

Adick, Christel

Die Ausländerproblematik und der Bildungsauftrag unserer heutigen Schule

Ghawami, Kambiz [Hrsg.]: *Der Nord-Süd-Konflikt. Bildungsauftrag für die Zukunft.* Wiesbaden : World University Service 1991, S. 184-193



Quellenangabe/ Reference:

Adick, Christel: Die Ausländerproblematik und der Bildungsauftrag unserer heutigen Schule - In: Ghawami, Kambiz [Hrsg.]: *Der Nord-Süd-Konflikt. Bildungsauftrag für die Zukunft.* Wiesbaden : World University Service 1991, S. 184-193 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-356382 - DOI: 10.25656/01:35638

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-356382>

<https://doi.org/10.25656/01:35638>

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

Die Ausländerproblematik und der Bildungsauftrag unserer heutigen Schule

Christel Adick

»Jeder ist Ausländer - fast überall«, das ist ein Solidaritätsmotto derjenigen, die sich gemeinsam mit den hier lebenden ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern gegen Ausländerfeindlichkeit, kulturelle und ethnische Ausgrenzung und Rassismus wehren. Sie wollen damit kundtun, daß die Lebenslage, irgendwo in dieser Welt nicht Inländer, sondern Ausländer zu sein, zum Normalfall unserer heutigen Weltgesellschaft gehört.

»Normalfall«, das heißt: Es kann prinzipiell uns allen passieren. (Denken Sie z.B. möglicherweise an Ihre letzte Urlaubsreise.) - Was aber hat das mit der Aufgabenstellung dieses Kongresses zu tun? Also, **erstens** mit dem Nord-Süd-Konflikt und **zweitens** mit dem Bildungsauftrag der Schule?

Ich möchte im folgenden zur Beantwortung dieser Fragen einige prägnante Thesen vortragen, zunächst

fünf Thesen zum »Ausländerproblem«, sodann fünf Thesen zur Begründung einer »interkulturellen Pädagogik«. Wenn man etwas in Form von Thesen vorträgt, so ist damit erstens intendiert, etwas knapp zusammenzufassen, es möglichst auf den Punkt zu bringen; zweitens, etwas pointiert zu sagen, um damit zur Diskussion, ja auch zum Widerspruch herausfordern. Differenzierungen, ausführliche Belege und Begründungen sowie Kritik und mögliche Alternativen müssen bei einem solchen, in Thesen vorgetragenen, Impulsreferat notwendigerweise zu kurz kommen. Sie zu entwickeln wird daher die Aufgabe für uns alle in der anschließenden Diskussion unserer Arbeitsgruppe sein. (Die im folgenden herangezogenen Zahlenangaben entstammen diversen Mitteilungen der Ausländerbeauftragten der deutschen Bundesregierung. Zu den

angesprochenen Themen verweise ich ferner auf die Unterlagen in der Kongreßmappe zur AG IV. Weitere Angaben wären ggf. bei der Autorin nachzufragen.)

1. Die Ausländerproblematik und der Nord-Süd-Konflikt

1. These:

Laut Volkszählung von 1987 waren in jenem Jahr in der Bundesrepublik von ca. 61 Millionen Einwohnern insgesamt ca. 4,6 Mio. Ausländer, das sind etwa 6,8 % der Gesamteinwohner. Im Vergleich dazu betrug die Zahl der Ausländer z.B. im Jahre 1960 nur 686.000, d.h. 1,2 % der Wohnbevölkerung. Die Zahl der Ausländer hatte sich also in diesem Zeitraum fast vervierfacht. Man kann daraus folgenden Schluß ziehen und müßte dies in politisches Handeln umsetzen: die Bundesrepublik Deutschland ist (wie andere westeuropäische Staaten auch) **de facto zu einem Einwanderungsland** geworden. Und das in wenigen Tagen vereinigte Deutschland wird dies ebenfalls sein und bleiben.

Wie setzt sich nun diese Ausländerpopulation im »Einwanderungsland Deutschland« zusammen? Historisch zuerst, ab Mitte der 50er Jahre, kamen auf unser Werben hin die sog. Gastarbeiter, die mithalfen, unser deutsches Wirtschaftswunder zu

vollbringen. Es wurden, wie man so schön sagt, »Arbeitskräfte« ins Land geholt, und es kamen »Menschen« - mitsamt ihren Familien, ihrer Kultur und ihren (Über-)Lebenszielen. Ferner sind die Ausländer aus EG-Staaten zu nennen; dies sind immerhin fast 30 % aller z.Z. hier lebenden Ausländer. Desweiteren leben hier Ausländer zum Zwecke des Studierens, als Praktikanten und als Ehefrauen oder Ehemänner. Schließlich sind die Asylbewerber zu nennen, deren Zahl in den 80er Jahren zwischen 20.000 (1983) und etwas über 100.000 (1980, 1988) schwankte. Letztendlich ist auch an die Gruppe der deutschstämmigen Aussiedler zu erinnern, die zwar nach ihrer Anerkennung juristisch als »Deutsche« gelten, die aber von den Einheimischen oft eher zur Gruppe der Ausländer gerechnet werden. Soweit zum »Einwanderungsland Deutschland«, dessen Ausländerzahlen keinesfalls dramatisch sind (Belgien hat einen Ausländeranteil von 8,6 %, Frankreich von 8 %, die Niederlande, Österreich, Schweden und England um die 4 %).

2. These:

»Ausländer« sind nicht bloß die staatsrechtlich definierten »Nicht-Inländer«, also der Gegensatz zu uns und unseren sog. Landsleuten, den »Inländern«. Und »Ausländer« sind noch längst nicht gleich »Ausländer«. Es gibt vielmehr in der öffentli-

chen Meinung und Vorurteilsbildung den Ausländern gegenüber eine deutliche, mit wechselnden Graden von Ethnozentrismus, kultureller Voreingenommenheit und Rassismus besetzte, **interne hierarchische Kategorisierung der Gesamtgruppe der Ausländer**. Während Repräsentanten unserer westlichen Nachbarstaaten wie z.B. Dänen, Engländer, Niederländer, Franzosen usw. zwar als Ausländer wahrgenommen, aber nicht zum »Ausländerproblem« werden, ist dies bei denjenigen, die aus dem östlichen und südlichen Europa kommen (z.B. Polen, Jugoslawen, Griechen usw.) schon anders. Noch negativer bei vielen Deutschen wird die Einschätzung, wenn weitere vermeintliche oder reale Unterschiede kultureller, religiöser und sozialstruktureller Art hinzukommen wie im Falle der Türken, die ca. 1/3 aller hier lebenden Ausländer ausmachen. Am unteren Rande der Skala rangieren dann wahrscheinlich die dunkelhäutigen Asylbewerber aus der sog. Dritten Welt.

Allerdings zählt das Kriterium der deutschen Staatsbürgerschaft nur bedingt; denn auch jene, die zwar die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, die aber aufgrund bestimmter, z.B. körperlicher Merkmale wie Hautfarbe oder kultureller Merkmale wie Kopftuch und Ernährungsgewohnheiten, nicht in unser Bild vom deutschen Inländer passen, werden nicht als Deutsche akzeptiert, sondern den Ausländern zugerechnet und je nach

Aussehen und Verhalten mit mehr oder weniger Miß- oder Verachtung gestraft. Es gibt also im gesellschaftlichen Diskriminierungsprozeß eine deutliche interne soziale Hierarchisierung innerhalb der Gesamtpopulation der in Deutschland lebenden Ausländer, und zwar vor allem nach Graden der Hautfarbe, der äußerlich wahrnehmbaren Kulturmerkmale, der Schichtzugehörigkeit und des materiellen Lebensstandards.

3. These:

Es besteht ein großer **Widerspruch zwischen dem quantitativen Ausmaß des »Ausländerproblems« und der Qualität der (negativen) Reaktion auf die jeweiligen Ausländer**: Während, wie schon gesagt, Angehörige aus EG-Staaten als Ausländer in der Öffentlichkeit nicht diskriminiert, ja oft kaum wahrgenommen werden, obwohl sie quantitativ ca. 30 % aller Ausländer darstellen, stehen Angehörige aus Ländern der sog. Dritten Welt im Rampenlicht der öffentlichen Diskriminierung. Sie fallen zwar **quantitativ** in bezug auf die Gesamtzahl der Ausländer nicht übermäßig ins Gewicht. Dennoch werden sie in der deutschen Öffentlichkeit (neben den Türken) als die eigentlichen Urheber unserer Ausländer»problematik« wahrgenommen. **Qualitativ** betrachtet ziehen sie einen großen Teil der Ressentiments, der Vorurteile und der rassistischen Meinungen und Aktionen auf sich. D.h.: Die gesellschaftliche

Reaktion auf die relativ wenigen Menschen aus der sog. Dritten Welt steht in keinem Verhältnis zu deren tatsächlichem Umfang und den finanziellen Kosten, den möglichen Einschränkungen und Unannehmlichkeiten, die diese uns machen.

Wir profitieren gerne von unserer wirtschaftlichen Einbindung in den Weltmarkt. Wir haben nichts dagegen, daß wir **ökonomisch** mit dem Rest der Welt, auch mit den Entwicklungsländern und ihren Rohstofflieferungen oder ihren billigen Arbeitskräften, eng verflochten sind. Mit den **sozialen** Konsequenzen der modernen Weltwirtschaft wollen wir aber möglichst wenig zu tun haben: Den größten Teil des weltweiten Flüchtlingsproblems tragen nicht etwa wir, die reichen Länder, die sich etwas Menschlichkeit finanziell gut leisten könnten, sondern die armen Länder. Von ca. 15. Mio. offiziell erfaßten Flüchtlingen leben nur ca. 5 % im reichen Westeuropa. Die meisten irren zwischen den Ländern der Dritten Welt umher bzw. hausen in Flüchtlingslagern von Nachbarstaaten. So leben z.B. in Malawi bei einer Gesamtbevölkerung von 8,5 Mio. über 800.000 Flüchtlinge aus dem Nachbarland Mosambik. Was sind dagegen unsere wenigen zig-Tausende Dritte-Welt-Asylbewerber, auch wenn ein Großteil von ihnen keine »echten« politischen, sondern sog. Armuts- oder Wirtschaftsflüchtlinge sein sollten?

4. These:

Westeuropa ist, im Weltmaßstab betrachtet, zugleich Peripherie und Bestandteil der Metropolen. Die flächenmäßige Ausdehnung, die geographische Lage Westeuropas und die Anzahl der dort lebenden Bevölkerung weist uns im Weltmaßstab einen absolut **untergeordneten** Status zu. Nur ein Bruchteil des bewohnten Landes dieser Erde befindet sich in Westeuropa, nur ein Bruchteil der gesamten Weltbevölkerung lebt hier.

In deutlichem Kontrast zu dieser demographisch und geographisch peripheren Lage Westeuropas und damit auch Deutschlands steht allerdings die wirtschaftliche, militärische und politische Macht dieser Weltregion. Diese **metropolitane** Stellung Westeuropas verleitet allerdings zu einem unbegründeten Eurozentrismus in vielerlei Hinsicht: Nicht nur wird die geschichtliche Entwicklung der Neuzeit durchgängig als »europäische« interpretiert (so auch im durchaus kritischen Blick auf die »europäische« Expansion nach Übersee). Auch alle Errungenschaften, Techniken und Institutionen der Moderne nebst ihren selbstkritisch angemerkten gegenläufigen und widersprüchlichen Effekten werden unkritisch als »europäische« angesehen. Viele Dinge jedoch (Waffen, Pestizide, Produktionstechniken, aber auch Ideen und soziale Institutionen) sind zwar »europäischen« Ursprungs, aber der eu-

ropäischen Verfügungsgewalt und Kontrolle längst entglitten. Man denke einmal an die Entdeckung der Kernspaltung und ihre militärische und »zivile« Nutzung, die inzwischen weltweite Verbreitung gefunden hat und längst nicht mehr von Europa aus beherrschbar ist. Das Schicksal der Welt und damit auch unser eigenes, mag durchaus in der Dritten Welt entschieden werden und nicht hier in Europa. Ich denke dabei z.B. an Kriege, die sich zu Weltkriegen ausweiten können und damit uns alle betreffen (die derzeitige Golfkrise ist so eine Gefahr), oder an Ökologiekrisen weltumspannenden Ausmaßes. Es muß uns deswegen langsam folgendes bewußt werden: Trotz unserer metropolitenen Stellung, trotz unserer eurozentrischen Allmachtsphantasien und unseres Reichtums, sind auch wir existentiell abhängig von der Dritten Welt und nicht nur diese von uns. Die Peripheriesituation und die Abhängigkeit der Dritten Welt von uns darf uns nicht dazu verleiten, anzunehmen, daß sich diese uns gegenüber auch in Zukunft devot verhält, unsere »gut gemeinten« und mit Entwicklungshilfegeldern finanzierten ökologischen Ratschläge befolgt, keine Drogen mehr anbaut und exportiert usw. – alles, weil wir es so wollen und befehlen.

5. These:

Gegen das »Ausländerproblem« hilft keine wie auch immer begründete Abschottungsphilosophie, sondern nur eine verantwortungsvolle Beteiligung an einer - als Schlagwort gesagt - Weltinnenpolitik. Krisen in der Dritten Welt und die Flüchtlingsströme, die dadurch hervorgerufen werden, sind erstens von uns mitverursacht und sie wirken sich zweitens auch auf uns aus. Wenn wir keine menschenwürdige Entwicklung und keine demokratische Entwicklung in den Ländern der Dritten Welt zulassen, mag es in Zukunft zu einem massiven Verteilungskampf kommen. Kann (und sollte?) dann ein solcher Verteilungskampf zwischen Nord und Süd durch möglichst engmaschige nationale Grenzen, vielleicht durch neue Mauern, sogar durch echte Mauern aus Stein und Stacheldraht, eingedämmt werden? Wenn deutsche Bundesgrenzschutzbeamte, wie jüngst in Lagos geschehen, in Lufthansa-Diensten potentielle Asylbewerber noch vor deren möglicher Antragstellung in Deutschland an der Abreise hindern, so sind wir wohl schon auf dem besten Wege zu einer solchen Abschottungsstrategie. Kurzfristig mag damit die Zahl der Angehörigen aus Dritte-Welt-Ländern in der Bundesrepublik in Grenzen zu halten sein. Langfristig gesehen kann das jedoch kaum die adäquate Lösung sein, einmal abgesehen von der juristischen Problematik und weiteren Conse-

quenzen einer zunehmenden Polarisierung der Welt.

2. Die Ausländerproblematik und der Bildungsauftrag unserer heutigen Schule

Als pädagogische Reaktion auf das Ausländerproblem wurde zunächst die sog. »Ausländerpädagogik« erfunden. Die Ausländer wurden als eine besondere pädagogische Klientel identifiziert, die mit besonderen Mitteln pädagogisch zu behandeln wäre. Inzwischen ist diese aus- und abgrenzende Perspektive der Ausländerpädagogik, die auf Defizite bei den Ausländern abzielte, die es pädagogisch zu kompensieren galt, einer sog. »interkulturellen Pädagogik« gewichen, deren Bildungskonzeption - zumindest dem Anspruch nach - uns alle, also Inländer wie Ausländer, betrifft. Allerdings steht diese »interkulturelle Pädagogik« vor einem massiven Zielkonflikt: Was denn soll der Maßstab sein für pädagogisches Handeln? Die Normen, Werte und Verhaltensweisen der herrschenden deutschen Gesellschaft oder überhaupt teils konträre Traditionen und Normen miteinander vereinbaren? So wie das z.B. unter dem vielversprechenden, aber in der Praxis oft nichtssagenden Motto versucht wird: Alle Kulturen seien gleichwertig, aber nicht gleichchar-

tig. Angesichts dieser Zielkonflikte ist also von einer durchaus **widersprüchlichen Aufgabenstellung der »Interkulturellen Pädagogik«** auszugehen, die sich zwischen den Vorstellungen von - plakativ gesagt - Identität in der Heimat und »Weltbürgertum« hin- und herbewegt. Diesem Thema sind die folgenden Thesen gewidmet.

1. These:

Beides: Identität in der Heimat und Weltbürgertum gilt und ist als Bildungsziel unserer heutigen Schule akzeptabel und geboten. Trotz der damit gegebenen widersprüchlichen Aufgabenstellung für pädagogisches Handeln möchte ich daran festhalten, und zwar nicht aus harmonistischen Idealen heraus, sondern:

- Anschaulichkeit und sinnliche Erfahrungsnähe bieten zunächst unsere primär erfahrenen Lebensumwelten, in denen wir uns heimisch fühlen. Heimatbezug sollte als sozialpsychologischer Bezugsrahmen gesehen werden, wobei »Heimat« nicht identisch zu setzen ist mit »Volk«, »Nation«, »Staat«, »Kultur« u.ä. Denn der persönliche, identitätsstiftende Heimatbezug stellt de facto nur einen Teil davon dar und umfaßt durchaus auch kritische und schmerzliche Erfahrungen und Erinnerungen.
- Den strukturellen Rahmen für unsere Lebensverhältnisse insbe-

sondere in materieller, ökonomischer und politischer Hinsicht setzen zunehmend die Existenzbedingungen im modernen Weltsystem (kapitalistische Weltwirtschaft und ein hierarchisches System kompetitiver Staaten). Diese verknüpfen uns de facto miteinander - jenseits unserer »heimatlichen« Identitäten und auch, wenn wir uns dessen nicht immer bewußt sind (z.B. international arbeitsteilige Produktion, weltweite Ökologiekrisen). Diese strukturellen Bedingungen greifen zunehmend auch auf kulturelle Bereiche und individuelle Lebensstile über (z.B. Massenmedien: weltweit werden dieselben TV-Serien ausgestrahlt; Konsumbedürfnisse: Coca Cola, McDonalds, Mode- und Freizeitartikel gleichen sich weltweit an).

2. These:

Menschen können auf der Basis beider Imperative handeln und tun dies auch, ohne schizophren werden zu müssen. Eine der beiden (Teil-)Identitäten ist der anderen nicht zu opfern!

- Es gibt Heimatverbundenheit im Medium weltbürgerlicher Möglichkeiten (Appell kultureller Minderheiten an internationale Gerichtshöfe, Aufzeichnen oraler Traditionen mittels Cassettenband und Weiterverarbeitung mittels Computer usw.).

- Es gibt weltbürgerliche Identität im Medium heimatlicher Aneignungsprozesse (»fremde« Gerichte in der heimischen Küche, Fernreisen heimatlicher Vereine, Kitsch und Kunst aus aller Welt in den häuslichen Wohnzimmern).

Menschen können gottseidank auch unter **widersprüchlichen** (nicht-homogenen, konfligierenden) gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Bedingungen personale Identitätsstrukturen aufbauen. Konflikthafte Lebenssituationen sind kein Spezifikum der ausländischen Kinder und Jugendlichen in unserem Bildungssystem, - obwohl sie uns dort vielleicht besonders deutlich auffallen. Sie sind vielmehr ein Ausdruck der widersprüchlichen Lebensbedingungen in unserem modernen Weltsystem. Pointiert ausgedrückt: Auf die Dauer werden all diejenigen, ob Ausländer oder Inländer, wenn man so will: »defizitär« sozialisiert sein, die bloß monokulturell geprägt sind, die nicht mindestens eine Weltsprache (wahrscheinlich Englisch) quasi »wie ihre Muttersprache« beherrschen, die »unflexible«, auf nur wenige kulturelle und gesellschaftliche Bedingungen zugeschnittene Identitäten aufweisen usw.

3. These:

Personale Identität und sinnvolles pädagogisches Handeln sind nicht nur in autochthonen, kulturell homogenen Zusammenhän-

gen möglich. Der Allgemeinbildungsanspruch der Schule begründet vielmehr unterrichtliche Möglichkeiten für eine kritisch-konstruktive Bewältigung vielfältiger Erfahrungen und heterogener Wissensbestände.

- Das je Meinige, Subjektive, Einmalige, Individuelle wird im Allgemeinen aufgehoben, auf es bezogen, eingeordnet, relativiert, von ihm abstrahiert.

- Erfahrungen und Wissen anderer können angeeignet, auf die eigene Situation bezogen, für Erklärungen herangezogen, zur Motivationsgrundlage werden.

Hierin hat die Nicht-Identität von subjektiver Erfahrung und Schulwissen (die vielbeklagte »Entfremdung« der Schule von dem Leben) ihre pädagogisch-didaktische Relevanz; sie dient dem Hauptzweck der Schule: »Bildung«.

»Bildung führt 'aus dem Naturverhältnis der Empfindung und Neigung in das Element der Sache'. Entfremdung ist insofern eine 'Bedingung des theoretischen Denkens', als im Bildungsprozeß, in dem die 'schmerzlichste Zäsur erfahren (wird), die noch unbewußte, sinnliche Welt des Kindes zerstört (wird)', das Kind gerade 'von seinem Leben in konkreten Anschauungen abgezogen' wird, damit 'es die Bahn zu der Herrschaft über die Dinge betritt, die in der Erkenntnis liegt.' Diese 'notwendige Entfremdung, die dem Bildungs-

vorgang innewohnt', wird im weiteren aufgehoben, wenn der Bildungsprozeß so weit fortgeschritten ist, da formales Denken an jeden Inhalt angewandt werden kann. Die Dialektik dieses Bildungsprozesses entfaltet sich von einer zunächst 'unverstandenen Kenntnis' bis zu entwickelter Begrifflichkeit.« (H.-J. HEYDORN, referiert und zitiert in: I. DEMELE: Interkulturelles Lernen zwischen traditionaler und Industriegesellschaft, in: Unterrichtswissenschaft 1988, S. 17f).

4. These:

Bei der Diskussion um die Aufgaben der »interkulturellen Pädagogik« besteht eine massive Gefahr der Verdinglichung von »Kultur«. Um dieser Gefahr zu begegnen sollte einem unhistorischen, statischen, verdinglichten Kulturbegriff ein konstruktiver, d.h. ein dynamischer, ein historisch und sozial differenzierter und ein am Menschen ausgerichteter Begriff von »Kultur« entgegengesetzt werden.

— verdinglichter Kulturbegriff

- ahistorische, zeitlose, statische Vorstellung von »Kultur«
- die normative Dimension (Sollensforderungen, Regeln, Wertvorstellungen) wird als »Kultur« schlechthin ausgegeben
- Homogenität, Abgrenzbarkeit, Typik, Eindeutigkeit von Kultur stehen im Vordergrund bzw. werden unterstellt

- Abweichungen von den kulturellen Mustern und Werten sind suspekt, sie produzieren zwangsläufig »Kulturkonflikte« oder Kultur- »Verfall«
- kulturzentrierte Auffassung des Verhältnisses von Mensch und Kultur (Mensch = Träger, Repräsentant, Ausdruck einer von ihm unabhängig, überzeitlich, über ihm existierenden Kultur)
- Kindheit dient der Tradierung von Kultur (Enkulturation), enge Verzahnung zwischen »Kultur« und »Persönlichkeit«

— konstruktiver Kulturbegriff

- Kultur ist historisch geworden und deshalb auch wandelbar, dynamischer Kulturbegriff
- Unterscheidung zwischen normativ und faktisch, zwischen kulturellen Regeln und Ansprüchen und kultureller Praxis
- Variationsbreite, Überschneidungen, unspezifische, mehrdeutige, abweichende Merkmale von Kultur werden konstatiert
- Abweichungen, Kulturkontakt, Kulturdiffusion und Neuschöpfungen werden als »normal« angesehen
- auf den Menschen zentrierte Vorstellung des Verhältnisses von Mensch und Kultur (Kultur = eine von Menschen gemachte und veränderbare Lebenspraxis)
- Kindheit dient der produktiv und

selektiv-verändernden Aneignung vorgefundener Kultureinflüsse

5. These:

Der Allgemeinbildungsanspruch der heutigen modernen Schule kann seinem Wesen nach nur durch »Interkulturelle Pädagogik« eingelöst werden.

- Allgemeinbildung als »Bildung der Allgemeinheit« impliziert ein allgemeines Menschenrecht auf Bildung und Verpflichtung der Öffentlichkeit (greifbar z.B. im staatlichen Schulmonopol), dieses zu gewährleisten.

- Allgemeinbildung als »allgemeine Menschenbildung« impliziert, daß Bildung nicht (mehr) nach partikularen, restriktiven, kurzschlüssig utilitaristischen Gesichtspunkten zu erteilen ist, sondern daß die Lernenden sich und ihre Interessen an einer Aufklärung über ihre objektiven Lebensverhältnisse in den Bildungsprozessen wiederfinden und diese zugleich auf die allgemeinen Interessen der Menschengattung rückbeziehen können.

Daraus folgt für den Zusammenhang von Nord-Süd-Konflikt und Bildungsauftrag der modernen Schule: Da die Menschen heute sich ihre Existenzgrundlage weitgehend in globalen, interkulturellen Produktions-, Markt- und Konsumstrukturen schaffen (multinationale Konzerne, Weltmarkt, international zirkulierende Lebens-, Genußmittel und Massenmedien, aber auch solche Dinge wie

global wirksame Risiken, Naturkrisen u.ä.), aus diesem Grund also kann

1. eine Bildungskonzeption heute, die diese Bedingungen reflektierend und kritisch in sich aufnimmt, nurmehr eine »interkulturelle« oder »transkulturelle« Pädagogik sein, eine Pädagogik, die im vollen Sinne von »Allgemeiner Menschenbildung« über die je partikuläre Lebenssituation hinausweisen muß.

Und aufgrund der oben genannten tatsächlichen globalen Veflechtung der menschheitlichen Lebenspraxis kann

2. Bildung als »Bildung der Allgemeinheit« nur mehr als tatsächlich »universal« gedacht werden, als allgemeines Menschenrecht und als weltgesellschaftliche Verpflichtung, die allen Bürgern dieser Erde zusteht.

aus:

Der Nord-Süd-Konflikt. Bildungsauftrag
für die Zukunft (Kongreßdokumentation),
hg. v. K. Ghawami/World University
Service, Wiesbaden 1991, S. 184-193