

Unsere Jugend

Die Zeitschrift
für Studium
und Praxis der
Sozialpädagogik



Ernst Reinhardt
Verlag
45. Jahrgang
Februar

Pflegekinder brauchen ein Zuhause – Teil I ·
Clara Grunwald – Nestorin der Montessori-
Bewegung in Deutschland · social market-
ing V · Mädchenbetreuung in anderen Er-
ziehungsformen · Multikulturelle Gesellschaft
als pädagogische Aufgabe?

2/1993

uj 451 49931 Z

Aus- und
Fortbildung:
Interkulturelles
Lernen

Multikulturelle Gesellschaft als pädagogische Aufgabe?*

Teil I

Von Günter J. Friesenhahn

I Problemstellung

Über multikulturelle Gesellschaft zu sprechen liegt offenbar im Trend. Ein Blick auf Tagungs- und Kongreßthemen, auf Publikationen der Sozial-, aber auch der Wirtschaftswissenschaften, ein Blick ins Feuilleton oder auch in den Wirtschaftsteil von Tageszeitungen, in Zeitgeistmagazine oder auch auf Werbestrategien (Come together and live as friends) zeigt, daß das Thema Konjunktur hat. Wanderungsbewegungen, von Süd nach Nord, von Ost nach West, die daraus resultierenden wirtschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen Einflüsse sind zu einem zentralen Aspekt des öffentlichen Diskurses geworden. Der Behauptung, die BRD sei eine multikulturelle Gesellschaft bzw. im Begriff, eine zu werden, schließen sich mittlerweile Repräsentanten unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen – mit unterschiedlichen Motivlagen – an. Das Spektrum reicht von Ausländerinitiativen, Teilen der etablierten Parteien über Gewerkschaften, Kirchen bis hin zu Unternehmensverbänden, von *Daniel Cohn-Bendit* bis *Heiner Geißler*. Gerade durch letzteren bzw. durch sein 1990 erschienenes Buch „Zugluft“ ist der Eindruck entstanden, der Begriff multikulturelle Gesellschaft sei von *Geißler* erst kürzlich und als Novität in die Diskussion eingebracht worden. Daß dem nicht so ist, habe ich an anderer Stelle dargelegt (vgl. *Friesenhahn*, 1991a).

Es geht hier indes nicht darum, Urheberrechte zu sondieren, sondern darum,

- ob der Begriff multikulturelle Gesellschaft – und die damit verbundenen Vorstellungen – eine plausible Beschreibung der gesellschaftlichen Situation der BRD gewährleistet (man könnte sie ja auch – was z. T. geschieht – als Risikogesellschaft, kapitalistische Industriegesellschaft, postmoderne Gesellschaft, kinder-, frauen-, altenfeindliche Gesellschaft etc. bezeichnen);
- ob die eingangs beschriebene Übereinstimmung im Begriffsgebrauch mehr ist als scheinbarer Konsens;
- ob die Formel multikulturelle Gesellschaft für alle BürgerInnen der BRD gleichermaßen attraktiv ist und
- ob die Pädagogik, in Theorie und Praxis, geeignet ist, eine maßgebliche Rolle im Migrationsprozeß zu spielen und wenn ja, welche.

II Multikulturelle Gesellschaft – Begriff wofür?

Der Begriff multikulturelle Gesellschaft ist eine willkommene Verlegenheitslösung zur Bezeichnung eines gesellschaftlichen Faktums, das zutreffender mit Einwanderungsland (Zuzugsgesellschaft) beschrieben wäre (vgl. *Brumlik*, 1990)¹. Er kann zur Verschleierung von Ungleichheiten dienen, er betont die Dimension „Kultur“, und es entsteht der Eindruck, durch die Beschäftigung mit Kultur könne man den gesellschaftlichen Pluralismus, der durch die Migration entstanden

* Vortrag vor der Gesellschaft für politische Bildung bei der Jahrestagung im September 1991.

ist, hinreichend erfassen (vgl. *Hohmann*, 1987, S. 110).

Kein Zweifel besteht an der Tatsache, daß Deutschland aufgrund seiner geographischen Lage von jeher Menschen aus unterschiedlichen Regionen Europas zur neuen Heimat (?) geworden ist. Erst die Nationalstaatsidee – ein Volk, eine Nation, ein Staat – die Betonung von gemeinsamer Sprache und Kultur – überformte die existierende kulturelle Vielfalt und wurde zum politisch instrumentalisierten sozialen Kitt. Motor für die Zuwanderung nach Deutschland waren und sind vor allem wirtschaftliche Gründe – auf seiten der Zuwanderer wie auf seiten der deutschen Verantwortlichen.

D. h., bei der Betrachtung des Phänomens multikulturelle Gesellschaft, bei Fragen nach ihrer Entstehung und bei Fragen der Regelung des Zusammenlebens in ihr wird man zuerst ökonomische Daten und Fakten in den Blick nehmen müssen.

Deutschlands Rolle als Importeur von Arbeitskräften begann vor rund 300 Jahren, als der *Große Kurfürst Friedrich Wilhelm von Brandenburg* und *Landgraf Carl von Hessen-Kassel* rund 20 000 Hugenotten aufnahmen, setzt sich fort über die „Ruhrpolen“ bis hin zu Zwangsarbeitern. Man geht davon aus, daß im Jahr 1910 rund 10 % der Einwohner des Deutschen Reiches Nichtdeutsche waren. Bemerkenswert ist, daß die Migrationsbewegungen um die Jahrhundertwende sowohl interkontinental als auch innereuropäisch verliefen. In der Zeit von 1820 bis ca. 1900 verließen ca. 6 Millionen Deutsche ihre Heimat Richtung Übersee, allein zwischen 1880 und 1890 1 453 000 (vgl. *Friesenbahn*, 1988). Die Lebensbedingungen, die die Deutschen emigrieren ließen, waren für die anderen (aus dem Osten) noch erstrebenswert.

Nach dem 2. Weltkrieg waren es Flüchtlinge aus den Ostgebieten, bis 1961 rund 13 Millionen (vgl. *Volkert* 1991); ab 1955 angeworbene Arbeitsmigranten, Asylbewerber und seit wenigen Jahren verstärkt Aussiedler aus Osteuropa, die innerhalb der mo-

nikulturellen Betrachtungsweise Deutschlands deutliche Kontrapunkte setzten.

Einige Zahlen

1988 kamen 103 000, 1989 121 000, 1990 rund 200 000 Asylbewerber in die BRD (Anerkennungsquote: 1985: 25 %, 1990: 3 %).

Und die Zahl der Aussiedler ist von 42 000 im Jahr 1986 auf 377 000 (1989) und 397 000 1990 hochgeschwollen. Glaubt man der Prognose des Institutes für Wirtschaft, so wird dieses Niveau noch einige Jahre anhalten. Das bedeutet, daß noch weitere 2 bis 3 Millionen Deutschstämmige aus Polen, Rumänien, Ungarn, aus dem zerfallenen Sowjetreich in die BRD kommen werden – und mit ihnen Elemente der dort jeweils gelebten kulturellen Praxis. Angesichts dieser Zahlen wird deutlich, daß man nicht mehr von einer einheitlichen Population ausgehen kann. Eine Reihe von Autoren geht diesen Tatbestand pragmatisch an, und *Geißler* z. B. formuliert: „Es geht auch nicht mehr darum, ob wir eine multinationale oder multikulturelle Gesellschaft haben wollen: Wir haben sie bereits. Die Frage ist nicht mehr, ob wir mit Ausländern zusammenleben wollen, sondern nur noch, wie wir mit ihnen zusammenleben werden.“ Und an anderer Stelle gibt er die Perspektive an, indem er sagt: „Multikulturell bedeutet die Bereitschaft, mit Menschen aus anderen Ländern und Kulturen zusammenzuleben, ihre Eigenarten zu respektieren, ohne sie germanisieren und assimilieren zu wollen.“ Das hört sich gut an, ist sicherlich ernst gemeint, läßt aber aus sozialwissenschaftlicher Sicht einige Fragen offen, z. B.:

- Ist die Beschreibung der Gesellschaft als multikulturell eine empirische Kategorie oder Teil einer (ideologischen) Programmatik?
- In welchen gesellschaftlichen Bereichen wirkt sich Multikulturalität für wen wie aus?

Zur Beantwortung dieser Fragen ist es hilfreich, auf Analysekriterien zurückzugreifen,

die die Komplexität des Themas etwas entzerren. Wenn man eine Gesellschaft hinsichtlich ihrer tatsächlichen und/oder hinsichtlich ihrer vermuteten Multikulturalität analysiert, kann man das anhand folgender Dimensionen tun: die politische, die soziale, die ökonomische, die kulturelle und die sozialpsychologische Dimension (vgl. *Stephan*, 1987, S. 54 ff.).

Diese Dimensionen beinhalten eine Reihe von Elementen. So geht es z. B. in der politischen um die Verteilung der politischen Macht, in der sozialen um Fragen der sozialen Gerechtigkeit, Chancengleichheit und Solidarität und in der kulturellen um Normen, Traditionen und Verhaltensmuster. In der ökonomischen Dimension geht es nicht nur um die Teilnahmemöglichkeiten an Produktion und Konsum, sondern auch um Teilnahmemöglichkeiten an der Kontrolle/Mitbestimmung von Wirtschaftsprozessen. In der sozialpsychologischen Dimension schließlich stehen Phänomene wie Rassismus, Ethnozentrismus, Diskriminierungen und Stereotypenbildung zur Debatte.

Ich denke, diese Aufteilung der Gesellschaft macht deutlich, daß man kaum im umfassenden Sinn von einer multikulturellen Gesellschaft sprechen kann, jedenfalls dann nicht, wenn man darunter mehr versteht als ein buntes Zusammenleben von Menschen aus unterschiedlichen Staaten/Kulturen auf einem Fleckchen Erde.

Wechseln wir die Perspektive von beschreibenden Aussagen hin zur Programmatik, denn auch die gehört wesentlich zum Diskurs dazu.

III Inhalt und Funktion des Begriffs

Nach Überzeugung einiger Autoren enthält der Begriff multikulturelle Gesellschaft sowohl Zustandsbeschreibungen als auch normative Aspekte: Er beschreibt, was ist und proklamiert, was wir wollen sollen. Diese Ambivalenz macht ihn ideologiefähig (vgl. *Schulte*, 1990a, *Schulte*, 1990b).

Mit Blick auf die BRD kommt *Radtke* zu

dem Schluß: „Die Beschreibung ‚multikulturell‘ beruht in den allermeisten Fällen eher auf moralisch-pädagogischer Gesinnung denn auf theoretisch angeleiteter Analyse; oder sie gehört zur verbreiteten Trendwendediagnostik, die durch ein Feuerwerk von Metaphern und Pointen herbeireden will, was sie gerade erfunden hat“ (*Radtk*e, 1990b, S. 27). Multikulturalismus in der BRD sei gleichsam „pädagogisch induziert“ (vgl. *Radtk*e, 1991). Hinter solchen Äußerungen steht der Vorwurf, Pädagogen hätten sich über Gebühr an der Schaffung neuer Probleme und Klientengruppen beteiligt, um im Zuge einer ihnen überlassenen Bearbeitung (und Lösung?) des Problems an gesellschaftlicher Legitimation zu gewinnen: Professionalisierung als unzulässige, unnötige, verfehlt erweiterung des reklamierten Zuständigkeitsbereiches. Ich komme später darauf zurück, denn es bleibt zu klären, welche Rolle Pädagogik noch zu spielen hätte, wenn sie sich auf ihre „eigentlichen“ Aufgaben konzentrierte.

Jedoch allein die Pädagogen als Urheber zu nennen ist auch für *Radtk*e selbst zu kurz gegriffen, vielmehr stamme der Begriff aus dem Überschneidungsbereich, in dem Wissenschaftler, Politiker, Journalisten und Verwaltung bei der Definition von sozialen Problemen interagieren. Das erklärt eher, warum der Terminus mittlerweile so schillernd und vieldeutig ist.

Vorstellungen von multikulturellem Zusammenleben gehen davon aus, daß die Einwanderer die Möglichkeit haben sollen, ihre Kulturen, Identitäten, Beziehungen und Vereinigungen zu erhalten, daß die Einwanderer und die Einheimischen miteinander gleichberechtigte Beziehungen pflegen (vgl. *Schulte*, 1990b). In bezug auf Pädagogik und ihre Handlungsfelder wird übereinstimmend gefordert, daß Kinder und Jugendliche gemäß ihren Fähigkeiten gefördert werden und daß dabei nationale, kulturelle und ethnische Eigenheiten nur eine nachgeordnete Rolle spielen sollen. Es heißt aber auch, Multikulturalismus sei zum Programm derjenigen

geworden, die der dumpfen Deuschtümelei, der dreisten Ausländerfeindlichkeit und der staatlichen Diskriminierung von zugewanderten Minderheiten einen positiven Gesellschaftsentwurf entgegensetzen wollten (vgl. *Radtke*, 1990b). Während die erste Beschreibung eher aus dem pädagogischen Bereich kommt, stammt die zweite aus dem Sektor der linksliberalen Öffentlichkeit, die sich mit dem Status quo nicht abfinden möchte.

Auch die grün-alternative Szene gehört zu den Befürwortern der multikulturellen Gesellschaft, mußte sich aber den Vorwurf gefallen lassen, daß sie die Einwanderer bzw. ihre Kulturen verkläre. Diese werden zur Projektionsfläche eigener Sehnsüchte, zum Schlupfwinkel romantisierender Lebensentwürfe, die die Industriegesellschaft nicht mehr zuläßt: Geborgenheit, authentische Beziehungen, intakte Gemeinschaften. „Schaut man sich die Dokumente des rot-grünen Konsenses an, so erscheint die ‚multikulturelle Gesellschaft‘ nicht selten als der langersehnte Garten Eden – ein friedliches Neben- und Miteinander der verschiedensten Nationalitäten und Ethnien, ein einziges großes Straßenfest, auf dem alle miteinander reden, feiern, essen, trinken und tanzen, ein großer, heiterer Ringelpietz mit Anfassern. Eine biedermeierliche Latzhosenvision von unerträglicher Blauäugigkeit, guter Wille und sonst gar nichts“ (*Schmid*, 1989, S. 543). Die Suche nach Harmonie, die uneingeschränkte Hoffnung auf kommunikative Konfliktbewältigung führt zu verzerrten, d. h. ideologischen Betrachtungsweisen.

Die vorangegangenen Ausführungen haben erläutert – und damit komme ich zur ersten Zusammenfassung –, daß der Terminus multikulturelle Gesellschaft verfänglich sein kann, daß er Konsens suggeriert, wo de facto keiner ist, daß er als Bedrohung (kulturelle Auflösung), als Chance (gegenseitige Bereicherung) oder als Ideologie (Verklärung des Fremden) gesehen werden kann. Die Formel multikulturelle Gesellschaft wird von einigen Gruppen als Mittel gegen hegemoniale Kulturen auf nationaler und internationaler Ebene

verwendet, und die Arbeitgeberverbände bereiten damit die deutsche Öffentlichkeit darauf vor, daß nach wie vor Arbeitsmarktlücken ausgefüllt und der deutsche Bevölkerungsschwund ausgeglichen werden muß (vgl. *Schulte*, 1990b; *Volkert*, 1991). Der Begriff beinhaltet die Vorstellung eines gesellschaftlichen Pluralismus, besonders auf der kulturellen Ebene, hofft soziale Ungleichheit überwinden zu können und geht davon aus, daß die Subjekte unter der Bedingung von Migration neue Identitäten ausbilden können/müssen, um handlungsfähig zu bleiben (vgl. *Schulte*, 1990b). Formen des Multikulturalismus sind (vgl. *Radtke*, 1990a) wie folgt charakterisiert worden:

- a) *Programmatisch-pädagogischer Multikulturalismus*
entstand aus der Idee der interkulturellen Erziehung, Tendenz zur Pädagogisierung, Strukturfragen werden in subjektive Anpassungsprobleme umgedeutet, tendiert zur sozial-romantischen Verklärung der in der Gesellschaft virulenten Widersprüche.
- b) *Kulinarisch-zynischer Multikulturalismus*
Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen erhöht die Vielfalt, steigert die Pluralität der Lebensformen und wird so zur Bereicherung, an der die Modernisierungsgewinner partizipieren; für Rassenstreitigkeiten, die am Geldverdienen hindern, ist keine Zeit mehr. Rassismus, der in multikulturellen Gesellschaften für unausweichlich gehalten wird, wird als Preis der Freiheit hingenommen.
- c) *Demographisch-affirmativer Multikulturalismus*
Kollektive Vergreisung der Gesellschaft soll (damit soziale Sicherungssysteme finanzierbar bleiben) durch „bedarfsgerechte Einwanderung“ ausgeglichen werden. Den modernen Fraktionen des Kapitals kommt es auf eine Befreiung von nationalstaatlichen Fesseln an.
- d) *Reaktiv-fundamentalistischer Multikulturalismus*
bildet sich bei Migranten heraus, sobald sie

vom programmatisch-pädagogischen Multikulturalismus überzeugt oder enttäuscht sind, gegen die ablehnende Mehrheitsgesellschaft wird der Rückzug in die Authentizität der kulturellen Identität angetreten. Der institutionalisierten Diskriminierung wird durch die Selbstorganisation von Neben(infra)strukturen begegnet.

IV Sozialwissenschaften und Migration

Die vorgestellten Einschätzungen/ Formen des Multikulturalismus sind plausible, aber keine zwingenden Analyseinstrumente. So hat z. B. L. Leggewie (1990a) mit Blick auf den so bezeichneten reaktiv-fundamentalistischen Multikulturalismus vermutet, der kulturelle Selbstaussdruck ethnischer Minderheiten laufe in der Regel weder auf eine fundamentalistische Selbstvergewisserung noch auf eine umstandslose Anpassung hinaus, sondern auf fintenreiche Identitätsoptionen und -konstruktionen.²

Es sollte auch weiter gefragt werden, ob die Behauptung, die Pädagogik fungiere im Kontext des Migrationsprozesses vornehmlich als ahnungslose Instanz fremder Interessen, trage zur Entpolitisierung struktureller Probleme bei und verfüge nur über bisweilen „schreiend naive Programme interkultureller Erziehung“ (Leggewie), eine hinreichende Charakterisierung ist. Anders gesagt, es muß nach der Funktion gefragt werden, die die Pädagogik überhaupt in unserer Gesellschaft reklamiert bzw. zugewiesen bekommt.

Zuerst ist von Bedeutung, daß Pädagogik innerhalb des modernen Migrationsprozesses (beginnend mit der organisierten Anwerbung (1955) anfänglich nicht gefragt war. Ökonomische Auswirkungen der Ausländerbeschäftigung, gefolgt von der Frage, wie soziale Probleme der Ausländer bearbeitet werden sollten, standen als Forschungsfragen im Vordergrund. Erst später, ca. 1970, widmete man sich der Integration, insbesondere der sog. 2. Generation (vgl. Mehrländer, 1987). „Vom Klassenkampf zum Kulturkonflikt“, so be-

schreibt H. Berger (1990) die Wandlungen der Migrationsforschung.³

Man kann insgesamt einen Wechsel von der ökonomischen und makrosozialen Perspektive hin zur individuellen Problembearbeitung beobachten (vgl. Radtke, 1991). Integrationshemmnisse wurden verstärkt in kulturellen Differenzen gesucht, so daß es etwa ab dem Anwerbestopp 1973 (zu den Phasen vgl. auch Friesenbahn, 1988, S. 17) zu einer Schwerpunktbildung in der Migrationsforschung kommt, die neben der Soziologie in starkem Maße die Psychologie und die Pädagogik in die Thematik einbezieht.

Der Pädagogik wird dabei pauschal unterstellt, sie blende die politischen und ökonomischen Aspekte der Migrationsbewegungen aus, kapriziere sich auf Kultur, d. h. mache aus Strukturfragen industrieller Gesellschaften Kulturprobleme der betroffenen Migranten. Sie trage zur Entpolitisierung und Pädagogisierung sozialer Probleme bei. Pädagogisierung setze immer dann ein, wenn Interventionen auf der Strukturebene politisch nicht möglich, nicht gewollt oder nicht durchsetzbar seien. „Pädagogik wird dann zum Ersatzhandeln, mit dem die politisch Handelnden den fälligen Aktivitätsnachweis liefern“ (Radtke, 1991, S. 103). Der Globalvorwurf ist hier: Unzureichende politische Reflexion pädagogischer Arbeit.

Dieser Vorwurf wird interessanterweise nur gegenüber der Pädagogik erhoben, nicht etwa gegenüber der Psychologie – vielleicht, weil man von dieser sowieso keine politischen Impulse erwartet.⁴ Gemäß einer unterstellten Arbeitsteilung soll die Soziologie die Analysen im Rahmen von gesellschaftlichen Veränderungen liefern, Psychologen präsentieren Erklärungen, wie Individuen Veränderungen psychisch bewältigen (z. B. durch Um-Lernen, Verdrängung, Flucht), und Pädagogen sollen dafür sorgen, daß ihre Adressaten für die neuen Anforderungen, die eine veränderte Gesellschaft stellt, fit gemacht werden.

Ich halte einen solchen Instrumentalismus für naiv, weil er eine Leistungsfähigkeit der

Pädagogik unterstellt, die nicht (mehr) gerechtfertigt scheint (vgl. *Friesenhahn*, 1991b). Zweifellos ist der Vorwurf aber nicht vollkommen von der Hand zu weisen, insbesondere die mittlerweile vielfach kritisierte „Ausländerpädagogik“ ist davon betroffen. Zu erklären – nicht unbedingt gutzuheißen – ist das u. a. mit der Tatsache, daß Pädagogik (mehr als andere Wissenschaften) eng mit dem Feld praktisch Handelnder verbunden ist. Oft soll/muß eine Situation schnell geklärt werden, ohne daß abgesicherte Erkenntnisse vorliegen. Pädagogik „wird gezielt nachgefragt, wenn die Routine des alltäglichen Handelns gestört wird, und sie versucht, Personal und Programme zu beeinflussen und zu verändern, wenn sie Veränderungen begründen kann“ (*Hamburger*, 1990a, S. 311).

Nur – die Reichweite pädagogischer Maßnahmen ist zugegebenermaßen nicht sehr groß. (Die praktische Arbeit muß dennoch getan werden.) Oft können pädagogische Handlungen erst im nachhinein begründet werden – oder müssen verworfen werden. Pädagogik ist nicht per se subaltern, unpolitisch, sondern neigt nach einer Phase großer Erwartungen heute eher wieder zur realistischen Einschätzung ihrer Möglichkeiten. Dies muß nicht notwendigerweise mit einem Mangel an Reflexion einhergehen – ich sehe darin eher eine Steigerung der Handlungsmöglichkeiten. D. h., Pädagogik in der Einwanderungsgesellschaft sieht, daß sie die Ziele, die sie verfolgt, nicht sofort erreichen kann und muß trotzdem handeln. Um nicht an sich selbst zu verzweifeln, um nicht permanent die Kompetenz und Professionalität der Pädagogen in Frage zu stellen, sind sozialstrukturelle Hindernisse bewußt zu halten, Analysekatoren bereitzustellen und mit den jeweiligen Handlungsanforderungen und Möglichkeiten in Beziehung zu setzen.

V Pädagogische Perspektive

Seit etwa 15 Jahren ist in der pädagogischen Diskussion davon die Rede, daß eine Gesellschaft, die sich durch die Migration verändert,

veränderte Erziehungskonzeptionen brauche. Eine multikulturelle Gesellschaft erfordere interkulturelle Erziehung/interkulturelles Lernen. Interkulturelle Erziehung wird dabei nicht als Fach gesehen, sondern als pädagogisches Prinzip, das in pädagogischen Handlungen, aber auch in Organisationen (Schulen, relevanten Behörden), in Curricula und in methodischen Fragen Beachtung finden soll.

Interkulturelle Erziehung ist auch zu verstehen als Reaktion auf vorher praktizierte „Fehlformen“ wie z. B. die Ausländerpädagogik. Während diese nur Ausländer als Adressaten betrachtete, ist es übereinstimmende Überzeugung der Protagonisten interkultureller Erziehung, daß Ausländer und Deutsche gleichermaßen zur Zielgruppe werden müssen. Einige gehen noch weiter und fordern, interkulturelle Erziehung sei auch in rein deutschen Lerngruppen notwendig, weil ein zentraler Inhalt die Reflexion der eigenen Kultur, der eigenen Identität betreffe. Interkulturelles Lernen bezieht sich auf andere Kulturen und registriert die Bedingtheit der eigenen. Diese Diskussion ist nicht auf die BRD beschränkt, sondern erhielt und erhält auch aus anderen Ländern Impulse.

Interkulturelle Erziehung verfügt innerhalb der Pädagogik über keine Geschichte. Die Frage, welche Aufgaben der Schule aus dem Vorhandensein fremdsprachiger Kinder erwachsen, stellte indes *J. Lichte* schon 1901 und beantwortete sie, dem wohlüberlegten Unterricht in der deutschen Muttersprache komme Priorität zu, dazu komme „vaterländische Erdkunde“ und Geschichte. Ziel müsse sein, der heranwachsenden fremdsprachigen Jugend „deutsches Wesen, deutsches Fühlen, Denken und Sprechen als unverlierbares Eigentum mit ins spätere Leben“ zu geben (vgl. weiter dazu *Friesenhahn*, 1988, S. 10). Weder die vergleichende Erziehungswissenschaft noch die sog. Pädagogik der Dritten Welt verfügen diesbezüglich über ausgeprägte Traditionslinien. Zu wenige Fachvertreter bemühen sich, die jeweiligen Er-

kennnisse aufeinander zu beziehen und fruchtbar zu machen, um schließlich zu einem interdisziplinären Ansatz zu kommen. Einige Überschneidungsbereiche, wie z. B. internationale Jugendarbeit, interkultureller Schüleraustausch, zeigen bescheiden in diese Richtung.

Es gilt auch zu vergegenwärtigen, daß interkulturelles Lernen – verstanden als Erlangung von Handlungsfähigkeit in interkulturellen Kontexten – zuerst nicht auf klassische Felder der Pädagogik bezogen war, sondern – darauf hat u. a. *Sandbaas* (1988) hingewiesen – im Zusammenhang mit Feldern wie Auslandsstudium, Entwicklungshilfe, Missionstätigkeit, im Rahmen von technischer Zusammenarbeit, Emigration aus Deutschland, Tourismus (und ca. 15 weiteren) schon länger Thema sozialpsychologischer Austauschforschung war.

Sieht man sich Konzeptionen interkulturellen Lernens an, findet man unterhalb der Verbindungslinie: andere Kulturen wahrnehmen, sich akzeptieren lernen, sich in Frage stellen können, voneinander lernen, Konflikte bewältigen eine Reihe von Verzweigungen.

Betrachtet man pädagogische Konzeptionen interkulturellen Lernens/interkultureller Erziehung, fällt auf, daß die Programmatik sowohl pädagogische als auch gesellschaftliche Aspekte erfaßt (vgl. *Friesenbahn*, 1989), daß sie sich auf pädagogische und gesellschaftliche Realität bezieht und versucht, im Sinne konkreter Utopien Veränderungsstrategien zu entwickeln; sie ist Dialektik zwischen Anspruch und politisch Durchsetzbarrem. Vielleicht ist die Programmatik damit überfordert (vgl. *Hamburger*, 1990b), wenn man sie als Ganzes sieht. Differenziert man jedoch, erkennt man Unterschiede bei den einzelnen Konzeptionen, die auch bei deren Übertragungen in pädagogische Handlungsfelder von Bedeutung sein können.

Konkret: Im Kindergarten werden andere Aspekte interkulturellen Lernens, andere Dimensionen der multikulturellen Gesell-

schaft tangiert werden als in der politischen Bildungsarbeit mit einer multinational zusammengesetzten Studentengruppe. Insofern ist es hilfreich, sich zu verdeutlichen, wie die einzelnen Konzeptionen die zentralen Fragen (Kultur- und Identitätsbegriff, Gleichwertigkeit der Kulturen, Bedeutung der Herkunftskulturen und -sprachen, politische Abstinenz oder Aktion) aufgreifen und wie sie organisatorisch umgesetzt werden sollen.

Beginnen wir mit den Rahmenbedingungen. Dabei kann man unterscheiden in solche Konzepte, denen es mehr um die Herstellung von Integrations- und Remigrationsfähigkeit oder um interkulturelle Erziehung oder um subkulturelle Segregation geht.

Ersteres sehe ich nach wie vor hauptsächlich in der Schule praktiziert. Das hat sicher auch damit zu tun, daß Schulen als nachgeordnete Behörden der Kultusbürokratie stärker an Politikvorgaben gebunden sind. Das heißt nicht, daß interkulturelle Erziehung/interkulturelles Lernen in Schulen nicht stattfindet, aber wenn interkulturelles Lernen tatsächlich gleichberechtigte Teilnahme aller einschließt, ist es vorerst eher in außerschulischen pädagogischen Feldern zu realisieren, die andere Strukturen aufweisen als Schule. Betrachtet man, wie wenig Schule bisher auf ethnische und kulturelle Differenzierungen der Herkunftsländer Rücksicht nimmt, ist *Mayers* Vorwurf nicht leicht zu entkräften: „Die Konzepte von Vermittlung von Remigrations- und Integrationskompetenz gehen von einer nationalitätenspezifischen Identitätsbildung und damit von bikulturellen Verhältnissen aus.“

„Das Konzept der subkulturellen Segregation ist demgegenüber abgeleitet aus der Arbeit in den Initiativgruppen von Stadtteil, Wohnblock und Region und wurde so aus dem Status der bewußt Betroffenen heraus entwickelt. Darin soll über die Identifikation mit dem gemeinsamen Lebensplan einer Gruppe in einem überschaubaren räumlichen Bereich kulturelle Identifikation ermöglicht werden.“ (*Mayer*, 1991, S. 97)

Aber auch das zentrale Konzept interkultureller Erziehung hat Varianten. Wenn *Gamm* (1986, S. 108) z. B. fordert: „Der Begriff von globaler Arbeitskraft hat im Aufbau interkultureller Pädagogik voranzustehen“ und *Dickopp* (1986, S. 44) andererseits interkulturelle Pädagogik personal, auf moralische und sittliche Ziele hin, verankern will, dann wird das deutlich.

Nach *Auernheimer* (1988, S. 16 ff.) lassen sich im einzelnen folgende Konzeptionen (mit jeweils unterschiedlichen Zielvorstellungen, Begründungen und begrifflichen Definitionen von Kultur und Identität) unterscheiden:

1. Konzeptionen, die aus humanistischen Motiven heraus die Ideen der Toleranz und Empathie befürworten und bei den Lernenden durch Förderung der interkulturellen Begegnung und gemeinsame Bearbeitung problematischer Situationen Aufgeschlossenheit für Alternativen und wechselseitiges Verständnis wecken wollen.

2. Konzeptionen, die davon ausgehen, daß Kultur und Identität gesellschaftlich bedingt und historisch veränderbar sind. Die zentrale Aufgabe interkultureller Erziehung wird darin gesehen, Migrantenkinder bei der Entwicklung einer neuen Migrantenkultur bzw. -identität zu unterstützen und sie zu befähigen, in der Migrationssituation widersprüchliche kulturelle Einflüsse aushandeln zu können.

3. Konzeptionen, die sich vor allem an der europäischen Aufklärungsphilosophie und einer allgemeinen Idee des Menschentums orientieren und „Kultur“ mit historisch-gesellschaftlich vermittelter „Denkerfahrung“ gleichsetzen. Die jeweiligen historisch besonderen Kulturen werden als historische Befangenheiten im Denken verstanden, die es zu überwinden gilt. Von hierher ergibt sich die Forderung nach „Kulturnegation“ im Sinne einer permanenten Kulturkritik. Unter pädagogischen Gesichtspunkten hat die Konfrontation verschiedener Kulturen nur einen

bedingten Stellenwert. Kulturbesonderheiten bieten „Denkanregungen“ und helfen, Denken zu konfrontieren, aber nur unter der Bedingung, daß sie nicht einen Wert „an und für sich“ darstellen, der um jeden Preis zu bewahren ist. Interkulturelle Erziehung soll insbesondere dazu beitragen, die angestrebte Befreiung aus kulturellen Befangenheiten zu unterstützen.

4. Konzeptionen, die davon ausgehen, daß der Muttersprache und der Herkunftskultur eine besondere Bedeutung für die Denk- und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder zukommt und die daher für deren kontinuierliche und systematische Berücksichtigung in den schulischen und außerschulischen Bildungsinstitutionen und somit für eine „bikulturelle Bildung“ plädieren.

In seiner eigenen Konzeption greift *Auernheimer* verschiedene Elemente der dargestellten Konzeptionen auf, versucht dabei aber, die von ihm in den jeweiligen Konzeptionen aufgezeigten Mängel zu vermeiden. Im Zusammenhang mit einem historisch-dynamischen Verständnis von Kultur und Identität vertritt er die Auffassung, daß Kultur im Dienst der Orientierung für historisch-konkrete Lebensverhältnisse stehe und die Herkunftskultur für die Migranten(-kinder) von großer Bedeutung sei. Hauptziel der interkulturellen Erziehung sei die „Handlungsfähigkeit der jungen Migranten innerhalb der bundesrepublikanischen Gesellschaft unter bewußter Bezugnahme auch auf ihre Minderheitenkultur“ (*Schulte* 1989, S. 56/57).

Man sieht, einmal scheint Kultur alle Lebensstätigkeiten oder Lebensäußerungen zu umfassen, ein andermal wird Kultur nur auf die Denktätigkeit bezogen. Schließlich erhält das Kulturelle wesentlich symbolischen Charakter, indes wird der Zusammenhang von Kultur, Produktionsweise, sozialer Lage reflektiert.

Insgesamt, so *Auernheimer*, entstehe bei der Analyse der Bestimmung interkulturellen Lernens der Eindruck inhaltlicher Beliebigkeit

(vgl. *Auernheimer*, 1988, S. 23) oder, wie *W. Saylor* bemerkt, komme auf der Suche nach einer tragfähigen, legitimierten Theorie interkultureller Pädagogik die Praxis nicht selten völlig abhanden (vgl. *Saylor*, 1991). Das wird auch bei *Roth* (1991) deutlich, der aus anthropologischer Sicht die impliziten Menschenbilder untersucht, die bei der Fundierung interkultureller Pädagogik zum Tragen kommen. Er sieht als Grundposition die humanistische Psychologie, den symbolischen Interaktionismus, das dialogische Prinzip *Martin Bubers*, die Pädagogik *Paolo Freires* und die personale Pädagogik.

Auf Details dieser Differenzierung kann ich hier nicht eingehen. Ich beschränke mich darauf, *Freires* Ansatz „Schlüsselsituationen“ und „generative Themen“, also konkrete Erfahrungen der Adressaten, als Ausgangspunkt und Inhaltsbestimmung von Lernprozessen aufzugreifen. Denn dies ist im Rahmen interkultureller Erziehung von Bedeutung und in der Lage, über die „Inhaltsgleichgültigkeit“ (*Auernheimer*) hinauszuführen. (Fortsetzung und Literaturverzeichnis im nächsten Heft.)

Anmerkungen

- ¹ Dies würde jedoch politische Änderungen implizieren, für die im Moment keine Mehrheit in Sicht ist (z. B. volle Bürgerrechte für Migranten, aber auch Quotierung und Veränderung beim Asylrecht).
- ² Er ist im übrigen der Meinung: „Weder kann die ethnische Vielfalt an sich jemanden retten, noch wird sie die europäische Menschheit ins Unglück stürzen. Weder verschönt uns ‚Multikulti‘ den grauen Alltag, noch versetzt sie alles in einen Zustand schlimmster Unübersichtlichkeit. Sie ist weder Quell unverdorbener Solidarität noch ‚institutionalisierter Rassenkrieg‘ – sondern eine ‚faith social‘, aus der man keine Norm basteln könne (*Leggewie*, 1990b, S. 8).
- ³ Er unterscheidet dabei drei Paradigmen, die er folgendermaßen bezeichnet: den imperialismuskritischen Ansatz, den Integrationsansatz und den Minoritätenansatz. Betrachtet man die jeweilige Theoriebildung, Begrifflichkeit und spezielle Untersuchungsmethoden, werden unterschiedliche Neigungen und Möglichkeiten einzelner Disziplinen erkennbar. „So bevorzugt ... der imperialismuskritische Ansatz eine historisch-funktionale Theoriebildung, lehnt sich inhaltlich an die Kritik der Politischen Ökonomie an, operiert mit eigenen Begriffen wie ‚Klasse‘, ‚Ausbeutung‘, ‚abhängige Entwicklung“

und hatte in seiner kurzen Lebenszeit eine deutliche Vorliebe für Methoden der Aktionsforschung. Arbeitsmigranten ordnete er der Arbeiterklasse zu.

Wenn der Integrationsansatz, wie etwa bei *Hartmut Esser*, konzeptionell ausgearbeitet wird, neigt er einer hypothetodeduktiven Theoriebildung zu, bevorzugt inhaltlich Handlungstheorien oder soziologische Ordnungstheorien: Er weist typischerweise Begriffe wie ‚Anpassung‘, ‚Eingliederung‘, ‚Interaktion‘, ‚Marginalität‘ auf; seine Präferenz für standardisierte Untersuchungsmethoden mit quantifizierter Auswertung ist unverkennbar. Arbeitsmigranten gelten als ‚ausländische Arbeitnehmer‘.

Der Minoritätenansatz tendiert zur hermeneutischen Theoriebildung, bindet sich an Theorien der Ethnosoziologie und zu ‚Kultur und Persönlichkeit‘, ist an Begriffen wie ‚Kultur‘, ‚Ethnizität‘ und ‚Identität‘ erkennbar und hat eine Vorliebe für qualitative Untersuchungen wie für Feldforschung. Arbeitsmigranten werden oft über nationale und ethnische Zugehörigkeiten definiert“ (*Berger*, 1990, S. 119). Solche Unterscheidungen sind mehr als wissenschaftliche Spielereien. Sie setzen sich in Handlungsansätzen und Zielen fort.

„Anders als heute übliche Theorien des ‚Kulturkonflikts‘, der ‚Krisen kultureller Identität‘, des ‚Lebens zwischen zwei Welten‘ bemüht sich aber der imperialismuskritische Ansatz, Krisen von Emigranten an ihrer Klassenlage, ihrer besonderen Stellung im gesellschaftlichen Produktionsprozeß zu erklären“ (a. a. O., S. 123).

Im Minoritätenparadigma seien „Ethnische Minderheiten“, „community formation“, „kulturelle Tradition“, „Zwischenkulturen“, „kulturelle Identität“ und „multikulturelle Gesellschaft“ wichtige Schlüsselbegriffe (vgl. a. a. O., S. 130). In der Tat scheinen diese Termini „pädagogischer“, pädagogisch bedeutsamer zu sein als Produktionsverhältnisse, Produktivkräfte, Ausbeutung und industrielle Reservearmee. *Bergers* Einschätzung hinsichtlich der Problemverlagerung wird in ähnlicher Weise auch von anderen Autoren geteilt.

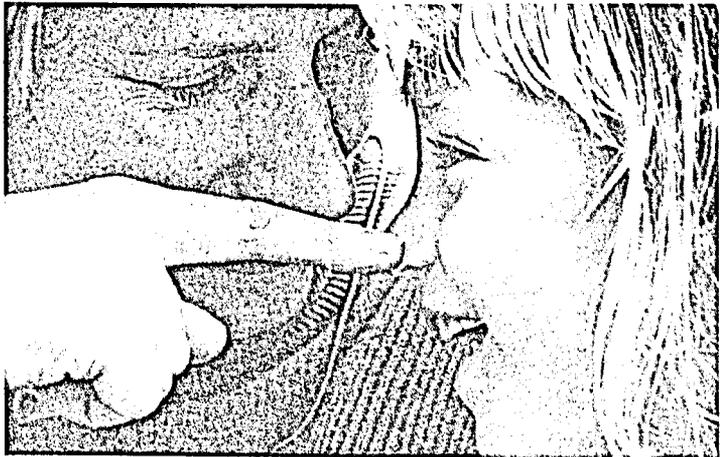
So schreibt *J. Haller* aus dem Blickwinkel der Pädagogik (1989): „In der Bundesrepublik sind Analysen zum Prozeß der Arbeitsmigranten nur selten als politische oder ökonomische Analysen angelegt. In der Mehrzahl der Fälle konzentriert sich die schriftliche Diskussion auf den Begriff ‚Kultur – Kulturdifferenz‘. Das hängt auch damit zusammen, daß viele Veröffentlichungen im Zusammenhang von Sozialarbeit und schulischer wie außerschulischer pädagogischer Arbeit entstanden sind.“

- ⁴ Dies bedeutet nicht, daß die psychologische Austauschforschung gesellschaftliche Dimensionen übersähe. So schreibt z. B. *Thomas* (1990, S. 122), der Migrationsprozeß könne aufseiten der Migranten zur Identitätsbelastung führen, wie diese dann bewältigt werden, hänge von Einflußfaktoren ab, die man in individuelle, kulturelle und situativ-soziale unterscheiden könne. Zu letzteren führt er aus: „Situativ-soziale Faktoren: Immigrationsbedingungen und Immigrationsgeschichte, soziale Mobilitätsbarrieren, Handlungsgeschichte, soziale Struktur des Arbeits- und Lebensraums für ‚Ausländer‘ und Ambiguitätstoleranz der Gastlandbevölkerung.“

B 8494 E

Unsere Jugend

Die Zeitschrift
für Studium
und Praxis der
Sozialpädagogik



Ernst Reinhardt
Verlag
45. Jahrgang
März

Pflegekinder brauchen ein Zuhause – Teil II ·
„Freiräume schaffen“ – sozialräumliche Jugend-
arbeit · Ausländische Kinder und Jugendliche
im Heim · Multikulturelle Gesellschaft als päd-
agogische Aufgabe? – Teil II

3/1993

UJ 45/1993/3

Aus- und
Fortbildung:
Interkulturelles
Lernen

Multikulturelle Gesellschaft als pädagogische Aufgabe?

Teil II

Von Günter J. Friesenhahn

VI Interkulturelles Lernen

Die bisher gemachten Ausführungen, die reflektierte Kritik und die aufgezeigten Mängel interkultureller Erziehung könnten vermuten lassen, es handle sich dabei tatsächlich nur a) um bloße, z. T. blauäugige, z. T. ideologische Programmatik oder b) um die Verdoppelung schlechter Praxis auf theoretischer Ebene. Ein kritischer Blick auf die Praxis soll das klären.

Vor allem im Elementarbereich und in der außerschulischen Jugendarbeit finden sich *Freies Gedanken* – implizit – wieder. Etwa, wenn *Filtzinger* (1991, S. 142 f.) schreibt: „Interkulturelle Pädagogik orientiert sich an der konkreten Lebenssituation der Adressaten ... Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen sind die Lebens- und Alltagssituationen im Kindergarten, in der Familie und im Wohnbereich.“ Oder wenn in der internationalen Jugendarbeit die Einbeziehung des Alltags, der konkreten Erfahrungen der Teilnehmer, gemeinsame Betroffenheit von einem Problem etc. als Ansatzpunkte interkulturellen Lernens herangezogen werden.

Lebenssituationen werden zu Lerninhalten (zur Kritik am Situationsansatz vgl. *Essinger/Kula* 1987, S. 50 ff.). D. h. für die Praktiker, sie müssen in der Lage sein, komplexe Alltagssituationen pädagogisch sinnvoll zu strukturieren, didaktisch vorbereiten, planen, handeln und auswerten zu können. Eine Erfolgsmessung mit überprüfbaren Ergebnissen wird indes nach meiner Einschätzung kaum möglich sein. Situationen, in denen die Hand-

lungsmöglichkeiten der Gruppenmitglieder eingeschränkt sind, die einen besonderen Anreizwert haben, sind dabei von besonderem Interesse. Eine lehrerzentrierte Didaktik oder eine, die fachimmanenter Logik folgt, ist dafür ungeeignet.

Für den Elementarbereich wie auch für andere pädagogische Bereiche (z. B. Jugendarbeit) ist zu Recht bemängelt worden, daß die Ausbildung gar nicht oder zu wenig auf die Anforderungen interkulturellen Lernens vorbereitet. Der in Lehramtsstudien zuweilen geforderte sog. „Ausländerschein“ erfüllt höchstens eine mickrige Alibifunktion. Trägerübergreifende Fortbildungen, die oft auch methodisch neue Wege gehen (vgl. *Haumerssen/Liebe* 1990; *Treuheit* u. a. 1990), versuchen, diese Mängel zu beheben. Dies geschieht meist in Projektform, d. h. einerseits freies Arbeiten, andererseits permanente Existenzsorgen.

Betrachtet man die Jugendarbeit insgesamt, dann sind drei Bereiche zu unterscheiden, die institutionell wenig Querverbindung aufweisen:

- Jugendverbandsarbeit,
- Jugendfreizeitarbeit,
- Jugendbildungsarbeit.

„Von nennenswerter Bedeutung für Jugendliche ausländischer Herkunft ist davon nur die Jugendfreizeitarbeit, speziell die Angebote in Jugendfreizeitstätten (Jugendfreizeitheime, Jugendzentren, Häuser der Offenen Tür)“ (*Auernheimer* 1988, S. 186). Aber selbst dort zeigt sich nach dem Auslaufen von Modell-

projekten, die ausdrücklich mit dem Ziel angetreten sind, deutsche und ausländische Jugendliche in ihre Arbeit einzubeziehen, daß interkulturelles Lernen kaum stattfindet. Die ausländischen Jugendlichen bleiben unter sich, die deutschen bleiben weg.

Einige Experten befürworten ethnisch homogene Gruppen und wenden sich gegen die „Integrationsideologie“, einer Mischung deutscher und ausländischer Jugendlicher um jeden Preis – zumindest als ein erster Schritt zum Erwerb von Handlungsfähigkeit.

Auernheimer kommt zu dem Schluß, daß die „Unverbindlichkeit des Angebotes in Jugendfreizeitheimen“ die interkulturelle Arbeit hemmt; strukturierte Lernangebote, möglichst in Form von (kulturellen) Projekten, qualifizierenden Angeboten könnten Abhilfe schaffen.

Im Blick auf die Jugendverbandsarbeit und die politische Bildungsarbeit sind die ausländischen Jugendlichen bisher stark unterrepräsentiert, so daß ein knappes Fazit bleibt: Abgesehen von einigen, auch nicht immer erfolgreichen Modellprojekten (und in Sportvereinen sowie z. T. in der Gewerkschaft) findet interkulturelle Jugendarbeit ohne Ausländer statt – das betrifft sowohl die Ebene der Teilnehmer als auch die Ebene der Leiter.

Durch geeignete Maßnahmen (Brückenkurse, Aufbau-/Begleitstudium) müßte dies in Zukunft verändert werden, d. h., der Anteil der Migranten unter den Fachkräften der (sozial-)pädagogischen Arbeit sollte deutlich erhöht werden (vgl. Info-Dienst zu Ausländerarbeit 1/1991), was auch Auswirkungen auf die Auswahl und Präsentation von relevanten Inhalten hätte. Bei den Inhalten und zu erlernenden Kompetenzen, die vorge schlagen werden, ist festzustellen, daß erfahrungsbezogenes, teilnehmerorientiertes und nicht mehr nur kognitives, sondern animatives Lernen angestrebt wird (vgl. z. B. *Friesenhahn* 1989, S. 47; *Treuheit* 238 ff.; *Otten* 1986, S. 127; *Alix* 1989).⁵

Man kann festhalten: Nichts spricht dafür, daß interkulturelles Lernen von selbst ge-

schieht, wenn sich Menschen aus unterschiedlichen Kulturen begegnen, vieles spricht deshalb für organisierte, strukturierte Rahmenbedingungen, ohne damit alle Situationen, die relevant sind, pädagogisch, methodisch-didaktisch durchzustrukturieren. Die pädagogische Aufgabe ist, etwas in den Erfahrungshorizont der Adressaten zu bringen, authentische Erfahrung, Lernen überhaupt zu ermöglichen. Im Hinblick auf interkulturelles Lernen ist hilfreich, wenn die Leiter selbst Erfahrungen in anderskulturellen Kontexten/interkulturellen Situationen haben.

VII Nach-denkliches

Interkulturelles Lernen ist nicht nur eine Bereicherung, eine Erweiterung der Handlungsfähigkeiten, sondern kann als Bedrohung gesehen werden. Denn es geht ja, wie schon angedeutet, nicht nur um ein kognitives Aneignen von landeskundlichen Kenntnissen über Geschichte, Sitten, Kulturstandards anderer Länder. Was verlangt wird, ist kritisches Wissen um die Entstehung von Ethnozentrismus, um die Entstehung und Funktion der eigenen Kultur- und Deutungsmuster, um die Überprüfung von „Selbstverständlichkeiten“ (z. B. Raum-, Zeit-, Gesellschafts-, Beziehungsvorstellungen). Was weiter verlangt wird, ist für die Deutschen die Aufgabe von Vorrechten, ist solidarisches, partnerschaftliches Handeln mit Ausländern angesichts einer subjektiv empfundenen Bedrohung, ist schließlich das Aushalten von – meist unangenehmen – Fremdheitserfahrungen.

Diese Vorgaben, politische Begleitmusik (Ablehnung des kommunalen Wahlrechts durch das Bundesverfassungsgericht, Debatte um die Verschärfung des Asylrechts), gepaart mit individueller Bequemlichkeit, lassen die Frage aufkommen, warum man interkulturelles Lernen eigentlich gut finden soll. Man kann – pädagogisch gesehen – niemanden dazu verpflichten. Für viele Jugendliche – *Heitmeyer* spricht von den Modernisierungsverlierern –, die keine Ori-

entierung in der Gesellschaft mehr finden, die sich nicht ernst- bzw. nicht wahrgenommen fühlen, ist der Frust, der Haß an dieser Gesellschaft naheliegender, als an die Verlockungen der multikulturellen Gesellschaft zu glauben. Es wäre aber zu einfach, die kriminellen Ausschreitungen gegen Ausländer als jugendspezifisches Problem abzutun.

Für diese Jugendlichen, die zum rechten Rand abdriften, aber auch für alle anderen gilt, daß sie ernstgenommen werden wollen. Die pädagogische Aufgabe, ein Aspekt politischer Bildung, ist dann das Einfühlen in die Lebenswelt der jugendlichen Adressaten, ist der Versuch, ihre Lebenslage und ihre Haltungen zu verstehen. Pädagogisch-moralische Appelle nützen wenig. Für interkulturelles Lernen heißt das zumindest zweierlei:

1) Auch die einheimische Mehrheit, deren Ängste, Identitätsprobleme müssen in einem Konzept interkulturellen Lernens Beachtung finden.

Im Spiegel 35/1991 wird ein Berliner Sozialarbeiter mit den Worten zitiert: „Wir haben die deutschen Jugendlichen häufig mit einer Art positiven Rassismus überfordert. Einseitig haben wir von ihnen Verständnis für die kulturellen Eigenarten und Besonderheiten ihrer türkischen Nachbarn eingefordert, ohne dieselben Forderungen auch an die andere Adresse zu richten.“ Und weiter heißt es in dem Artikel „Eine Art positiver Rassismus“: „Kaum ein Wissenschaftler hat sich ernsthaft mit den psychosozialen Folgen befaßt, wie sie durch die Einwanderung aufseiten der Mehrheitsgesellschaft entstanden sind. Man tut so, als wäre die Einwanderung ein Phänomen, das lediglich die Biographien und Psychen der Immigranten berühre.“

Reagiert ein Deutscher auf die Erfahrungen im multikulturellen Mietshaus, auf dem Kiez und am Arbeitsplatz mit demonstrativem Rückzug in seine an den Idealen westlicher Aufklärung orientierte, germanophile ‚community‘, wird er schnell als unverbesserlicher, nationalistischer Fremdenfeind ab-

gestempelt. Nur sehr selten werden seine Leistungen im Verlaufe des Einwanderungsprozesses gewürdigt. Er, der in weniger als 20 Jahren die Veränderung seines Wohnumfeldes von einem zentraleuropäisch geprägten, zumeist proletarischen Bezirk hin zu einem multiethnischen Konglomerat bereitwillig mitvollzog, bleibt mit seinen Verunsicherungen allein.“

Bezogen auf politische Bildungsarbeit, in der die Reflexion des eigenen Standpunktes eine herausragende Stellung einnimmt, heißt das unter Umständen, daß die Lernenden einen „Anpassungsdruck“ verspüren, der von Ängsten begleitet werden kann: Ich darf nicht ethnozentristisch sein, ich darf keine Vorurteile gegenüber Fremden haben.

„Ängste werden dadurch vergrößert, daß ich wenig darüber weiß, welche Vorurteile, Klischeebilder u. ä. ich verinnerlicht habe. Wenn ich in einer solchen Lernsituation Verinnerlichtes ‚veräußere‘, könnte es sein, daß ich mich entblöße. Mit der Angst vor der eigenen Bloßstellung kann der Widerstand gegen interkulturelles Lernen wachsen. Unter bestimmten Bedingungen kann interkulturelles Lernen daher Fremdenfeindlichkeit vergrößern. Genauso kann auch, ohne Bewußtsein des eigenen Standortes, eine Überidentifikation mit Ausländern entstehen und die Feindseligkeit gegenüber der eigenen Kultur wachsen, mit der Folge, daß ich mich dann ausgrenze, ohne zu merken, daß ich damit Teile meiner eigenen Persönlichkeit ausgrenze.“ (Nestvogel 1988, S. 48)

Die Konsequenz daraus: Eine interkulturelle Bildungsarbeit, die Angst und Schuldgefühle erzeugt, ist kontraproduktiv. D. h. weiter, die ethnozentristische Begrenztheit, der eigene Standpunkt, die Normen und Werte, die Selbst- und Fremdbilder, die man sich in einer bestimmten Gesellschaft aneignet, sind als Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen anzuerkennen. – Damit komme ich zum zweiten Punkt:

2) Interkulturelles Lernen verläuft in Stufen:

„Die vorliegenden Befunde hinsichtlich der skizzierten Begegnungen lassen die Entwicklung im für die überwiegende Mehrheit der Menschheit normalen Stadium des Ethnozentrismus beginnen und in einem Stadium enden, in dem das jeweilige Lernsubjekt eine andere als seine Herkunftskultur akzeptieren kann und sich in ihr gegebenenfalls wohl zu fühlen beginnt.“ (Sandhaas 1988, S. 431). Diese Sichtweise, durch eine Untersuchung an Auslandsstudenten gewonnen, wird auch mit Blick auf andere – pädagogisch relevante – Bereiche geteilt. Sandhaas kommt zu folgender schematischen Darstellung:

Ethnozentrismus

- Natürliches, selbstverständliches Verhalten
- von menschlichen Gruppen und Individuen, bei denen das Ich/Wir der eigenen Gesellschaft mehr wert ist als das von anderen;
 - bei dem die Wahrnehmung der eigenen Wirklichkeit vielfach unbewußt erfolgt und die kulturelle Selbstwahrnehmung aufgrund der alltäglichen Erfahrung meist emotional geschieht.

Aufmerksamkeit und Bewußtwerden für Fremdes

Erster Schritt zum interkulturellen Lernen als Verhaltensform, die es ermöglicht, eine fremde Kultur wahrzunehmen, ohne sich vor ihr zu fürchten oder ihr ablehnend zu begegnen. Dies erfolgt dadurch, daß der Lernende zu begreifen beginnt, daß die andere Kultur eine eigene Identität und einen eigenen Wert besitzt.

Verständnis für die fremde Kultur

Ein Schritt weiter ist getan, wenn jemand erkennt, daß die andere Kultur eine eigene Identität besitzt, die man verstehen kann, und zwar eher mit verstandesmäßigen Mitteln als durch emotionale Reaktionen.

Akzeptieren und Respektieren der anderen Kultur

Ein großer Schritt hin zum interkulturellen Lernen ereignet sich dann, wenn die wahrnehmbaren kulturellen Unterschiede im Vergleich mit der eigenen Kultur für die fremde als gültig angesehen werden können, ohne sie gleich als schlechter oder besser zu bewerten.

Bewerten und Beurteilen

Der nächste Schritt findet statt, wenn der Lernende bewußt beginnt, Stärken und Schwächen der fremden Kultur zu unterscheiden, und versucht, sie in sein kulturelles Wertesystem einzuordnen.

Selektive Aneignung

Ein weiterer Schritt ist vollzogen, wenn die Einstellungen und Verhaltensweisen, die von der fremden Kultur ausgehen, als eine Bereicherung für das eigene kulturelle Denken und Handeln betrachtet werden. (Sandhaas, zit. n. Deutsche UNESCO-Kommission, S. 11 f.)

Ähnlich sieht es auch Boos-Nünning (1991, S. 117). Ihr zufolge kommt es auf der ersten Stufe zur Wahrnehmung der anderen Kultur und zur Relativierung des eigenen Standpunktes. Die zweite stelle die Toleranz gegenüber anderen Kulturen und die Akzeptanz der Sinnhaftigkeit dieser Kulturen sowie ein Ernstnehmen ihrer Formen dar. Dies erfordert die Bereitschaft, der jeweiligen anderen Kultur Plausibilität und Würde zuzugestehen. „In einer dritten Stufe sollte es dazu kommen, daß die jeweils anderen Kulturen als gleichwertig angesehen werden“ (Boos-Nünning 1991, S. 117). Erst in einer vierten Stufe könne erwartet werden, daß Elemente der anderen Kultur auch für die eigene akzeptiert werden.

Fremdheitsgefühle von unterschiedlicher Intensität und die Erkenntnis der Reflexion des anderen Standpunktes begleiten den Prozeß interkulturellen Lernens. Ziel interkulturellen Lernens also ist neben der Fähigkeit, Handlungsfähigkeit für einen anderskulturellen, veränderten Kontext zu erwerben, auch

die Bereitschaft, die Sinnhaftigkeit von Regeln aus anderen Kulturen zu unterstellen. Mit anderen Worten: Man braucht – theoretisches – Deutungswissen und – praktisches – Handlungswissen; nicht nur darüber reden, sondern auch handeln. Dem ist auch methodisch Rechnung zu tragen, z. B. durch den verstärkten Einsatz von (Rollen-)Spielen, die für interkulturelle Aspekte des Lernens sensibilisieren (vgl. z. B. *Rademacher* 1990; *Müller/Kosmale* 1991) und die darüber hinaus auch Spaß machen. Letzteres wird leider zu oft vergessen.

Die Sinnhaftigkeit von Regeln anderer Kulturen anzuerkennen wird in der pädagogischen Praxis oft auf eine harte Probe gestellt. Etwa wenn männliche ausländische Jugendliche Pädagoginnen in ihrer Rolle nicht ernst nehmen oder wenn moslemische Kinder mit Kopftuch in die Regelschule kommen oder wenn Sexualekundeunterricht in der Grundschule von einer Aussiedlerfamilie abgelehnt wird, weil dies Schweinkram sei. Hier sollen – ungleichzeitige – Lebensverhältnisse/Lebenslagen aufeinander bezogen und vermittelt werden, die sich z. T. ausschließen. Die Pädagogen vor Ort müssen trotzdem handeln, der Konflikt ist vorprogrammiert. Er ist, das haben die vorangegangenen Ausführungen gezeigt, konstitutiv und darf auch nicht verleugnet werden. Er gilt im Gegenteil als wichtige Quelle interkulturellen Lernens – indes können nicht alle Konflikte gelöst werden. Harmonie ist nicht das Grundmodell einer demokratischen Gesellschaft, in der Migrationsgesellschaft BRD sollten die kulturelle Vielfalt und kulturelle Besonderheiten weder überbetont noch für vernachlässigbar erachtet werden.

Das Konfliktlösungsmodell, das in unserer Gesellschaft hohen moralischen Zuspruch genießt, gründet in den Werten der europäischen Aufklärung: Vernunft, allgemeine Menschenrechte, Demokratisierung, Gleichheit. Und diese, so eine fast einhellige Überzeugung der Protagonisten interkulturellen Lernens, dürften nicht zur Disposition stehen.

„Die Berufung auf kulturelle Identität rechtfertigt keine Verletzung der Menschenrechte und demokratischen Freiheiten.“ (*Witte* 1990, S. 125) Totalen Kulturalismus könne es nicht geben und ein Konflikt, der von den angegebenen Werten „eingehegt“ sei, bewirke – auch wenn ein friedlicher Dissens fortbestehe – für den Verständigungsprozeß mehr als bloß oberflächliche Versöhnung. Gerade die Achtung grundlegender Menschenrechte schließt auch den Respekt vor kulturellen Differenzen ein. Und diese Differenzen treten auch bei der Regelung von Konflikten zwischen Einheimischen und Zuwanderern als Kulturkreis- oder Modernitätsdifferenz auf.

Bei der Konfliktregelung sind, das muß man realistischerweise eingestehen, Migranten keine gleichberechtigten Partner (vgl. Info-Dienst zur Ausländerarbeit 2/90). Glaubt man einschlägigen Veröffentlichungen, so ist ihr Leben eher von traditionellen Normen und Vorstellungen geprägt als von modernen, die bei uns reklamiert werden.

„Dann mag gelten, daß es im Rahmen einer traditionellen Kultur vernünftig ist, gesetzten Normen und Regeln unwidersprochen zu folgen ... vernünftig ist es dann, Regeln und Normen unbefragt zu akzeptieren und sie der Situation angemessen klug und schmiegsam zu interpretieren. Im Rahmen einer nachtraditionalen Kultur wird aber nicht nur die Anwendung von akzeptierten Regeln und Normen zur Diskussion gestellt, sondern im Zweifelsfall das ganze Regelsystem. In diesem Rahmen ist es vernünftig, alle anstehenden Probleme von allen möglichen Betroffenen rückhaltlos und nur unter Verwendung von überprüfbaren und im Prinzip widerlegbaren Argumenten zu diskutieren“ (*Brumlik* 1990, S. 14). Der Ausgang, die Lösung von Konflikten ist dann prinzipiell offen – und wir sind beim Austragen von Konflikten im Vorteil, weil wir Erfahrungen mit diesem Verfahren haben. Aber es wäre heuchlerisch, wenn wir uns wieder auf traditionelle Muster, Rationalitätstypen besinnen würden. „Wir

selbst können keinen anderen Konfliktlösungsverfahren als rein argumentativen, in ihrem Ausgang offenen Diskursen zustimmen. In dem Augenblick, in dem wir das aus Fairneßgründen gegenüber Menschen aus traditionellen Kulturen dennoch tun, nehmen wir weder sie noch uns selbst ernst.“ (*Brumlik* 1990, S. 14) D. h. für die Verständigung in der multikulturellen Gesellschaft: „Interkulturelle Lernprozesse zwischen Angehörigen traditionaler und posttraditionaler Kulturen sind ... allenfalls auf der Ebene gleicher Teilnahmechancen der Individuen gleichberechtigt; von der Sache und ihrer Logik her herrscht keine Gleichberechtigung zwischen beiden“ (a. a. O., S. 15). Pädagogen haben dann nicht nur die Aufgabe, Orientierungshilfen durch Unterstützung, Information und Beratung zu geben, sondern auch die Macht zur Beeinflussung – die auch dann kritisch in Frage gestellt werden muß, wenn sie vermeintlich zum Besten von Klienten eingesetzt wird.

Pädagogik und soziale Arbeit, vor allem im psychosozialen Bereich, in dem es um die aufklärende, lernende und stützende Verarbeitung sozialer und individueller Alltags- und Lebensprobleme geht, ist ein Zugriff auf das Subjekt, die Adressaten. „Nur durch die systematische Begrenzung ihres Zugriffs vermag sie der Gefahr der bloßen Disziplinierung zu entgehen, durch politische Reflexion der Gefahr der Individualisierung von Problemlagen und damit der Zurückdrängung sozialpolitischer Ansprüche und Berechtigungen.“ (*Hamburger* 1986, S. 23)

Sich auf solche Lernprozesse einzulassen verlangt Offenheit, die durch ökonomische und ökologische Belastungen beeinträchtigt wird. Ohne angemessene soziale Absicherung wird die multikulturelle Gesellschaft tendenziell die Gestalt gleichgültig bis feindlich nebeneinander herlebender Gemeinschaften und Individuen annehmen, die voneinander nur noch wenig lernen können und in denen die Begegnung mit einer anderen Kultur zur Abwehr führt (*Brumlik* 1990, S. 6).

Vielleicht können Pädagogik und soziale Arbeit einen Beitrag leisten, damit es nicht dazu kommt.

Anmerkungen

↳ Dazu einige Beispiele:

Arnold/Erhardt (1990) entwickelten (vor dem Hintergrund der Arbeit von Entwicklungshelfern) ein Modell interkultureller Handlungskompetenz, in dem sie sach- und selbstbezogene Inhalte unterscheiden und den Dimensionen Wissen, Fähigkeiten und Selbstreflexivität zuordnen.

Anforderungen an eine interkulturelle Handlungskompetenz

Sachbezogene Inhalte	Wissen	<ul style="list-style-type: none"> – fachliche Kompetenz (volkswirtschaftliche und soziologische Kenntnisse über Entwicklungsprobleme sowie über sektorale und regionale Aspekte) – landeskundliche Kenntnisse über Geschichte, Sitten und Gebräuche des Gastlandes – bürokratische Kompetenz
	Fähigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> – Sprachfähigkeit – Kommunikationsfähigkeit – Managementfähigkeit bzw. generalistische und inkrementalistische Entscheidungskompetenz – politisch-strategische Kompetenz
Selbstbezogene Inhalte	Selbstreflexivität	<ul style="list-style-type: none"> – reflexive Kompetenz (Fähigkeit zur sensiblen Selbstkontrolle und -beschränkung im entwicklungspolitischen Handeln) – kulturelle Selbstanalyse (z. B. Erhnopsychoanalyse) – angestammte Kultur mit den „Augen des Fremden“ sehen lernen

Der Europarat (1988) hat im Hinblick auf die Ausbildung von Teamern in der interkulturellen Arbeit folgende Inhalte und Kompetenzen vorgeschlagen bzw. gefordert:

- Verständnis entwickeln für Unterschiede zwischen verschiedenen Zielen und Konzepten von Austauschprogrammen, damit Organisatoren ihr Projekt oder Programm in einen bestehenden Kontext einordnen können;
- Unterweisung in politischer Bildung und Sensibilisierung von kulturellem Bewußtsein. Dies sollte den Aufbau von Selbstbewußtsein, Aufklärung über Vorurteile und deren Natur, Aufklärung über die Situation benachteiligter Gruppen in der Gesellschaft, neuere Geschichte und Hinweise auf die politische Situation im eigenen Land enthalten;
- Verständnis entwickeln für die psychologischen Bedürfnisse der Teilnehmer, für die Auswirkungen von

- Gruppenverhalten für den einzelnen sowie für Verhaltensänderung;
- Training von verbalen und nonverbalen Kommunikationsmöglichkeiten;
- Verständnis entwickeln für und Kenntnisse erwerben von Unterschieden zwischen Ländern (z. B. Unterschiede im Schulsystem, Arbeitsregelungen und Arbeitsbedingungen im Hinblick auf den Austausch junger Arbeitnehmer);
- Information über praktische und administrative Aspekte wie z. B. Visabeantragung, Reiscorganisation etc.;
- Lernen, mit Konflikten umzugehen, Konflikte für den Lernprozeß zu nutzen;
- Gebrauch von Auswertungstechniken und ein Verständnis entwickeln für die Bedeutung der Evaluation;
- sowohl für die Lernerfahrung jedes einzelnen als auch für die Gesamtorganisation des Projektes oder des Programms (Council of Europe 1988, S. 3, Übersetzung G. J. F., zit. n. *Friesenbahn*, 1989b)

Im „Lesebuch“ für Ferienfreizeiten und internationale Begegnungen der Arbeiterwohlfahrt (1990, S. 113) finden sich ähnliche bzw. ergänzende Vorschläge.

Als besonders wichtig für die Tätigkeit als MitarbeiterIn in einer internationalen Begegnung ist anzusetzen:

- Offenheit/Bereitschaft zur gegenseitigen Infragestellung von Prinzipien und Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Gewohnheiten,
- Flexibilität und Kreativität im Umgang mit unbekanntem Situationen,
- Fähigkeit und Bereitschaft zu lernen, sich in die anderen und ihre kulturellen Hintergründe hineinzuversetzen (Empathie),
- Bewußtsein, daß der eigene kulturelle Hintergrund (Ideologie/Werte/Lebensbedingungen) sich auf das eigene aktuelle Verhalten und das des Partners auswirkt (kulturelle Relativität),
- Fähigkeit, Kommunikationsabläufe zu analysieren und Kenntnisse von Methoden, die die Verständigung zwischen ausländischen und deutschen TeilnehmerInnen fördern.

Bei der Zusammensetzung des MitarbeiterTeams sollte man sich daher nicht ausschließlich daran orientieren, ob die einzelnen MitarbeiterInnen Sprachkenntnisse oder qualifizierte Vorerfahrungen in Freizeiten mit Jugendlichen im Inland besitzen. Vielmehr sollte dafür gesorgt werden, daß die im folgenden genannten unterschiedlichen Kompetenzen/Erfahrungen und Fähigkeiten – verteilt auf unterschiedliche MitarbeiterInnen – im Team vertreten sind (nicht jeder kann alles): Hierzu gehören neben den o.g. persönlichen Merkmalen:

- Hintergrundwissen über das Partnerland, d. h. landeskundliche Informationen, Sprachkenntnisse (ggf. Dolmetscher) und Kenntnisse der Partnerorganisation;
- Erfahrungen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Ausbildung für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Ferienfreizeiten sowie Kenntnisse und Vertrautheit mit der Organisation der Arbeiterwohlfahrt und ihrer Orientierung;
- Erfahrungen, Kenntnisse in internationaler Arbeit durch vorherige Teilnahme an internationalen

Begegnungen und z. B. Auslandserfahrungen sowie durch internationale Ausbildungskurse und persönliche Auseinandersetzung mit den Zielen der internationalen Arbeit im allgemeinen und der geschichtlichen Entwicklung der Beziehungen zwischen dem Partnerland und dem eigenen im besonderen.

Auch hier erweist sich, daß der Faktor Kontinuität, d. h. die mehrfache Zusammenarbeit mit MitarbeiterInnen im internationalen Team, sich positiv auf den Verständigungsprozeß auswirkt, da eine Zusammenarbeit über eine erste Erfahrung hinaus wachsen und sich entwickeln muß.

Ein Raster zur didaktischen Planung interkulturellen Lernens mit Bezug auf die Bereiche Einstellung, Wahrnehmung, Verhalten wurde von *Otten* (1985, 70 ff.) vorgelegt (vgl. dazu auch die Beiträge in *Pöggeler*, o. J.). Für den Unterricht in der Schule sind die Überlegungen von *Schirp* (1984, S. 82 ff.) und vor allem von *Borelli/Essinger* (1987, S. 72 ff.) hilfreich.

Im Hinblick auf den Elementarbereich hat *Filtzinger* (1991) im Anschluß an ein Modellprojekt ein Curriculum für die Ausbildung von ErzieherInnen entwickelt.

Schmidt (1986) entwarf (aus der Perspektive der sog. Pädagogik der 3. Welt) ein Curriculum Interkulturellen Lernens. Ausgehend von allgemeinen Bildungszielen bestimmt er, ähnlich wie *Arnold/Erhardt*, in den Dimensionen: Einstellungen, Kenntnisse, Fertigkeiten notwendige Lernprozesse sowie mögliche Lernfelder (siehe S. 136).

Ein Beispiel, das die Möglichkeiten und die Schwierigkeiten illustriert, wenn das oben skizzierte Ziel interkulturellen Lernens praktisch umgesetzt werden soll:

„Ich finde ‚petit déjeuner‘ gut, aber manchmal Frühstücke ich lieber.“

Bei einem Treffen zwischen deutschen und französischen Pfadfindern sollten die Teilnehmer dafür sensibilisiert werden, daß interkulturelle Kommunikation mit Mißverständnissen rechnen muß, auch wenn (fremd-)sprachlich scheinbar Klarheit herrscht. Ausgangspunkt war die Vermutung, daß Mißverständnisse besonders dann zum Tragen kommen, wenn man gerade sicher ist, den anderen verstanden zu haben. Die anwesenden Teilnehmer, deutsche und französische Jugendliche, planten, demnächst eine bilaterale Jugendbewegung durchzuführen. Ihre Kenntnisse in der jeweils anderen Sprache werden minimal sein. Auch an einer alltäglichen Situation sollten sie handelnd erfahren, daß Inhalte von Begriffen/Sachverhalte in unterschiedlichen kulturellen Zusammenhängen unterschiedliche Bedeutung haben. D. h., ein Sachverhalt sollte durchaus als verschieden wahrgenommen, aber nicht direkt auf dem Hintergrund des eigenen kulturellen Bezugssystems bewertet werden. Zu erkennen war die Plausibilität, die unterschiedliche Selbstverständlichkeit im jeweiligen „Herkunftskontext“.

Die Teilnehmer wurden informiert, daß das französische Wort für „Frühstück“ „petit déjeuner“ (und umgekehrt) heißt. Dann sollten sie aus der Fülle der bereitgestellten Eßwaren und Gegenstände auf zwei Tischen je ein Frühstück und ein petit déjeuner zusam-

menstellen. Das Ergebnis dieses Spiels – und vielleicht auch der theoretischen Erkenntnis – war sinn- und augenfällig. Hier Graubrot, Brötchen, Butter, Wurst, Käse, Ei, Marmelade, Müsli und Kaffee/Te; dort (nur

Croissant, Weißbrot, Marmelade und Milchkaffee. Den Teilnehmern dieses Spiels wurde jedenfalls klar, daß ihr jeweiliges kulturelles Orientierungswissen und ihre Situationsdefinition nicht die einzig möglichen sind.

Curriculum Interkulturellen Lernens

Bildungsziele	dazu notwendige Einstellungen, Kenntnisse, Fertigkeiten	dazu notwendige Lernprozesse	als Lernen in Lernfeldern
- verhindern, daß Auschwitz jemals wieder werden kann	Selbstbewußtsein, das auf Anerkennung der eigenen und fremden Identität beruht	- Abbau von Ängsten, Wahrnehmungs-, Denkblokkierungen, die sich in Widerständen, Abwehrhaltungen und Vorurteilen äußern	- Umgang mit Ethnozentrismus
a) Analyse der Gegenwart	- Autonomie	- Trauerarbeit, die zu gekonnter Liebe und Aggression führt	
b) Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und ihrer Virulenz in der Gegenwart	- Emotionalität	- Erproben von Neugier, Offenheit, Frustrationstoleranz etc.	- Interkulturelle Beziehungen: die Dialektik von synchroner Industrie-gesellschaft und diachronen Strukturen
für eine nationale Kultur, die Selbstbestimmung und Kritik verwirklicht und nicht mehr ausgrenzt, was fremd erscheint	Kenntnisse über - die Realität internationaler und interkultureller Beziehungen in Gegenwart und Vergangenheit - die Bedingungen von Kommunikation - Ethik - die verschiedenen Völker	- Erwerb, Analyse, Kritik von Kenntnissen in diesen Bereichen	
- gemeinsam in Würde leben	Fertigkeiten - kulturelle und interkulturelle Sachverhalte zu verstehen, zu übersetzen, sich in ihnen verständlich zu machen	- aktiver Einsatz für interkulturelle Kommunikation, Menschenrechte, Demokratie, Selbstbestimmung	- Krise der Industriegesellschaft und Wege in eine post-industrielle Welt
- Wege in eine humane Zukunft entwerfen und verfolgen	- sich in interkulturellen Situationen abzugrenzen, in ihnen gemeinsam zu beschließen und zu handeln	als Kampf gegen Unrecht, Unterdrückung, Gewalt als Kampf für eine humane Gesellschaft	
- voneinander lernen			

Literatur

Alix, Chr.: Pakt mit der Fremdheit? Interkulturelles Lernen als dialogisches Lernen im Kontext von Schulkoooperationen, Frankfurt 1989

Arnold, R./Erhardt, R.: Probleme des Fremdverstehens. In: *Gegenwartskunde* 2/1990, S. 177 – 189

Arbeiterwohlfahrt e.V. (Hg.): Ferienfreizeiten und internationale Begegnungen. Ein Lesebuch für MitarbeiterInnen, Bonn 1990

Auernheimer, G.: Der sogenannte Kulturkonflikt. Frankfurt 1988

Berger, H.: Vom Klassenkampf zum Kulturkonflikt. Wandlungen und Wendungen der westdeutschen Migrationsforschung. In: *Dittrich, J. E./Radtke, F.-O. (Hg.)* Ethnizität, Opladen 1990, S. 119 – 138

Boos-Nünning, U.: Interkulturelles Lernen als Anforderung an eine Pädagogik für deutsche Kinder und Kinder aus ethnischen Minderheiten. In: *Landesbeauftragte für Ausländerfragen*, a.a.O., S. 107 – 139

Borelli, M./Essinger, H.: Politische Bildung in Klassen mit Schülern anderer kultureller und ethnischer Herkunft. In: *Nitzschke, V./Sandmann, F. (Hg.):* Handbuch für den politischen Unterricht, Stuttgart 1987, S. 67 – 77

Brumlik, M.: Zur rationalen Lösung von Kulturkonflikten. In: *Ev. Akademie Arnoldshain u. a., Informationsdienst* Nr. 5, Frankfurt 1990

Council of Europe/European Youth Centre: Symposium on Youth Exchanges, Strasbourg, 22 – 27. Oct. 1988

Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.): Handreichungen für den interkulturellen Schüleraustausch, Bonn 1991

Dickopp, K.-H.: Begründungen und Ziele einer Interkulturellen Erziehung – Zur Konzeption einer transkulturellen Pädagogik. In: *Borelli a. a. O.*, S. 37 – 48

Dittrich, E. J./Radtke, F. O.: Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen 1990

Essinger, H./Kula, O. B.: Pädagogik als multikultureller Prozeß, Felsberg 1987

Filtzinger, O.: Projekt Interkulturelle Pädagogik, Endbericht, vervielfältigtes Manuskript, Mainz 1991

Friesenhahn, G. J.: Zur Entwicklung Interkultureller Pädagogik, Berlin 1988

Friesenhahn, G. J.: Interkulturelle Pädagogik als Beitrag zur sozialen Innovation. In: *Materialien zur Politischen Bildung* 1/1989, S. 56 – 61 (1989a)

- Friesenbahn, G. J.:* Jugend für Europa. In: Sozialmagazin 7 – 8, 1989, S. 44 – 48 (1989b)
- Friesenbahn, G. J.:* Interkulturelle Pädagogik – ein Auslaufmodell? In: Landesbeauftragte für Ausländerfragen bei der Staatskanzlei Rheinland-Pfalz u. a. (Hg.): Interkulturelles Lernen, Mainz 1991, S. 58 – 69 (1991a)
- Friesenbahn, G. J.:* Über die Abnutzung der Utopien in der (Sozial-)Pädagogik und ihre fortbestehende Notwendigkeit. In: Westdeutsche Schulzeitung 6/1991 (1991b)
- Gamm, H.-J.:* „Interkulturelle Pädagogik“ – über die Schwierigkeiten eines Begriffs. In: *Borelli, M.* (Hg.): Interkulturelle Pädagogik, Positionen – Kontroversen – Perspektiven, Baltmannsweiler 1986, S. 96 – 109
- Geißler, H.:* Unsere Gesellschaft wird multikulturell sein. In: Interkulturelle Woche. Broschüre zur „Woche der ausländischen Mitbürger“ 1991, Frankfurt 1991
- Haller, L.:* Anmerkungen zum Konzept „Multikulturelle Gesellschaft“. In: Sozial-Extra 9/1989
- Hamburger, F.:* Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation. In: *Dittrich/Radtke, a. a. O.*, S. 311 – 325 (1990a)
- Hamburger, F.:* Von der Ausländerpolitik zur interkulturellen Erziehung. Probleme der Pädagogik im Umgang mit Fremden, unveröffentlichtes Manuskript, Mainz (1990b)
- Hamburger, F.:* Schwerpunkte der neuen sozialpädagogischen Theoriediskussion. Mainz 1986, Bd. 4 der Schriftenreihe des Päd. Instituts der Joh.-Gutenberg-Universität Mainz
- Haumersen, P./Liebe, F.:* Eine schwierige Utopie. Der Prozeß interkulturellen Lernens in deutsch-französischen Begegnungen, Berlin 1990
- Hobmann, M.:* Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung? In: VE, Nr. 17, 1987, S. 96 – 115
- Landesbeauftragte für Ausländerfragen bei der Staatskanzlei Rhld.-Pfalz (Hg.): Interkulturelles Lernen, Mainz 1991
- Leggewie, L.:* Vielvölkerrepublik Deutschland in den United Colors of Benetton. In: Blätter für deutsche und internationale Politik (8/1990, S. 930 – 941 (1990a)
- Leggewie, L.:* Multikulti – Spielregeln für die Vielvölkerrepublik, Nördlingen 1990 (1990b)
- Mayer, R. A. U.:* Abschied von der Heimat. Konzepte interkultureller Sozialisation. In: Vorgänge 2/1991, S. 88 – 100
- Mehrländer, K.:* Ausländerforschung 1965 bis 1980. Fragestellungen, theoretische Ansätze, empirische Ergebnisse, Bonn 1987
- Müller, W./Kosmale, J.-D.:* Materialbox International. Bausteine zum interkulturellen Lernen bei Freizeiten und Begegnungen, Frankfurt 1991²
- Müller, T.:* Aussiedler als Adressanten politischer Bildung. In: Materialien zur Politischen Bildung 2/1989, S. 34 – 38
- Nestvogel, R.:* Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein? In: Zeitschrift für Pädagogik, 23. Beiheft 1988, S. 39 – 49
- Oten, H.:* Zur politischen Didaktik interkulturellen Lernens, Opladen 1985
- Pöggeler, F. (Hg.):* Jugendtourismus zwischen Erziehung und Kommerz, Detmold o. J.
- Rademacher, H.:* Spielend interkulturell lernen? Berlin 1991
- Radtke, F.-O.:* Marktwirtschaft, Multikulturalismus und Sozialstaat. In: FfH/NG 10/1990, S. 900 – 912 (1990a)
- Radtke, F.-O.:* Multikulturell – Das Gesellschaftsdesign der 90er Jahre? In: I Z A 4/90, S. 27 – 34 (1990b)
- Radtke, F.-O.:* Die Rolle der Pädagogik in der westdeutschen Migrations- und Minderheitenforschung. In: Soziale Welt 1/1991, S. 93 – 108
- Roth, H.-J.:* Dialog und Bewußtsein – Überlegungen zum Menschenbild in der interkulturellen Pädagogik. In: Lernen in Deutschland 1/1991, S. 37 – 51
- Sandbaas, B.:* Interkulturelles Lernen – Zur Grundlegung eines didaktischen Prinzips interkultureller Begegnungen. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1988, S. 415 – 438
- Saylor, W. M.:* Ausländerpädagogik – Integrative Pädagogik: Zum Problemhorizont einer wissenschaftlichen Teildisziplin. In: Lernen in Deutschland 1/1991, S. 16 – 36
- Schirp, H.:* Politische Bildung in Nordrhein-Westfalen – Politische Bildung für ausländische Kinder. In: *Scheron, B./Scheron, K.* (Hg.): Politisches Lernen mit Ausländerkindern, Düsseldorf 1984, S. 77 – 87
- Schmid, Th.:* Multikulturelle Gesellschaft großer linker Ringelpiez mit Anfassen. In: NG/FH 6/1989, S. 541 – 546
- Schmidt, U.:* Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen. In: *Schmidt, U.* (Hg.): Pädagogik: Dritte Welt, Jahrbuch 1986, Frankfurt 1987, S. 146
- Schulte, A.:* Multikulturelle Gesellschaft: Soziokulturelle, pädagogische und gesellschaftspolitische Aspekte. In: Ev. Akademie, Iserlohn (Hg.): Multikulturelle Gesellschaft – Wunsch, Realität oder Reizwort? Tagungsprotokoll 11/89, Iserlohn 1989
- Schulte, A.:* Multikulturelle Gesellschaft: Chance, Ideologie oder Bedrohung? In: Aus Politik und Zeitgeschehen, Juni 1990, S. 3 – 15 (1990a)
- Schulte, A.:* Multikulturelle Gesellschaft: Ideologie oder realistische Perspektiven? In: Info-Dienst zur Ausländerarbeit 4/1990, S. 19 – 26 (1990b)
- Stephan, W.:* Versuch einer Vergleichsanalyse multikultureller Erziehung. In: VE, Nr. 17, 1987, S. 53 – 80
- Thomas, A.:* Interkulturelle Kommunikation und kulturelle Identität. In: Außerschulische Bildung 2/1990, S. 119 – 124
- Trenheit, W. u. a.:* Bildung für Europa. Interkulturelles Lernen in Jugendbegegnungen, Opladen 1990
- Volkert, P.:* Ist die Bundesrepublik ein Einwanderungsland? In: Landesbeauftragte für Ausländerfragen, a. a. O., S. 9 – 24
- Witte, B. C.:* Interkulturelle Verständigung als Aufgabe politischer Bildung. In: Außerschulische Bildung 2/1990, S. 124 – 126