462) als „kompensatorische Pädagogik und Assimilationspädagogik“ bezeichnet wird, in den unmittelbar praktischen Dienst der vermeintlich guten und notwendigen Sache. Mit

dem zwiespältigen Erfolg, angesichts der widrigen politisch-ökonomischen und sozio-kulturellen Rahmenbedingungen der Arbeitsmigration und mit den beschränkten Mitteln einer gleichzeitig unter pädagogischem Erfolgszwang und politischem Legitimationsdruck stehenden Spezialdisziplin, keine über partielle Problemlagen hinausweisende Verbesserung der schulischen Situation der Kinder von Arbeitsmigranten bewirkt zu haben. Gleichzeitig gelang es den Ausländerpädagogen durch den Aufbau und die dauerhafte Einrichtung von spezifischen Studiengängen und den Aufbau einer spezifischen Forschungsinfrastruktur, eine universitäre Subdisziplin zu institutionalisieren.

Diese Entwicklung hat Ende der 70er Jahre, in der Phase der „Kritik der Ausländer-Sonderpädagogik und der Assimilationspädagogik“ (Nieke 1986, S. 463), u. a. den Vorwurf provoziert, daß die Ausländerpädagogik eher die Qualifizierung der deutschen Pädagogen als die der ausländischen Schüler fördere (Griese 1984, S. 45) und letztlich die „Kolonialisierung der Lebenswelt von Ausländern“ betreibe (Brumlik 1984, S. 21 ff.). Unter der Überschrift „Wider die Pädagogisierung der Ausländerprobleme“ setzte eine breite Selbstverständnisdebatte ein, in der sich einzelne Protagonisten für einen Rückzug aus dem Arbeitsbereich stark machten, während andere unter dem Schlagwort „Perspektivenwechsel“ und mit Blick auf die Erfahrungen in den europäischen Nachbarstaaten bzw. in den außereuropäischen Einwanderungsländern den Anschluß an den internationalen Diskussionsstand suchten. Gestützt auf ethnologische, kulturanthropologische und soziologische Erkenntnisse werden seither die Herkunftskulturen der Migranten und die eigene ethnozentrische Befangenheit untersucht, oder aber es werden unter Einbezug von psychologischen und linguistischen Erkenntnissen Fragen der bikulturellen-bilingualen Sozialisationsbedingungen aufgegriffen. So unterschiedlich diese aus der Kritik der Ausländerpädagogik und der Ausdifferenzierung von Einzelproblemen hervorgehenden Zugängen auch sind, so teilen sie zumindest die Überzeugung, daß es in Zukunft darum gehen müsse, Konzepte einer „interkulturellen Erziehung für eine multikulturelle Gesellschaft“ (Nieke 1986, S. 464) zu entwickeln. Wenn hier also im weiteren von „der“ interkulturellen Pädagogik die Rede ist, dann soll damit nicht der Eindruck erweckt werden, als handle es sich dabei um ein in sich stimmiges Konstrukt theoretischer Begriffe, methodischer Forschungsstrategien und unterrichtspraktischer Implikate. Weit davon entfernt, beschränkt sich die Gemeinsamkeit all dieser Zugänge darauf, daß sie – überspitzt formuliert – sich nicht mehr in die praktische Pflicht einer kompensatorischen oder sonderpädagogischen Erziehungstechnologie nehmen lassen, die die Kinder mit anderer sprachlicher und kultureller Familieneinbindung als defizitäre Erziehungsobjekte begreift. Die zweite Gemeinsamkeit besteht in der Erkenntnis, daß damit die Kinder der sprachlichen und kulturellen Majoritäten gleichermaßen in die Überlegungen einbezogen werden müssen. Mit der Ausweitung ihrer Fragestellung und Zielgruppe wendet sich die so verstandene interkulturelle Pädagogik von praxisbezogenen Einzelmaßnahmen ab und konzentriert sich auf die allgemeinpädagogische Begründung eines ganzheitlichen pädagogischen

Grundprinzips. In dem Maße jedoch, in dem sich die Vertreter von interkulturellen Ansätzen darum bemühen, ihren Arbeitsbereich über den Status einer Bindestrich-Pädagogik hinauszuführen, gerät die Diskussion um die interkulturelle Pädagogik zwischen die Fronten des pädagogischen Richtungsstreits; mit den Worten von Hohmann (1989, S. 11): „Traditionelle Pädagogik findet hier ihre eigenen Probleme in zugespitzter Form wieder“. Es ist daher kein Zufall, wenn sich in dieser Diskussion seit Mitte der 80er Jahre zwei dominante Lager herausbilden. Im Anschluß an Hohmann (1989, S. 15 f.) kann man die kaum noch überschaubare Vielzahl von Positionen idealtypisch in konflikt- und begegnungspädagogische Ansätze unterscheiden.⁴

Die Vertreter des konfliktpädagogischen Standpunktes befürchten beispielsweise, daß „die Rede vom ‚Kulturkonflikt‘ leicht (. . .) der Ausblendung der sozialstrukturellen Benachteiligung junger Ausländer bzw. der Ausblendung der rechtlichen und sozialen Gründe für ihre Orientierungsschwierigkeiten (dient)“ (Auernheimer 1988, S. 9), oder aber sie beschwören die Gefahr, daß eine „Pädagogisierung sozialer Probleme“ bzw. „entpolitisierende Kulturalisierung sozialer Konflikte“ bewirkt werden könnte (vgl. Hamburger 1986 und 1990; Gamm 1986; Radtke 1988 und 1991). Neuerdings erörtern sie aus ideologie- und erkenntniskritischer Perspektive gar die Möglichkeit, daß die wissenschaftliche Deutung von sozialen Problemen als vermeintliche ‚Kulturkonflikte‘ erst jene Wirklichkeit selbst konstruiere, die sie vorgibt, mit fragwürdigen wissenschaftlichen Kategorien wie Ethnizität, Rasse, kulturelle Identität etc. analysieren zu können (vgl. Bukow/Llaryora 1988 und die Beiträge in Dittrich/Radtke 1990). Als „Verdinglichung des Kulturbegriffs“, „Segmentierung von Wirklichkeit“, „ethnozentrische Perspektiven“ und „Erzeugung des Minderheiten-Kollektives“ bezeichnet Hamburger (1990 und 1991) die Ursachen, die seiner Einschätzung nach zu einer „Selbstüberforderung und Bedeutungslosigkeit“ der interkulturellen Pädagogik führen würden. Im Zentrum der konfliktpädagogischen Perspektive steht damit der Versuch, die fälschlicherweise als Kulturkonflikte beschriebenen Phänomene auf ihre eigentliche Ursache zurückzuführen, nämlich die Internationalisierung der sozialen Frage; nicht Kulturkonflikte, sondern Klassenkampf und Imperialismuskritik kennzeichneten hiernach die pädagogische Herausforderung multikultureller Lebenszusammenhänge. Auch in dieser gedrängten Darstellung sind die Parallelen zum anpassungsmechanistischen und ideologiekritischen Soziologismus der 60er und 70er Jahre unverkennbar.

Auf der anderen Seite finden sich die Vertreter eines begegnungspädagogischen Ansatzes. Sie verbinden die Frage nach der angemessenen Beschulung in multikulturellen Lebenszusammenhängen mit der klassischen Bildungsproblematik. Mit Ruhloff (1979) gehen sie zwar davon aus, daß das Normenbegründungsproblem schon unter monokulturellen Bedingungen als ungelöst angesehen werden muß, versuchen aber trotzdem (evtl. gerade deshalb) durch die Diskussion der pädagogischen Relevanz des Kulturbegriffs eine „transkulturelle“ oder „kulturübergreifende“ Gesamtpädagogik zu begründen (vgl. u. a. Dickopp 1986, Borrelli 1986). Ihr Bemühen, bei

Letztbegründungsversuchen von pädagogischen Normen und Werten nicht der Gefahr eines infiniten ethischen Begründungsregresses zu erliegen, mündet in aller Regel in eine pragmatische Verkürzung dieser Aporie. Dies führt dann zu letztlich informationsarmen Feststellungen wie:

- „für die Pädagogik gibt es weder ‚Ausländer‘ noch ‚Inländer‘: für sie gibt es nur Menschen“ (Borrelli 1986, S. 24);
- „die Bindung an eine Nationalität im Sinne einer Lebensorientierung kann heute zugunsten der Eröffnung kosmopolitischer Zusammenhänge verlassen werden“ (Ruhloff 1986, S. 193);
- „die letzte ethische Instanz, die allgemeinverbindliche Kriterien zur Beurteilung von Kulturleistungen formulieren darf und soll, sind die allgemeinen Konventionen der Menschenrechte. . .“ (Götze/Pommerin 1986, S. 124).

Im Zentrum der begegnungspädagogischen Perspektive steht damit der Versuch, dem Kulturbegriff seine „Bedeutung als pädagogische Kategorie“ zurückzugeben, weil auf diese Weise dem Individuum ein pädagogischer Weg aus der gesellschaftlichen Fremdbestimmung aufgezeigt werden könne (vgl. Dickopp 1984, Borrelli 1986, Ruhloff 1985 und Löwisch 1989). Ohne hier zwischen kulturuniversalistischen und kulturrelativistischen Auffassungen weiter differenzieren zu können, werden unschwer die Parallelen zum individualistisch-idealistischen Pädagogismus deutlich.

Diese wenigen Hinweise mögen genügen, um die zwei idealtypisch unterschiedenen Paradigmen einer interkulturellen Pädagogik zu skizzieren und zugleich zu verdeutlichen, daß beide auf eine charakteristische Trias von Zielbegriffen bezogen sind. Im Anschluß an Hohmann (1989) läßt sich diese Trias als Definitionsbasis einer interkulturellen Pädagogik begreifen:

„Begegnung mit anderen Kulturen – Beseitigung von Barrieren, die einer solchen Begegnung entgegenstehen – Herbeiführen von kulturellem Austausch und kultureller Bereicherung, ohne dabei aus den Augen zu verlieren, daß die Gewichtung dieser Zieldimensionen und ihre methodisch-didaktische Gestaltung von Bedingungen abhängen, die nur begrenzt von der Pädagogik beeinflusst bzw. kontrolliert werden können und einem historischen Wandel unterliegen.“

3. Europaerziehung unter interkulturellem Aspekt

Wenn die Staaten Europas entgegen der vorherrschenden Integrationsideologie immer schon multikulturell waren, wenn die zukünftige Europäische Union niemals ein in kultureller, ethnischer und sprachlicher Hinsicht homogener Einheitsstaat werden kann, und wenn öffentliche Bildung immer auch die Festigung von staatlich verfaßten Solidaritätsverbänden bezweckt, dann muß eine ernstgemeinte Europaerziehung auf diese von Hohmann angeführte Trias von Zielbegriffen bezogen werden.

Begreift man aber in dem zuvor entwickelten Verständnis die begegnungs- und konfliktpädagogische Reaktionsweise als die beiden Extrempunkte eines Kontinuums interkultureller Orientierung, dann werden zugleich auch die problemstrukturellen Divergenzen von Europaerziehung und Ausländerpädagogik deutlich. Im Falle manifester Minderheitenlagen, wie sie überall in Europa bestehen, können sich die Vertreter interkultureller

Pädagogik nicht mit prinzipientheoretischen Spekulationen begnügen, sondern sind gezwungen, auch zu realen Alltagsproblemen (z. B. der Betroffenheit von fremdenfeindlicher oder rassistischer Benachteiligung) Stellung zu nehmen. Im Bereich der Ausländerpädagogik hat man in allen EG-Staaten diese Erfahrung gemacht. Insbesondere dank der Förderung durch Europarat und EG-Kommission bildete sich vor diesem Hintergrund ein länderübergreifender und interdisziplinärer Diskussionszusammenhang heraus, der in den letzten Jahren erste gemeinsame Lösungsansätze erbrachte (vgl. u. a. Hohmann/Reich 1989 und Reid/Reich 1992). Nicht nur in inhaltlicher, sondern gerade auch in methodischer und forschungsorganisatorischer Hinsicht dürften diese Ergebnisse für die Weiterentwicklung der interkulturellen Pädagogik wegweisend sein.

Im Gegensatz zur Entwicklung der Ausländerpädagogik ist die Auseinandersetzung mit der Europaerziehung über deklamatorische Bemühungen, wie sie eingangs skizziert wurden, nicht hinausgekommen und hat bislang nur für den sehr eingeschränkten Schülerkreis an Europaschulen tatsächlich praktische Bedeutung erlangt.⁵ Mehrheitlich werden sie von Kindern besucht, deren Eltern eher zu den überdurchschnittlich mit kulturellem und ökonomischem Kapital ausgestatteten Bevölkerungskreisen zählen, die sich ohnehin als kulturelle Elite verstehen und sehr selbstbewußt ihre Bildungsprivilegien zu verteidigen wissen (vgl. Hart 1989). Mehrsprachigkeit und kulturelle Bereicherung auf der Basis gleichberechtigter kultureller Austauschprozesse sind für sie eine Selbstverständlichkeit, ebenso wie die Thematisierung von ethnozentrischer Befangenheit. Das eingangs aufgezeigte Dilemma der europäischen Bildungsgemeinschaft entspringt verständlicherweise weniger den Interessen dieser „Yuppie-Style-Migrants“ als der jeweiligen nationalen Mehrheitsbevölkerung, die sich im Rahmen eines supranationalen Europas davon bedroht sieht, zur sprachlichen und kulturellen Minderheit zu werden:

„Auf einmal sind die Rollen vertauscht. Die innerhalb der Nationalgrenzen dominante niederländische Mehrheitsposition, die die Ablehnung des muttersprachlichen Unterrichts für Migrantenkinder für möglich ansieht, gerät innerhalb der Europa-Grenzen in eine Minderheitenposition, aus der heraus sie es nun ihrerseits für unabdingbar ansieht, sich für den Erhalt der niederländischen Sprache, Kultur und Identität stark zu machen.“ (Everts/Teunissen 1991, S. 162)

Diese aus den Niederlanden berichtete Beobachtung macht darüber hinaus leicht nachvollziehbar, weshalb die Befürworter einer europäischen Bildungsreform ganz überwiegend dem begegnungspädagogischen Paradigma zuneigen. In ihrer kosmopolitischen Variante verlangt die interkulturelle Pädagogik nämlich paradoxerweise nicht unmittelbar nach praktischen Konsequenzen für den Schulalltag und die Kulturhoheit der einzelnen Länder und läßt sich auch ohne Schwierigkeiten mit bildungspolitischen Leerformeln wie „Ausbau der europäischen Dimension im Unterrichtswesen“ und „Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen“ vereinbaren. Soll die europäische Bildungsgemeinschaft allerdings nicht die große Unbekannte bleiben, die sie derzeit noch darstellt, dann bieten beide interkulturellen Paradigmen ein Reservoir an theoretischer

Reflexion und – was hier notgedrungen zu kurz kam – an praktischen Erfahrungen, um dies zu ändern. Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, daß

- es politisch naiv wäre, die Abhängigkeit von sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Rahmenbedingungen, als die Hauptursache für die Begrenzung der problemstrukturellen Konvergenz von Europaerziehung und Ausländerpädagogik, zu ignorieren oder zu unterstützen;
- es pädagogisch verantwortungslos wäre, wenn die Bemühungen um eine europäische Bildungsreform (für alle) und diejenigen um den Schulerfolg für Benachteiligte auseinanderfielen, so daß die Probleme von Minderheiten im kosmopolitischen Universalismus unsichtbar würden (vgl. Kiper 1990);
- es nicht zuletzt ein Zeichen mangelnder Kompetenz wäre, wollte man die massiven Begründungsprobleme der interkulturellen Pädagogik – die sie in spezifischer Weise mit jedem allgemeinpädagogischen Theoriewurf teilt – verkennen.

Anmerkungen

- 1 Auf die seit 1982 im Rahmen der Eurobarometer-Befragung jährlich einer repräsentativen Stichprobe von EG-Bürgern vorgelegte Frage nach ihrem Nationalstolz antworten fast konstant 80% der Befragten, sie seien stolz darauf, Angehörige des jeweiligen Landes zu sein (vgl. Brettschneider u. a. 1992, S. 551).
- 2 Da die Sprachverwendung ein wesentliches Element von ethnischen Identifikationsprozessen darstellt, sei hier nur darauf verwiesen, daß es in der EG laut Arfé-Bericht 11 Amtssprachen und 58 Minderheitensprachen gibt. Von den letzteren werden 27 angeführt, die an Bedeutung verlieren, 15, die sich halten und 16, die expandieren (vgl. Gogolin u. a. 1991, S. 13 f.).
- 3 In neueren Arbeiten spricht Lepsius daher von der „europäischen Staatsbildung ohne Nationenbildung“ (1991 a, S. 26 f.) und beschreibt die Konstituierung der EG als „transnationale Regimebildung“ auf der Basis von normativ gesetzten „Rationalitätskriterien“, die ein neues politisches Ordnungsprinzip jenseits von Nationalstaat und Nationalitätenstaat hervorbringe (1991b).
- 4 Hohmann greift damit eine von Fase/van den Berg (1989) vorgeschlagene Begrifflichkeit in leicht modifizierter Form auf.
- 5 Einem Bericht der EG-Kommission zufolge besuchten 1989 13 800 Schüler eine der neun Europaschulen in sechs Mitgliedsstaaten (vgl. Commission of the European Communities 1989).

Literatur

- Auernheimer, Georg: Der sogenannte Kulturkonflikt, Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher, Frankfurt am Main/New York 1988.
- Borrelli, Michele: Interkulturelle Pädagogik als pädagogische Theoriebildung, Hypothesen zu einem (neuen) Bildungsbegriff, in: Interkulturelle Pädagogik, Positionen – Kontroversen – Perspektiven, hrsg. von ders., Baltmannsweiler 1986, S. 8 – 36.
- Bois-Reymond, Manuela du: Lernen für Europa – die Ohnmacht der (Pflicht-) Schule?, in: Frankfurter Rundschau 22. 4. 1992, S. 16

- Braudel, Fernand: Zivilisation und Kultur, Die Herrlichkeit Europas, in: Europa, Bausteine seiner Geschichte, hrsg. von ders., Frankfurt am Main 1989, S. 149 – 173.
- Brettschneider, Frank/Ahlstich, Katja/Zügel, Bettina: Materialien zur Gesellschaft, Wirtschaft und Politik in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft, in: Die EG-Staaten im Vergleich, hrsg. von Oscar W. Gabriel, Opladen 1992, S. 433 – 624.
- Brumlik, Micha: Fremdheit und Konflikt, Programmatische Überlegungen zu einer Kritik der verstehenden Vernunft in der Sozialpädagogik, in: Der gläserne Fremde, hrsg. von Hartmut M. Griese, Opladen 1984, S. 21 – 31.
- Bukow, Wolf-Dietrich/Llaryora, Roberto: Mitbürger aus der Fremde, Soziogenese ethnischer Minoritäten, Opladen 1988.
- Commission of the European Communities (eds.): The European Schools in the Context of Intercultural and European Education, Brussels 1989.
- Curall, Julian: Bildung und Ausbildung im Recht der Europäischen Gemeinschaft, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 2/1991, S. 139 – 161.
- Dahrendorf, Ralf: Bildung verändert die Welt nicht – die „obwaltenden Umstände“ prägen Schulen und Hochschulen, in: DIE ZEIT, Nr. 20, 11. Mai 1984, S. 43.
- Dickopp, Karl-Heinz: Aspekte einer theoretischen Begründung von interkultureller Erziehung, in: Migration, Bildungspolitik, Pädagogik – Aus der Diskussion um die interkulturelle Erziehung in Europa, hrsg. von Hans H. Reich und Fritz Wittek, Essen/Landau 1984, S. 57 – 66.
- Ders.: Begründung und Ziele einer Interkulturellen Erziehung, Zur Konzeption einer transkulturellen Pädagogik, in: Interkulturelle Pädagogik, Positionen – Kontroversen – Perspektiven, hrsg. von Michele Borrelli, Baltmannsweiler, 1986, S. 37 – 48.
- Dittrich, J. Eckhard/Radtke, Frank-Olaf: Der Beitrag der Wissenschaften zur Konstruktion ethnischer Minderheiten, in: Ethnizität: Wissenschaft und Minderheiten, hrsg. von dies. Opladen 1990, S. 11 – 40.
- Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen vom 24. Mai 1988, abgedruckt in: Die europäische Dimension in Unterricht und Erziehung, Tagungsbericht, hrsg. vom Zentrum für Europäische Bildung, Bonn 1989, S. 89 – 91.
- Everts, Henk/Teunissen, Joop: Eine Schule für europäische Bürger?, in: Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa, hrsg. von Ingrid Gogolin u. a., Münster/New York 1991, S. 161 – 175.
- EWG-Vertrag vom 7. Februar 1992, Kapitel 3, abgedruckt in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 4/1992, S. 95 – 97.
- Fahle, Klaus: Die Politik der Europäischen Gemeinschaft in den Bereichen Erziehung, Bildung und Wissenschaft, Gutachten der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt am Main 1989.
- Fase, Willem/Berg, Gerda van den: Explikationen und Implikationen des interkulturellen Unterrichts, in: Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten, Diskussionen um interkulturelle Erziehung, hrsg. von Manfred Hohmann und Hans H. Reich, Münster/New York 1989, S. 149 – 161.
- Friedeburg, Ludwig von: Bildungsreform in Deutschland, Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch, Frankfurt am Main 1989.
- Gabriel, Oscar W. (Hrsg.): Die EG-Staaten im Vergleich, Opladen 1992.
- Gamm, Hans-Jochen: „Interkulturelle Pädagogik“ – Über die Schwierigkeiten eines Begriffs, in: Interkulturelle Pädagogik, Positionen – Kontroversen – Perspektiven, hrsg. von Michele Borrelli, Baltmannsweiler 1986, S. 96 – 109.

- Götze, Lutz/Pommerin, Gabriele: ein kulturtheoretisches Konzept für Interkulturelle Erziehung, in: Interkulturelle Pädagogik, Positionen – Kontroversen – Perspektiven, hrsg. von Michele Borrelli, Baltmannsweiler 1986, S. 110 – 126.
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula: Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa – Bilder von gestern, Visionen von morgen?, in: Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa, hrsg. von dies., Münster/New York 1991, S. 1 – 19.
- Griese, Hartmut M.: Kritisch-exemplarische Überlegungen zur Situation und Funktion der Ausländerforschung und einer verstehenden Ausländerpädagogik, in: Der gläserne Fremde, hrsg. von ders., Opladen 1984, S. 43 – 58.
- Hamburger, Franz: Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft, in: Interkulturelle Pädagogik, Positionen – Kontroversen – Perspektiven, hrsg. von Michele Borrelli, Baltmannsweiler 1986, S. 124 – 157.
- Ders.: Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation, in: Ethnizität: Wissenschaft und Minderheiten, hrsg. von Eckhard J. Dittrich und Frank-Olaf Radtke, Opladen 1990, S. 311 – 326.
- Ders.: Interkulturelle Erziehung – Pädagogik zwischen Selbstüberforderung und Bedeutungslosigkeit, in: Die multikulturelle Versuchung: Ethnische Minderheiten in der deutschen Gesellschaft, hrsg. von Doron Kiesel und Rose Wolf-Almanasreh, Frankfurt am Main 1991, S. 91 – 107.
- Ders./Sens, Lydia/Wolter, Otto: Über die Unmöglichkeit Politik durch Pädagogik zu ersetzen, in: Unterrichtswissenschaft, Heft 2/1981, S. 158 – 167.
- Hart, M.: The Role of the European Schools in the 1990s, in: European Journal of Education, Heft 2/1989, S. 197 – 201.
- Hohmann, Manfred: Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa? in: Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten, Diskussionen um interkulturelle Erziehung, hrsg. von ders. und Hans H. Reich, Münster/New York 1989, S. 1 – 32.
- Jeismann, Karl-Ernst: Zur Bedeutung der „Bildung“ im 19. Jahrhundert, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. 3/1800 – 1870, hrsg. von ders. und Peter Lundgren, München 1987, S. 1 – 22.
- Kaelble, Hartmut: Auf dem Weg zu einer europäischen Gesellschaft, Eine Sozialgeschichte Westeuropas 1880 – 1980, München 1987.
- Kiper, Hanna: Chancen und Grenzen interkultureller Erziehung in der Schule, in: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, Heft 3/1990, S. 49 – 56.
- Krüger-Potratz, Marianne: Die Ausländerpädagogik versichert sich ihrer Geschichte, Plädoyer für eine historische Minderheitenbildungsforschung, in: Unterrichtswissenschaft, Heft 3/1989, S. 223 – 242.
- Lepsius, Rainer M.: Der europäische Nationalstaat, Erbe und Zukunft, in: Interessen, Ideen und Institutionen, hrsg. von dems., Opladen 1990, S. 256 – 269.
- Ders.: Nationalstaat oder Nationalitätenstaat als Modell für die Weiterentwicklung der Europäischen Gemeinschaft, in: Staatswerdung Europas?, Optionen für eine Europäische Union, hrsg. von Rudolf Wildenmann, Baden-Baden, 1991 a, S. 19 – 40.
- Ders.: Die Europäische Gemeinschaft, Rationalitätskriterien der Regimebildung, in: Die Modernisierung moderner Gesellschaften, Verhandlungen des 25. Deutschen Soziologentages, hrsg. von Wolfgang Zapf, Frankfurt am Main 1991 b, S. 309 – 317.
- Löwisch, Dieter-Jürgen. Kultur und Pädagogik, Darmstadt 1989.
- Müller-Solger, Hermann: Bildungspolitische Zusammenarbeit der Europäischen Gemeinschaft in Europa, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6/1990, S. 805 – 825.
- Nieke, Wolfgang: Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung, Zur

- Theoriebildung in der Ausländerpädagogik, in: *Die Deutsche Schule*, Heft 4/1986, S. 462 – 473.
- Oppermann, Thomas: *Europäisches Gemeinschaftsrecht und deutsche Bildungsordnung*, Bonn 1989.
- Radtke, Frank-Olaf: *Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 23. Beiheft, Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe, hrsg. von Klaus Beck, Weinheim/Basel 1988, S. 50 – 56.
- Ders.: *Die Rolle der Pädagogik in der westdeutschen Migrations- und Minderheitenforschung, Bemerkungen aus wissenschaftssoziologischer Sicht*, in: *Soziale Welt*, Heft 1/1991, S. 93 – 108.
- Rat der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.): *Erklärungen zur Europäischen Bildungspolitik – Addendum zu den Erklärungen zur europäischen Bildungspolitik 1974 – 1983* –, Brüssel 1985.
- Reich, Hans H.: *Interkulturelle Erziehung als Partner pädagogischer Reform*, in: *Ausländer – Inländer, Arbeitsmigration und kulturelle Identität*, hrsg. von Hermann Bausinger, Tübingen 1986.
- Reid, Euan/Reich, Hans H.: *Breaking the Boundaries, Migrant Workers' Children in the EC*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters LTD, 1992.
- Röhrs, Hermann: *Die Einheit Europas in pädagogischer Perspektive*, in: *Pädagogische Rundschau*, Heft 1/1988, S. 97 – 107.
- Röhr-Sedlmeier, Una M.: *Die Bildungspolitik zum Unterricht für ausländische Kinder in der Bundesrepublik Deutschland – Eine kritische Betrachtung der vergangenen 30 Jahre*, in: *Deutsch lernen*, Heft 1/1986, S. 51 – 67.
- Ruhloff, Jörg. *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik*, Heidelberg 1979.
- Ders.: *Über Kultur, Barbarei und Bildung*, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Heft 61/1985, S. 421 – 443.
- Ders.: *Ausländersozialisation oder Kulturüberschreitende Bildung?*, in: *Interkulturelle Pädagogik, Positionen – Kontroversen – Perspektiven*, hrsg. von Michele Borrelli, Baltmannsweiler 1986, S. 186 – 200.
- Schäfers, Bernhard: *Einführung: Plenum 3 Westeuropäische Integration oder Desintegration?*, in: *Die Modernisierung moderner Gesellschaften: Verhandlungen des 25. Deutschen Soziologentages*, hrsg. von Wolfgang Zapf, Frankfurt am Main 1991, S. 303 – 308.
- Schlußbericht der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ (BT-Drs. 11/7820), abgedruckt in: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, Heft 2/1991, S. 165 – 171.
- Schneider, Friedrich: *Europäische Erziehung, Die Europa-Idee und die theoretische und praktische Pädagogik*, Basel/Freiburg/Wien 1959.
- Späth, Lothar. 1992 – *Der Traum von Europa*, Stuttgart 1989.
- Tenorth, Heinz-Eimar: *Kulturbegriff und schulische Bildungspraxis – über einige Widersprüche zwischen „interkulturellem“ Anspruch und pädagogischer Praxis*, in: *Interkulturelles Lernen: Die Vielfalt der Kulturen als Herausforderung für den Bildungsauftrag der Schule*, hrsg. von Christian Kubina und Georg Rutz, Frankfurt am Main 1989, S. 15 – 24.
- Winkler, Michael: *Von deutscher Erziehung und französischer Education*, *Frankfurter Rundschau* 13. 2. 1992, S. 17.

Walter Jungmann, geb. 1954, Dipl.-Soz.; Lehre als Kfz-Mechaniker, 2. Bildungsweg; Studium der Soziologie an der Universität Mannheim; dort wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl Erziehungswissenschaft III.

Anschrift: Postfach 10 34 62, 6800 Mannheim.