

Cristina Allemann-Ghionda

## ***War es nötig, eine interkulturelle Bildung zu entwerfen?***

### *Zur Fragestellung*

#### *Berührungspunkte interkultureller und allgemeiner Bildung<sup>1</sup>*

Vor allem seitdem die interkulturelle Idee in der Bildung in Westeuropa allmählich zum eigenständigen erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Thema geworden ist, d.h. seit den ersten Verlautbarungen der internationalen Organisationen nach dem Zweiten Weltkrieg und intensiver seit Ende der sechziger Jahre,<sup>2</sup> wird darüber diskutiert, wie eine Bildungstheorie erarbeitet werden kann, die den Erfordernissen der sprachlich und kulturell pluralen Gesellschaft und Schule genügt. Lange wurde diese Pluralität ausschließlich als eine unmittelbar mit Migration verknüpfte Dimension bezeichnet. Gegen Ende der achtziger Jahre erweitert sich das Interesse allmählich und umfaßt außer den mit Migration zusammenhängenden pädagogischen Herausforderungen auch diejenigen, die sich z.B. aus der Vorbereitung auf die europäische Integration ergeben (z.B. LUCHTENBERG/NIEKE 1994). Die Diskussion über die Ziele einer interkulturell ausgerichteten Bildung weist Berührungspunkte mit der Debatte über Allgemeinbildung auf. Dabei kristallisieren sich drei Zugänge zur Problematik der Interkulturalität in der Bildung heraus:

(A) **Zielgruppenorientiertheit:** Maßgebend sind das Wissen um die Eigenschaften und um die Bedürfnisse im Hinblick auf kulturelle Identität und Bildungsangebote. Dieser Zugang beinhaltet eine kognitive, eine emotionale und eine soziale Dimension.

(B): **Inhaltsorientiertheit:** Maßgebend sind abgesehen von den an einem Bildungsangebot beteiligten Zielgruppen die Inhalte, die einen Bildungskanon ausmachen. Dieser Zugang betrifft vor allem die kognitive Dimension.

(C) **Beziehungsorientiertheit:** Maßgebend sind, ebenfalls abgesehen von den beteiligten Zielgruppen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zu erwerben sind, falls ein konstruktives Zusammenleben in einer kulturell pluralen Gesellschaft

ermöglicht werden soll. Dieser Zugang beinhaltet ebenso wie der erste eine kognitive, eine emotionale und eine soziale Dimension.

Man sieht, diese Orientierungen, Ziele und Dimensionen stehen nicht im Widerspruch zu denjenigen, die z.B. WOLFGANG KLAFKI (1994) in seinem Entwurf einer zeitgemäßen Bildungstheorie nennt. Dieser wäre unter dem Gesichtspunkt zu lesen, ob er kulturelle Vielfalt und Interkulturalität sowie eine weiter gefaßte (sozio-kulturelle) Vielfalt angemessen würdigt. Mehr darüber unter Punkt 4.

*Weshalb eine Konvergenz zwischen interkultureller und allgemeiner bildungstheoretischer Diskussion?*

Wenn die AG auf Zeit 'Interkulturelle Bildung' der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eine Arbeitstagung organisiert, an der die gemeinsame Aufgabe lautet, aus interkultureller Sicht über 'Allgemeine Bildung' nachzudenken, und wenn im Rahmen des Kongresses der DGfE in Halle dieselbe Arbeitsgruppe in Zusammenarbeit mit der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft das Thema 'Pluralität und die Allgemeinheit der Bildung' wählt, ist dies - so eine mögliche Interpretation - auf ein gewisses Unbehagen zurückzuführen, das sich seit etwa Mitte der achtziger Jahre in bezug auf die Richtung der interkulturellen Diskussion breitgemacht hat. Anders - und positiver - formuliert: Es geht darum, den interkulturellen Sonderzug aus seinem Sondergleis herauszuführen, das zu einem blinden Gleis zu werden droht, und in das Hauptverkehrsnetz einer allgemeinen bildungstheoretischen Diskussion zu integrieren. Dazu einige Themen und Fragen:

1. Das multi- bzw. interkulturelle (pejorativ: das kulturalistische) Paradigma wird seit den achtziger Jahren (nicht nur in Deutschland, sondern mit noch radikaleren Folgen auch in Frankreich) scharf kritisiert, von manchen mit dem Ziel, die Spreu vom Weizen zu trennen (ABDALLAH-PRETCEILLE 1994; KRÜGER-POTRATZ 1992), von anderen, um ihm die wissenschaftliche Legitimation ganz abzustreiten (RADTKE 1995; TAGUIEFF 1985).
2. Ist es der Tochterdisziplin 'Interkulturelle Erziehungswissenschaft' gelungen, die Sensibilität der Mutterdisziplin 'Allgemeine Erziehungswissenschaft' für die interkulturelle Dimension der Bildung zu

erhöhen? HANS REICH (1994, S. 77) zufolge ist die Antwort - im europäischen Vergleich betrachtet - ein ernüchterndes "Nein". Vielleicht lautet die Antwort aber auch "Jein". Jedenfalls wäre dieser Frage detaillierter nachzugehen. Welches sind die Indikatoren für eine erhöhte interkulturelle Aufmerksamkeit gegenüber der interkulturellen Idee in der allgemeinen Erziehungswissenschaft? Ist es die Anzahl von Aufsätzen, die pro Jahr in nichtspezifischen (nichtinterkulturellen) pädagogischen Zeitschriften, z.B. in der Zeitschrift für Pädagogik, in der Revue Française de Pédagogie oder in Scuola e Città erscheinen? Die Anzahl dürfte gestiegen sein. Ist der Indikator für gelungene Plazierung des Themas in der Disziplin eine relativ hohe Anzahl von Lehrstühlen für interkulturelle Erziehung (Deutschland)? Oder beweist deren gänzliche Abwesenheit (Frankreich), daß interkulturelle Lehre und Forschung keiner besonderen Funktionen und Einrichtungen bedürfen? Dies könnte bejaht werden, wenn in den letzten zwanzig bis fünfundzwanzig Jahren die Anzahl der Qualifikationsarbeiten im interkulturellen Bereich signifikant gestiegen wäre - auch dort, wo keine als interkulturell bezeichneten Lehrstühle bestehen. Diese Art von quantitativ-qualitativer Erhebung steht bis jetzt noch aus.

3. Sind die allgemeinen bildungspolitischen Richtlinien nationaler Bildungssysteme heute im Vergleich zu vor zehn oder zwanzig Jahren tendenziell empfänglicher geworden für die interkulturelle Idee, die mittlerweile außer vom Europarat auch von anderen europäischen Gremien (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Europäisches Parlament) getragen wird? Die Entwicklung ist nicht unilinear. In einzelnen Staaten läßt sich anfangs der neunziger Jahre auf offizieller Ebene eine deutliche Betonung nationaler Werte, Prioritäten und Perspektiven im Bildungsbereich sowie Abstandnahme vom Thema der kulturellen Pluralität feststellen, so z.B. in Frankreich und im Vereinigten Königreich. In anderen Staaten geben sich nationale bzw. regionale Richtlinien und Empfehlungen im Einklang mit der europäischen Politik der Förderung von sprachlicher Vielfalt offen für das Thema der kulturellen Vielfalt oder steuern zumindest nicht dagegen (Deutschland, Italien, die Schweiz).
4. Ist es gelungen, durch bildungspolitische Vorstöße interkultureller

Ausrichtung und/oder sogar dank dem direkten Einfluß von Erziehungswissenschaftler/innen die Reaktion der Schulen auf kulturelle Vielfalt grundlegend und einigermaßen flächendeckend zu verändern? GEORG AUERNHEIMER (1994) zufolge ist dies nicht der Fall. Seine schockierende, aber vielleicht heilsame Formulierung lautet, daß interkulturelle Erziehung im pädagogischen Alltag der Grundschulen in Hessen eine Fehlanzeige ist. Ähnlich lapidar ist der Befund von ABDALLAH-PRETCEILLE (im Druck): Interkulturelle Bildung in Frankreich, *"ce n'est plus la théorie du flou, c'est la pratique du vide"*.<sup>3</sup> Im Rahmen einer laufenden international vergleichenden empirischen Untersuchung<sup>4</sup> konnte festgestellt werden, daß einige für die Untersuchung ausgewählte Grundschulen mit besonders hohem Anteil von Migrantenkindern in der Schweiz (Stadt Bern sowie Kanton Tessin) sowie in Frankreich (Paris sowie Region Lothringen) keinerlei interkulturelle Didaktik verwirklichen und daß sie auch keine solche planen. In einer der besuchten Schulen in Paris, deren Koordinator die Schule sozusagen als "Erfinderin" der interkulturellen Erziehung anpreist, wird dieser pädagogische Ansatz gar nicht mehr verfolgt. Begründung: Alle Kinder aus einer Migrantenfamilie besäßen inzwischen die französische Staatsangehörigkeit. Den Aussagen der interviewten Personen zufolge steckt nicht etwa eine Auseinandersetzung mit den Gefahren des Kulturalismus hinter dieser interkulturellen Abstinenz. Die Gründe liegen vielmehr darin, daß jene Schulen vor allem das Ziel eines möglichst reibungslosen Unterrichts bei möglichst geringen Sprachschwierigkeiten verfolgen, und dies nicht einmal mit unansehnlicher Didaktik oder schlechten Ergebnissen. Mehrere Befragte, darunter sogar einige Schulleiter/innen, haben angegeben, keine offiziellen Richtlinien bzw. Empfehlungen zur interkulturellen Erziehung zu kennen. In diesen Fällen hat wohl der Informationsfluß zu wünschen übrig gelassen, die Lehrerbildung Schlüsselpersonen nicht erreicht. Dieser Typ von innovationsabstinenten Schulen dürfte die Mehrheit, den Normalfall darstellen. Andererseits wurden in derselben empirischen Untersuchung andere Schulen besucht und Personen befragt (Land Nordrhein-Westfalen, Stadt Mailand, Stadt La-Chaux-de-Fonds, Stadt Basel), die verschiedene Innovationen interkultureller Art verwirklichen. Diesen Schulen ist

gemeinsam, daß - jede in einer bestimmten Weise - sich durch ein klares Profil auszeichnet und dieses Profil im Rahmen einer besonderen bildungspolitischen Konstellation auch verteidigen kann. Solche innovationsfreudigen Schulen sind offensichtlich in der Minderheit. Im allgemeinen ist jedoch dieser enttäuschende Befund mit Vorsicht zu genießen, denn schließlich wird nur ein verschwindender Bruchteil der pädagogischen Ereignisse empirisch erfaßt, analysiert und evaluiert. Vielleicht gibt es mehr und besser realisierte interkulturelle Bildung als es den Anschein hat. Aber wo - und wie sieht diese Praxis genau aus?

Wie auch immer die Antwort zu den einzelnen Themen und Fragen lauten mag: Es gibt heute genügend Gründe, sich zu fragen, ob der Weg über eine Subdisziplin und über einen ex novo zu definierenden Bildungsbegriff, der die interkulturelle Dimension in den Mittelpunkt stellt, 1. nötig war, 2. wirksam<sup>5</sup> ist und 3. weiterführt. Anders gefragt: War es nötig und sinnvoll, eine interkulturell ausgerichtete Bildung zu entwerfen? Wenn ja, warum? Ist im traditionellen Bildungsbegriff wirklich kein Raum für Multi- bzw. Interkulturalität gegeben? Wenn dieser Raum eigentlich gegeben war und wäre, welche Entwicklungen haben dazu geführt, daß eine Minderheit unter den Erziehungswissenschaftler/innen, sowie die internationalen Organisationen es als nötig erachtet haben, die interkulturelle Herausforderung als unumgebar in den Mittelpunkt zu rücken und zum Anlaß genommen hat, neue Bildungskonzepte zu entwerfen? Waren es bildungspolitische oder bildungstheoretische Gründe? Im folgenden werden einige Antworten dazu skizziert. Sie sind in den Bereichen der historisch vergleichenden Forschung über die Würdigung der kulturellen Vielfalt in Bildungssystemen, der Analyse heute gültiger bildungspolitischer Dokumente, der Lektüre des klassischen Allgemeinbildungsbegriffs angesiedelt.

### *Historischer Vergleich aus interkultureller Sicht als Forschungsansatz*

Eine historisch vergleichende Beschäftigung mit den Quellen, z.B. seit den programmatischen Entwürfen der allgemeinen Bildung und der Allgemeinbildung in der Spätaufklärung, ist von Nutzen. Durch eine Analyse der bildungspolitischen Entwicklung in jedem Land bzw. nationalstaatlich verfaßten Bildungssystem, wie

sie z.B. KLAFKI (1994) aus allgemeiner Sicht für die deutsche Bildungstheorie und -politik leistet, werden aus interkultureller Sicht insbesondere die Mechanismen erhellt, nach denen die Grundsätze der allgemeinen Bildung (gleiche Bildung für alle; gleiche Rechte für alle; vgl. z.B. CONDORCET 1792) nach und nach dem Prinzip der Bildung des Nationalstaates und einer nationalen Identität untergeordnet werden. Ein Beispiel: Im Schulgesetz für das preußische Schulwesen von 1817-1819 ist die Gewährleistung von Minderheitenschulen für Kinder fremder Nationalitäten mit zweisprachigem Unterricht, doch mit gleicher, einheitlicher Schulverfassung vorgesehen (SÜVERN 1819). Die Entwicklung im Kaiserreich und in der Weimarer Republik zeigt exemplarisch, wie Minderheiten im Namen einer einheitlichen, für viele nur aufgesetzten, Muttersprache ausgegrenzt werden (KRÜGER-POTRATZ 1994). England, Frankreich, Spanien, Italien usw. verfahren, ebenfalls im Namen der Schaffung von Nationalstaaten mit je einer Sprache und Kultur, im Großen und Ganzen nicht anders mit ihren zahlreichen regionalen Sprachminderheiten und - später (jedoch mit Unterschieden) - mit den zugewanderten Minderheiten. Länderbezogene Analysen bestätigen dies (GIORDAN 1992). Die Geschichte des Umgangs mit Sprachminderheiten in westeuropäischen Bildungssystemen nach dem Zweiten Weltkrieg ist eine Geschichte der Spannung zwischen Unterdrückung und Zugeständnissen bzw. zunehmender Einforderung und Gewährung von Rechten und Raum für Minderheitensprachen. Minderheiten- und Mehrheitensprachen verhalten sich gemäß verschiedenen Arrangements zueinander wie: Hierarchische Separation, egalitäre Separation, hierarchische Integration, egalitäre Integration. Aber selbst dort, wo die autochthonen Minderheiten sich in den Bildungseinrichtungen einen institutionalisierten Raum und eine kulturelle Anerkennung verschaffen, wird die hierarchische Trennung zwischen nationalen und nicht nationalen (d.h. zugewanderten und nicht eingebürgerten) Minderheiten in der Regel nicht aufgegeben. In der Regel erreichen die Migrationssprachen in der Bildung kaum den Status einer egalitären Integration. Ausnahmen finden sich in vereinzelt Innovationen unter besonders günstigen bildungspolitischen Bedingungen. Mehr Anerkennung nationaler Minderheiten bedeutet nicht automatisch mehr Anerkennung auch für nichtnationale Minderheiten. Weshalb dies so ist, kann zumindest teilweise durch eine historische Betrachtung nachvollzogen werden.

*Welchen Platz hat sprachlich-kulturelle Vielfalt im Begriff der Allgemeinbildung, der aktuellen bildungspolitischen Dokumenten zugrundeliegt?*

Nach KLAFFKIS These (1994, S. 47) ist die Geschichte der allgemeinen Bildung ab dem zweiten Drittel des neunzehnten Jahrhunderts eine *Verfallsgeschichte*. Bildung wird zunehmend unpolitisch verstanden, zum Privileg der Wohlhabenden gemacht, um das Moment der Individualisierung verkürzt und auf einen Kanon generell verbindlicher Stoffe reduziert. Aus interkultureller Sicht kann dem hinzugefügt werden, daß im bildungspolitischen Bereich die Dimension der kulturellen Vielfalt und der Vielfalt schlechthin, viel zu lange nicht wahrgenommen wird, obwohl spätestens nach dem Zweiten Weltkrieg zumindest die nicht mehr übersehbaren Migrationsflüsse dies nahegelegt hätten.

Gegenthese mit Fragezeichen: Ist die Geschichte der allgemeinen Bildung nach dem Zweiten Weltkrieg und insbesondere seit den Reformen der sechziger Jahre eine *Öffnungsgeschichte*? Antwortet die Diskussion über Allgemeinbildung, die sich einerseits erziehungswissenschaftlich, andererseits in bildungspolitischen Richtlinien, Programmen, Lehrplänen niederschlägt, schließlich doch (wenn auch nur zaghaft, widersprüchlich und mit nationalen Verschiedenheiten) auf die Pluralisierungsprozesse in der Gesellschaft und insbesondere auf die kulturelle Pluralisierung, die zunächst infolge der Migrationsbewegungen sichtbar wird? Aus einer international vergleichenden Betrachtung auf bildungspolitischer Ebene schälen sich folgende Figuren heraus:

- (a) *Das Thema der kulturellen Vielfalt wird ausdrücklich aufgegriffen.* Dies ist z.B. im Lehrplan der italienischen Primarschule (Ministero 1985) der Fall. Danach soll Unterricht unter anderem folgendes Ergebnis anstreben: "[...] *la basilare consapevolezza delle varie forme di «diversità e di emarginazione» allo scopo di prevenire e contrastare la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture*" (S. 7)<sup>6</sup>. Die Idee der Relativität der Kulturen wird im Teil über den Geschichtsunterricht folgendermaßen ausgedrückt: "[...] *i problemi con i quali l'uomo si è dovuto confrontare si sono presentati in modi diversi ed hanno avuto soluzioni diverse in rapporto alle condizioni generali, ovvero ai «quadri di civiltà», che hanno caratterizzato i vari periodi della storia umana*" (S. 53)<sup>7</sup>. Hier ist der Relativitätsgedanke eindeutig verknüpft mit der programmatischen

Offenheit für die verschiedenen Formen von Anderssein in einer umstrukturierten Schule, die 1977 gesetzlich das Sonderschulwesen weitgehend abgeschafft hat. Im Jahre 1985 kannte die italienische Schule noch kaum Migrantenkinder und ebensowenig die interkulturelle Diskussion - von dort kam der Impuls also nicht. Auf die Gefahren einer Betonung des Andersseins wird im übrigen sehr klar hingewiesen: *"E' dovere della scuola elementare evitare, per quanto possibile, che le «diversità» si trasformino in difficoltà di apprendimento ed in problemi di comportamento, poiché ciò quasi sempre preclude a fenomeni di insuccesso e di mortalità scolastica e conseguentemente a disuguaglianze sul piano sociale e civile"* (S. 10)<sup>8</sup>. Der Lehrplan der Orientierungsschule des Kantons Basel-Stadt (Erziehungsrat 1993) geht an verschiedenen Stellen auf das Thema der Interkulturalität ein. Es wird vor allem mit der Anwesenheit zahlreicher fremdsprachiger Mitschüler/innen in Verbindung gebracht. Im Teil über den Französischunterricht tauchen weitere Begründungen auf: "Gegenwart und Zukunft fordern von uns die wachsende Bereitschaft, andere Kulturen kennenzulernen. Das Zusammenwachsen Europas, die wirtschaftlichen Verbindungen unseres Landes mit anderen Ländern und der steigende Anteil fremdsprachiger Kinder an unseren Schulen mögen als Beispiele dienen" (S. 77). Für mehrere Fächer werden didaktische Möglichkeiten aufgezeigt; diese beziehen sich verschiedentlich auch auf die Mehrsprachigkeit der Migrantenkinder. Dies gilt ebenso für den in dieser Beziehung allerdings weniger ausgestalteten Lehrplan der Primarstufe. Beim Basler Lehrplan für die Orientierungsschule ist die erklärte Offenheit für kulturelle Vielfalt mit das Ergebnis einer tiefgreifenden Schulreform. Darin wird das System der drei Schulzüge und der frühen Selektion zugunsten eines mit der Gesamtschule verwandten Modells aufgegeben; über eine Integration der sogenannten Kleinklassen (einer Variante des stark ausgebauten Sonderklassenwesens) in das Regelsystem wird in den neunziger Jahren diskutiert und ist in der Praxis vereinzelt bereits Wirklichkeit. Zweifellos hat jedoch in erster Linie Migration den ersten Anstoß gegeben. Rund 38% der Kinder in Basel-Stadt gelten als Migrantenkinder, in der Sprache der Behörden als fremdsprachige Kinder. Hier war die interkulturelle Diskussion wirksam. Im Einklang mit dieser

curricularen Öffnung hat sich der Status zumindest einiger Migrationssprachen verbessert. Einen ähnlichen Verlauf nimmt die Reform des Lehrplans der Volksschule (Primarstufe und Sekundarstufe I) des Kantons Bern (Erziehungsdirektion 1995), der 1996 in Kraft tritt. Bemerkenswert ist darin die Einbettung der Vielfaltsdimension in einen erweiterten Zusammenhang: "Die Schule ermöglicht den Schülerinnen und Schülern vielseitige kulturelle Begegnungen, die geprägt sind von Achtung und Verständnis. Dazu sind kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Unterricht zu thematisieren. Die Schule fördert Haltungen, welche Diskriminierung - sei es aufgrund des Geschlechts, der sozialen Herkunft, der Religion oder der Rasse - ablehnen. Sie setzt sich für die Solidarität gegenüber Benachteiligten ein" (Leitideen, S. 4). Ebenso wie im Basler Lehrplan für die Orientierungsschule werden für die einzelnen Fächer konkrete didaktische Hinweise gegeben.

- (b) *Lehrpläne thematisieren nicht oder nur in reduktiver Form* (Hinweis auf eingewanderte Kinder und deren Probleme und Integration) das Thema der kulturellen Vielfalt. Aber die Formulierungen sind vage genug, um entsprechende pädagogische Aktivitäten zuzulassen; dies ist z.B. bei deutschen Lehrplänen der Fall, wie die Inhaltsanalyse von SIGRID LUCHTENBERG (1995) nachweist.
- (c) Nationale Bildungsrichtlinien *schweigen über kulturelle Vielfalt oder ordnen diese ausdrücklich dem Primat der nationalen Sprache und Kultur unter*. Dies ist im englischen National Curriculum (DFE 1995) sowie im französischen Nouveau Contrat pour l'Ecole (Ministère 1994) der Fall. Die Entwicklung 1975-1995 kennt sowohl in Frankreich als auch in England zuerst eine Phase der allmählichen, vorsichtigen Öffnung (Höhepunkt achtziger Jahre), dann (Anfang neunziger Jahre) - aller europäischen Bildungspolitik pro kulturelle Vielfalt zum Trotz - eine Phase der Rückbesinnung auf "nationale Werte". So beinhalten gemäß dem neuen Lehrplan der französischen Primarschule die "*apprentissages essentiels*": "*maîtrise des langages de base, langue française en priorité, mathématiques, mais également langues vivantes*" (Ministère 1995, S. 22). In der "*éducation civique*" werden Schüler/innen mit den Inhalten "*La République, ses symboles (le drapeau tricolore, La Marseillaise, le 14*

*juillet, le Président de la République")* vertraut gemacht (S. 29). Migrationssprachen werden lediglich im Zusammenhang mit deren Eingliederung in den Stundenplan erwähnt; Bedingung für deren Unterricht ist, daß bilaterale Verträge bestehen.

Aus diesem Vergleich (der hier nur einige unter vielen möglichen Beispielen einbeziehen kann) sowie aus dem empirischen Material läßt sich die These folgern: Am ehesten befürworten und ermöglichen diejenigen Schulsysteme eine Öffnung gegenüber sprachlicher und kultureller Vielfalt, die gleichzeitig Reformen für die Integration weiterer Formen von Anderssein und für das Ausgleichen sozialer Ungleichheit verwirklichen. Systeme, die solche Reformen nicht kennen bzw. ablehnen und frühe Selektion betreiben, sind weniger bereit, kulturelle Vielfalt als positiven Wert anzuerkennen. In Systemen, die eine Rückkehr zu nationalen Werten in ihren Richtlinien befürworten, verringert sich der Raum für sprachliche und kulturelle Vielfalt und generell für die Anerkennung von Anderssein. In letzteren ist die hierarchisch angelegte unterschiedliche Behandlung von autochthonen und Migrationssprachen, von großen und kleinen Sprachen, ausgeprägter als in Systemen, die eine allgemeine Linie der Öffnung und Integration praktizieren. Diese Gegenüberstellung ist in Wirklichkeit weder so scharf konturiert noch so polarisiert wie in der idealtypischen These. In einigen schweizerischen Kantonen, die eine frühe Selektion praktizieren und Sonderklassen kennen, entdeckt man durchaus überraschende Nischen für Unterricht in prestigearmen Sprachen (z.B. Albanisch, Kurdisch) der Migration. Umgekehrt bietet das italienische Schulsystem nirgendwo Unterricht in Migrationssprachen an; seine Beachtung der Vielfalt und der Relativität der Kulturen kommt eher darin zum Ausdruck, daß im Unterrichtsalltag kulturelle Vielfalt einen selbstverständlichen Platz finden kann, weil Lehrkräfte ohnehin darauf vorbereitet sind, und zumindest ein Stück weit auch institutionell darin unterstützt werden, das Anderssein zu integrieren. In einer weiteren Variante (Kanton Tessin) wird sprachlich-kulturelle Vielfalt nicht als Priorität betrachtet, weil das Primarschulwesen programmatisch auf integrativen Grundsätzen aufgebaut ist, und jegliche Diversität möglichst durch differenzierte Unterrichtsformen auffängt.

*Klafkis Kritik am klassischen Bildungsbegriff und der neue Entwurf: Ist kulturelle Vielfalt bzw. Interkulturalität darin aufgehoben?*

Eine von KLAFKIS zentralen Thesen lautet - verkürzt - daß die Bildungstheorie, wie sie in den Schriften der deutschen Philosophen und Pädagogen der Zeit zwischen 1770 und 1830 Gestalt annimmt, beinahe alles enthält, was eine moderne Bildung zu erfüllen hat. Sein Entwurf für eine zeitgemäße Bildungstheorie setzt dort an, wo der klassische Bildungsbegriff seiner Ansicht nach zu kurz greift und zwei Aspekte außer acht läßt:

- (a) die Beziehung zwischen Bildung und Gesellschaftsstrukturen und
- (b) die gleichberechtigte Bildung von Mädchen und Knaben. Dieser Kritik ist hinzuzufügen, daß der klassische Bildungsbegriff auch andere Themen und Probleme ausklammert, was aufgrund der historischen Lage nicht anders sein konnte. Zum Beispiel:
- (c) Die Entwicklung des Nationalstaates hin zum ethnischen Staat geht Hand in Hand mit Auslegungen der "allgemeinen Bildung", in denen die ethnische Definition der Bildungsteilnehmer/innen zunehmend segregierend verwendet wird<sup>9</sup>.
- (d) Der klassische Bildungsbegriff geht implizit von einer unilinearen, evolutionistischen Entwicklungstheorie aus, grob ausgedrückt von der primitiven zur zivilisierten Gesellschaft. Aus heutiger Sicht muß zumindest versucht werden, eine systemische und multilineare Entwicklung zu denken, da nicht anzunehmen ist, daß es letztendlich *eine* (weiße, westliche, städtische, jüdisch-christliche) höchstentwickelte Kultur gibt, nach der sich alle *anderen* richten (sollten).
- (e) Vielschichtige Formen der Internationalisierung und der Globalisierung führen dazu, daß die Pluralität und Heterogenität der Gesellschaft gewiß *nicht nur*, aber *auch* in kultureller Hinsicht ein Ausmaß und eine Tragweite angenommen haben, die Ende des 18. Jahrhunderts nicht vorstellbar waren. Die Frage nach dem *Bildungskanon* stellt sich heute, in der post-kolonialen, post-industriellen, post-sozialistischen und vielleicht auch post-nationalen Zeit (um nur vier Merkmale zu nennen) gezwungenermaßen anders als 1792. Jeder einzelne Mensch muß sich heute wesentlich mehr als vor zweihundert Jahren *persönlich und als Gruppe mit dem kulturell bedingten*

*Anderssein und mit Multiperspektivität auseinandersetzen.*

Einige von KLAFKIS Vorschlägen (1994, S. 81) beziehen sich auf die Frage, welche Erkenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen ein junger Mensch entwickeln muß, um der Komplexität (die auch kulturelle Pluralität einschließt, obwohl er diesen Sachverhalt nicht wörtlich nennt) gewachsen zu sein. Er hebt eine Fähigkeit im kognitiven und relationalen Bereich besonders hervor: "Kontroversen rational austragen zu können, [...] sich selbst und anderen die argumentative Begründung eigener Positionen und Entscheidungen abzuverlangen." (S. 62). Um diese Fähigkeit zu entwickeln, und dies im Rahmen eines Bildungsbegriffs, der nicht nur kognitive Dimensionen voraussetzt (S. 54), kommen die Bildungseinrichtungen und die Erziehungswissenschaft nicht darum herum, sich mit dem Thema der kulturell bedingt unterschiedlichen Deutungsmuster, Verhaltensweisen und Symbole auseinanderzusetzen. Dies hat Konsequenzen für den Bildungskanon. Dieser muß auf allfällige ethnozentrische, eurozentrische, evolutionistische Sichtweisen hin überprüft werden und "epochaltypische Schlüsselprobleme", wie KLAFKI sie nennt, aufnehmen. Auf strategische Qualifikationen im kommunikativen Bereich, vor allem unter dem interkulturellen und internationalen Gesichtspunkt, muß Wert gelegt werden, was für die Professionalität der Lehrkräfte das Erschließen von Neuland bedeutet. Vage Appelle, den Anderen wahrzunehmen, können nur folgenlos bleiben.

In diesem Lichte erscheinen einige zielgruppenorientierte, ethnozentrierte und partikularistische Ansätze, die heute noch die westeuropäische interkulturelle Diskussion nachhaltig prägen, zu den bekannten Reduktionen und Verzerrungen geführt und dabei die Gesamtrichtung der Bildung kaum verändert haben, als einseitig und kurzatmig.

*Schluß*

Eine zunächst länderbezogene, dann international vergleichende Analyse des Umgangs der Nationalstaaten mit sprachlich-kultureller Vielfalt in der Bildung legt die Wurzeln heutiger Probleme frei. Anhand zeitgenössischer bildungspolitischer Dokumente kann verfolgt werden, wie die Bildungssysteme sich je nach politischer und wirtschaftlicher Konjunktur verschließen oder öffnen.

Anfang der neunziger Jahre verfügen viele Bildungssysteme über Richtlinien und Lehrpläne, die eine Nutzung oder zumindest eine positive Einschätzung der kulturellen Vielfalt empfehlen. Vereinzelt geht diese Öffnung sogar bis zum Hinweis auf die Relativität der Kulturen. Einzelne Bildungssysteme (Frankreich und Vereinigtes Königreich) gehen seit dem Wechsel zu einer konservativen Regierung den entgegengesetzten Weg. Der Begriff der Allgemeinbildung wird einer Revision unterzogen. In der Diskussion bildet sich ein immer konsistenterer Strang heraus, in dem es um Allgemeinbildung, Pluralität, Pluralisierung und Pluralismus geht (z.B. HEYTING/TENORTH 1994).

Ohne den bisherigen Beitrag der interkulturellen Erziehungswissenschaft würde dieser Diskussion eine wichtige Dimension fehlen. Die inzwischen erfolgten Novellierungen zumindest einiger Lehrpläne sind zum großen Teil (dies gilt nicht, wie hier gezeigt wurde, für den italienischen Lehrplan der Grundschule) auf den Einfluß der interkulturellen Idee zurückzuführen, indem Vertreter/innen dieser Richtung in den entsprechenden Kommissionen mitgewirkt haben bzw. deren Schriften positiv zur Kenntnis genommen wurden. Insofern: Ja, es war nötig, eine interkulturelle Bildung zu entwerfen.

Aber die Diskussion endet nicht hier. Weder aus einer Revision des Bildungsbegriffs noch aus der Anpassung von Richtlinien und Lehrplänen geht nämlich hervor, daß die Schule die vorgeschlagenen Ideen aufnimmt und in Innovationen verwandelt. Ebensowenig ist es so, daß Schulen auf den Druck der Ereignisse und soziologischer Mutationen (Vielfalt der Familienformen, Vielfalt der kulturell geprägten Verhaltensweisen und Lernbedürfnisse usw.) automatisch mit angemessenen Strategien aufwarten. Die Tatsache, daß die interkulturelle Bildung bei weitem nicht den allgemeinen Unterrichtsalltag prägt, reizt dazu, einer weiteren Frage nachzugehen: Welche Bedingungen sind notwendig, damit die interkulturelle Idee in all ihren Facetten konkret wird? Richtlinien und Lehrpläne sind notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen. Es genügt nicht, den Lehrkräften die neuen Lehrpläne zu verabreichen, so ähnlich, wie man Pflanzen düngt, damit sie die erwünschten Blüten treiben. Strukturelle Reformen sind ebenso notwendig, denn: Wie kann ein Konzept der *éducation à la diversité* verwirklicht werden, wenn das jeweilige Bildungssystem auf Homogenität und sonderpädagogische Einrichtungen setzt? Das empirische Material legt zudem nahe, daß Innovationen im allgemeinen und solche interkultureller Art im

besonderen erst dann konkret werden und sich auch halten können, wenn die Schule eine eigene "Vision" entwickelt, die auf geteilte Werte und Normen aufbaut (STAESSONS/VANDENBERGHE 1994). Dort, wo die Schule als Institution und als Team pädagogisch Tätiger beschlossen hat, ein "Profil", "*un progetto*", "*un projet d'établissement*" zu haben, ein "Modell" aufzubauen und durchzuziehen, greift die Innovation. Dort, wo eine Innovation von außen (z.B. von einer Universität oder einer Behörde) der Schule zunächst schmackhaft gemacht, aber dann nicht vom gesamten Kollegium mit Überzeugung aufgenommen und mitgestaltet wird, bleibt die Innovation ein Meteorit, der höchstens für kurze Zeit in die Atmosphäre eines Klassenzimmers eindringt, um sich gleich wieder spurlos zu verflüchtigen. Damit eine Schule beschließt, an einer "Vision" zu arbeiten und sich durch ein Profil, ein Modell, ein Projekt auszuzeichnen, müssen außer dem kollektiven Willen, bestimmte pädagogische Probleme anders als nach assimilationistischem, normalisierendem Muster anzugehen, einige Faktoren hinzukommen. Vor allem gehört die Kooperationsbereitschaft zwischen Lehrkräften, Schulleitung, Behörden und Universitätspersonen und nach Möglichkeit auch Eltern dazu<sup>10</sup>. Dabei ist es nicht ausschlaggebend, ob der Impuls "von oben" oder "von der Basis" gekommen ist, sondern was für eine Zusammenarbeit zustande kommt. Wie sich die Kooperation in den einzelnen erfaßten Innovationen gestaltet oder eben nicht gestaltet, ist eine weitere, spannende Geschichte.

#### *Literatur:*

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1994):

L'interculturalisme comme mode de traitement de la pluralité. In: ALLEMANN-GHIONDA, C. (Hrsg.): Multikultur und Bildung in Europa. Bern, S. 197-206.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M.:

De la pédagogie interculturelle à la communication interculturelle. In: KREWER, B. (Hrsg.): Théorie et pratique de l'interculturel. Actes congrès ARIC. Paris.

ALLEMANN-GHIONDA, C. (1995):

Ethnicity and National Educational Systems in Western Europe. Vortrag an

der Tagung 'Nationalism and Ethnicity'. Universität Bern, 2.-4. März 1995.  
(Ms.)

ALLEMANN-GHIONDA, C.:

L'éducation interculturelle et sa réalisation en Europe: un péché de jeunesse? In: ALLEMANN-GHIONDA, C./KREWER, B. (Hrsg.): Education et diversité socio-culturelle. Paris.

ALLEMANN-GHIONDA, C. :

Interkulturelle Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 34. Beiheft

AUERNHEIMER, G. (1994):

Das Anderssein ist kein Thema. In: Erziehung und Wissenschaft 10/94, S. 12.

CONDORCET, J. M. DE (1792):

Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens. In: MICHAEL, B./SCHEPP, H.-H. (Hrsg.): Die Schule in Staat und Gesellschaft. Quellensammlung zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen, S. 84-86.

DFE (Department for Education) (1995):

The National Curriculum. London.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1995):

Lehrplan Volksschule. Primarstufe und Sekundarstufe I. Bern.

Erziehungsrat des Kantons Basel-Stadt (1993):

Lehrplan Orientierungsschule. Basel.

GIORDAN, H. (Hrsg.) (1992):

Les minorités en Europe. Paris.

HEYTING, F./TENORTH, H.-E. (Hrsg.) (1994):

Pädagogik und Pluralismus. Weinheim.

KLAFKI, W. (1994):

Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (4. Aufl.). Weinheim und Basel.

KRÜGER-POTRATZ, M. (1992):

Interkulturelle Erziehung in der Diskussion. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 2, S. 84-91.

KRÜGER-POTRATZ, M. (1994):

'Dem Volk eine andere Muttersprache geben'. Zur Diskussion über

- Zweisprachigkeit und Erziehung in der Geschichte der Volksschule. In: Zeitschrift für Pädagogik 1, S. 81-96.
- LEURIN, M. (1989):  
Multicultural education within European tradition. In: GALTON, M./BLYTH, A. (Hrsg.): Handbook of Primary Education in Europe. London, Strasbourg, S. 354-368.
- LUCHTENBERG, S./NIEKE, W. (Hrsg.) (1994):  
Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Münster.
- LUCHTENBERG, S. (1995):  
Interkulturelle sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster.
- Ministère de l'Education Nationale (1994):  
Le nouveau contrat pour l'école. 158 décisions. Paris.
- Ministère de l'Education Nationale (1995):  
Programmes. Horaires des écoles maternelles et élémentaires. Arrêté du 22-2-95. Le B.O. 5, S. 2-43.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1985):  
Programmi didattici per la scuola primaria. Roma.
- RADTKE, F. O. (1995):  
Demokratische Diskriminierung. Exklusion als Bedürfnis oder nach Bedarf. Mittelweg 36, S. 32-48.
- REICH, H. H. (1994):  
Interkulturelle Pädagogik - eine Zwischenbilanz. In: ALLEMANN-GHIONDA, C. (Hrsg.): Multikultur und Bildung in Europa. Bern, S. 55-81.
- STAESSONS, K./VANDENBERGHE, R. (1994):  
Vision as a core component in school culture. In: Journal of Curriculum Studies, 26, 2, S. 187-200.
- SÜVERN, J. W. (1817-1819):  
Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im preußischen Staate. In: MICHAEL, B./ SCHEPP, H. H. (Hrsg.): Die Schule in Staat und Gesellschaft. Quellensammlung zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen, S. 108-113.
- TAGUIEFF, P.-A. (1985):  
Le néo-racisme différentialiste. Sur l'ambiguïté d'une évidence commune et

ses effets pervers: l'éloge de la différence. In: Langage et société 34, S. 69-98.

### *Endnoten*

1. Der Anfang dieses Textes ist gekürzt; der vollständige Text kann bei der Verfasserin angefordert werden.
2. Die Internationale Konferenz für öffentliche Bildung in Genf (1968) verabschiedete eine Resolution zum Umgang mit verschiedenen Aspekten der Vielfalt von Kulturen. Zit. in LEURIN 1989, S. 354. Zur Entwicklung der interkulturellen Idee in Westeuropa cf. ALLEMANN-GHIONDA.
3. "ist nicht mehr die Theorie des Verschwommenen, sondern die Praxis der Leere."
4. Projekt Schweizerischer Nationalfonds 'Migration und Bildung in multikulturellen Verhältnissen' (1993-1996).
5. "Wirksam" beinhaltet u.a. das Thema "Schulerfolg/Schulversagen", das hier nicht vertieft werden kann.
6. "Grundsätzliches Bewußtsein über verschiedene Formen der Diversität und der Ausgrenzung mit dem Ziel, der Bildung von Stereotypen gegenüber Personen und Kulturen entgegenzuwirken."
7. "Der Mensch mußte sich mit Problemen auseinandersetzen, die sich jeweils in verschiedenen Weisen präsentierten und für die verschiedene Lösungen getroffen wurden, abhängig von den allgemeinen Bedingungen oder von den «Zivilisationsrahmen», die jede Epoche der Geschichte gekennzeichnet haben."
8. "Die Grundschule hat die Pflicht, möglichst zu vermeiden, daß «Unterschiede» zu Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen werden, denn fast immer ist dies die erste Stufe von Schulversagen und -abbruch, was wiederum Ungleichheit im gesellschaftlichen Bereich zur Folge hat."
9. Z.B. wird in Zirkularen, Reglementen usw. zwischen nationalen und zugewanderten Minderheiten und deren Sprachen und Kulturen unterschieden. Organisatorische Maßnahmen werden in der Regel aufgrund der Staatsangehörigkeit der Kinder und nicht aufgrund anderer Merkmale wie z. B. Lerntempo usw. getroffen; Beispiele in ALLEMANN-GHIONDA 1995.
10. Alle interviewten Personen stellen mit Bedauern fest, daß Eltern nur schwer einzubeziehen sind und vieles stillschweigend an die Schule delegieren.