

Claudia Koliander-Bayer & Klaus-Börge Boeckmann

Interkulturelle Bildung als Allgemeinbildung? Reflexionen zur Auswahl von Bildungsinhalten und zu den Formen ihrer Vermittlung aus interkultureller Perspektive

Zum Bildungsbegriff

Zunächst möchten wir festhalten, daß uns die kritische, ja fast "subversive" Tradition des Bildungsbegriffs, die KLAFKI nachzeichnet (am klarsten im HEYDORN-Zitat auf S. 46: "Es ist das Ziel aller Bildung, Macht aufzuheben, den freigewordenen Menschen an ihre Stelle zu setzen"), als sehr günstige Voraussetzung erscheint, den Bildungsbegriff auch aus interkultureller Sicht weiterhin in den Mittelpunkt pädagogischer Reflexion zu stellen. Bildung, die so - als kontinuierliche Kritik und Infragestellung der "herrschenden" Praxis - verstanden wird, enthält unseres Erachtens notwendigerweise einen interkulturellen Aspekt. Insbesondere wird das ersichtlich im "Grundsatz vielseitiger Interessens- und Fähigkeitsentwicklung", den KLAFKI ebenfalls als historisch dem Bildungsbegriff inhärent begreift (S. 54). Nun gilt es zu klären, ob interkulturelle Bildung in irgendeiner universellen Formulierung allgemeiner Bildungsziele aufgehoben sein kann, wie es KLAFKI andeutet (etwa auf S. 59: "multikulturelle Erziehung", S. 80: "in *allen* Staaten und Kulturen"), oder ob interkulturelle Bildung auf einer jeweils spezifischen Definition von Bildung für einen bestimmten Kontext bestehen muß und somit nicht immanenter Teil einer allgemeinen Bildungskonzeption sein kann.

Zur Auswahl von Inhalten

Um die Aufnahme in den Kanon der "Schlüsselprobleme der modernen Welt" (S. 56) zu rechtfertigen, muß ein Themenschwerpunkt als *epochaltypisches Strukturproblem* erscheinen und als solches gesamtgesellschaftlich, übernational bzw. weltumspannend von Bedeutung sein, und zugleich auch jeden einzelnen zentral betreffen (vgl. S. 60). Ein vor diesem Hintergrund zustande gekommener

Fächerkanon müßte fraglos der jeweiligen aktuellen Schulwirklichkeit Rechnung tragen und den Ansprüchen von Multikulturalität in- und außerhalb des Klassenzimmers bzw. der unmittelbaren Lebenswelt der Lernenden, da es sich bei den Einzelthemen um Probleme handeln soll, die von internationaler Bedeutung sind und "gleichwohl jeden einzelnen zentral betreffen". Dieser Fächerkanon bzw. dieser universelle Teil des Fächerkanons müßte also von den Traditionen, Anforderungen und Problemen der verschiedenen nationalen Curricula *abstrahieren*, "eine sich zur Verfügung stellende Pädagogik" (ÖDAF 1995, S. 41) entwickeln.

Eine "weltumspannende" Curriculumsdiskussion?

Auch das Auswahlverfahren selbst müßte besonderen Anforderungen Genüge leisten: Menschen würden gleichberechtigt in tatsächlich weltumspannenden interkulturellen Diskussionsprozessen aushandeln, welche Probleme denn nun international "gleichermaßen" von Bedeutung sein könnten. Die Betonung liegt in diesem Falle zum einen auf dem Wort *gleichberechtigt* - egal, welcher Gruppe der einzigen Kategorie Mensch der- oder diejenige angehört, seine oder ihre Stimme/ Meinung müßte ebenso gewichtig sein wie die aller anderen - zum anderen aber auch auf dem Begriff *weltumspannend* (S. 60): Ein grundlegendes Problem diverser Forschungsbereiche, die sich mit Fragen der Multikulturalität beschäftigen, war bislang - obwohl vereinzelt auch gegensätzliche Tendenzen beobachtbar sind - die Dominanz der westlich orientierten WissenschaftlerInnen und der damit implizite Ethnozentrismus in der theoretischen Diskussion. Zugespitzt ließe sich diese Situation folgendermaßen formulieren: in weitgehend monokulturellen Diskussionszusammenhängen wurde über Inter- bzw. Multikulturelles geredet - und, nicht selten: entschieden. Um diesem eklatanten Mißstand - der auch in der wissenschaftlichen Diskussion erst ansatzweise bearbeitet wird (und wohl nicht wirklich zu lösen ist, denn auch global orientierte Formen wissenschaftlichen Arbeitens sind u.E. in der Regel dem Wissenschaftsbild der "westlichen" Industrieländer verhaftet) - zu begegnen, kommt dem Begriff *weltumspannend* besondere Bedeutung zu. KLAFKI hat es jedoch verabsäumt, die Voraussetzungen zu nennen, die eine Auswahl von

Bildungsinhalten, die dem Terminus "weltumspannend" gerecht werden möchte, erst möglich machen. So ist es u.E. zum Beispiel unabdingbar, daß die Aushandelnden über bestimmte Kompetenzen verfügen, etwa daß sie sich durch den Prozeß der kulturellen Selbstreflexion¹ die Fähigkeit angeeignet haben, den im Zuge der Sozialisation - insbesondere in der Phase der Enkulturation - erworbenen Habitus zu erkennen, sich ihrer "zweiten Natur"² - dem Kontinuum kulturell geprägter, niemals hinterfragter, internalisierter Werthaltungen und Selbstverständlichkeiten - bewußt zu sein. Die Wahl der ausschließlich verbalen, betont rationalen Erörterung von Bildungsinhalten, die "westlich" orientierten Diskutierenden wohl am nächsten steht, dürfte den Aushandlungsprozeß demnach nicht dominieren. Die Einnahme einer interkulturellen Perspektive durch jede/n einzelne/n Aushandelnde/n³ ist notwendig für die Schaffung eines Umfeldes, in dem ein Auswahlprozeß von Bildungsinhalten stattfinden kann, der sich zurecht als "weltumspannend" bezeichnet.

Bei der Auswahl des Angebots für die individuelle Interessens- und Fähigkeitsentwicklung der SchülerInnen - und vor allem auch in der für alle verbindlichen gemeinsamen Grundausbildung - ist darauf zu achten, daß das Angebot nicht einseitig ausgerichtet ist, sondern wiederum in international und pluralistisch besetzten Arbeitsgruppen (ein Gegenmodell zur jetzigen Praxis der Erstellung von Curricula) eine wirklich *plurale* (d.h. unter anderem multikulturelle) Auswahl getroffen wird - wenn diese auch notgedrungen letztlich nur exemplarisch sein kann.

Gleichheit-Verschiedenheit

Prozeßhaftigkeit und Dynamik sind also Eigenschaften, die die Auseinandersetzung um die Bildungsinhalte charakterisieren; nicht nur die LehrerInnen in der Schule/ im Unterricht müssen ihre Rolle neu definieren und zu Lernenden werden (S. 61/62), auch die WissenschaftlerInnen sollten sich veranlaßt sehen, ihre ExpertInnenrolle aufzugeben und in die der LernerInnen zu schlüpfen. Die oben skizzierten globalen Aushandlungsprozesse sind in Wahrheit also *Lernprozesse* - andernfalls kann von Gleichberechtigung nicht gesprochen werden: "Basis der Kooperation ist Gleichwertigkeit, Symmetrie und Sensibilität"

(ÖDAF 1995, S. 40).

In diesem Zusammenhang scheint uns eine kurze Diskussion von KLAFKIS Konzept der "Gleichheit" - zugleich eine Ziel- wie eine Verfahrenskategorie bei der Erstellung eines globalen Allgemeinbildungskonzepts - von Interesse zu sein. Sie wird von ihm etwa als "eklatante Ungleichheit zwischen den hochentwickelten und den sogenannten Entwicklungsländern" (S. 58) oder als "gesellschaftlich produzierte Ungleichheit ... zwischen sozialen Klassen ... zwischen Ausländern in Gastländern und der einheimischen Bevölkerung, aber auch zwischen verschiedenen Volksgruppen einer Nation" thematisiert und - für den ersten Fall - einmal als "Macht- und Wohlstands-Ungleichgewicht" paraphrasiert (S. 59). Daraus können wir schließen, daß KLAFKI "Gleichheit" nicht als normierte Einförmigkeit versteht, sondern mit diesem Begriff vor allem den Aspekt von gleichberechtigter Partizipation am gesellschaftlichen Diskurs anspricht. Das geht auch aus einer Passage hervor, in der er in bezug auf das Geschlechterverhältnis die Entwicklung von der "*Gleichwertigkeit*" in der deutschen Klassik zur "*uneingeschränkten Gleichberechtigung*" im heutigen Feminismus als Fortschritt darstellt (S. 49). Insofern bietet KLAFKIS Gleichheitsbegriff inhaltlich die Voraussetzung für die Definition einer emanzipatorisch verstandenen multikulturellen Bildung. Formal allerdings kann die Zielkategorie "Gleichheit" allzuleicht als Ausgangspunkt für die Entwicklung von assimilatorisch orientierten "Integration"sbemühungen dienen, dies umso mehr, als KLAFKI - zumindest in diesem Zusammenhang - eine Klarstellung über die Bedeutung von *Verschiedenheit* in seinem Allgemeinbildungskonzept schuldig bleibt.

Ungleichheit ist auch eines der zentralen Probleme, die KLAFKI in seinem Text exemplifiziert: dazu kommen noch Frieden, Umwelt, Technik/Medien/Informationszugänge und zwischenmenschliche Beziehungen - nach KLAFKI nur einige Beispiele. Angehörige der "Ersten Welt" werden dem Themenkanon, den KLAFKI vorschlägt, mehr oder weniger begeistert zustimmen. Teilen die WissenschaftlerInnen, DidaktikerInnen, LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern jedoch (auch) andere lebensweltliche Hintergründe, so kann und muß ein Themenkanon wie der angeführte problematisch werden, insbesondere wenn er eine Gewichtung der genannten Zentralprobleme enthalten sollte, die KLAFKI zwar nicht erwähnt, die im Verlauf einer Operationalisierung in Form von Curricula aber wohl doch folgen müßte.

Vermittlung von Bildungsinhalten

Um bei der Vermittlung von Unterrichtsinhalten - wie KLAFKI sie vorgeschlagen hat - erfolgreich zu sein, bedarf es der "vollkommenen" *Transparenz*. Wichtig ist es, daß die SchülerInnen wissen, was sie etwa bei der Behandlung von Schlüsselproblemen primär lernen sollen, bzw. daß es da überhaupt etwas gibt, das sie lernen sollen, und warum es wichtig ist, sich etwa übergreifende Fähigkeiten wie Kritikbereitschaft und -fähigkeit, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, Empathie und "vernetztes Denken" anzueignen. Mit ein Grund für diese Forderung nach Transparenz ist der unterschiedlich interpretierte *Lernbegriff*, der von den Lernenden selbst und vor allem auch (im Falle der Kinder- und Jugendlichenschule) von ihren Eltern dem - kulturell intensiv geprägten - Konzept Schule zugrunde gelegt wird, bzw. überhaupt die Auslegung des Wortes "Schule"⁴. Um vor Ort entsprechend agieren zu können und SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen von einem wie auch immer gearteten Gegeneinander zu einem Miteinander zu führen, bedarf es wiederum der Aushandlung. Die Prinzipien der Handlungsorientierung⁵ einerseits und der Verbindung von sachbezogenem und sozialem Lernen andererseits (vgl. KLAFKI, S. 68) sollten nicht nur für den Unterricht gelten; diese Prinzipien sind es auch, denen die Auseinandersetzung in der globalen, multikulturellen bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussion unterliegen muß. Interkulturelle Bildung unterliegt also dem Paradoxon, daß ihr Ziel, nennen wir es "interkulturelle Kompetenz"⁶ eigentlich nur unter Bedingungen formuliert werden kann, die diese bereits voraussetzen.

Ein zweiter Aspekt der Vermittlung neben der eher allgemeinen des zugrunde liegenden Lernbegriffs ist die Frage der technisch-konkreten Umsetzung in bestimmte Unterrichtsformen. KLAFKI nennt u.a. Epochalunterricht, fächerübergreifenden Unterricht, Projektunterricht und team teaching - er leitet diese Formen aus seinen Bildungszielen ab und bestimmt sie als Lösungsmodelle für die angerissenen Probleme. Uns erscheint es ganz wesentlich, zu erkennen, daß auch und gerade in diesem Bereich die Kulturgebundenheit und -geprägtheit von Unterricht von einer universellen Perspektive aus argumentierende Innovations- bzw. Optimierungsansprüche entscheidend relativiert. Gerade was

den Zusammenhang zwischen Bildungsinhalt und Unterrichtsform angeht, scheint uns die geringste Berechtigung zu bestehen, von den jeweiligen historisch und kulturell gewachsenen Formen zu abstrahieren und gleichsam eine "allgemeingültige" Umsetzung eines Bildungsinhalts in eine bestimmte Unterrichtsform zu suchen. Wir denken, daß multikulturelle Bildungstheorie danach streben muß, den spezifischen Verhältnissen angepaßte Operationalisierungen allgemeiner Bildungsziele in Form von Unterrichtszielen zu erarbeiten und ihre Umsetzung in Unterrichtsformen, die die jeweiligen Gegebenheiten (auch im materiellen Bereich) berücksichtigen, zu empfehlen.

Schlußbemerkung

Der KLAFFKISchen Konzeption haftet durchaus etwas Utopisches an - umso mehr, wenn wir uns die konkrete Umsetzung einer solchen "top down"-Strategie der Globalisierung von Allgemeinbildung vorzustellen versuchen. Wir denken, daß die von KLAFFKI als "Kleinarbeiten" des Konzepts bezeichnete konkrete Umsetzung schon unabhängig von einer Komplettierung des Postulats Allgemeinbildung auf der Konzeptebene in Angriff genommen werden muß und zunächst die Richtung einer Befreiung vom *vermeintlich Universellen*, das allzuoft nur klassenspezifisch, national, eurozentristisch, Erste-Welt-orientiert ist, nehmen könnte. Hier tut sich ein ungeheures Arbeitsfeld auf⁷, das, wenn es den Blick auf die Konzeptebene nicht verliert, die spätere Zusammenführung des "top-down"-Prozesses mit einer "bottom-up"-Strategie ermöglichen würde. Interkulturelle Bildungstheorie muß sich aber jedenfalls auch mit der Überprüfung von Bildungsinhalten auseinandersetzen, will sie sich nicht dem Vorwurf aussetzen, sich aus einem zentralen Bereich der pädagogischen Diskussion 'vornehm herauszuhalten'.

Literatur

AKPINAR, Ünal u.a.:

Vertane Chance? Ausländische LehrerInnen in der Interkulturellen

Erziehung. Weinheim, Basel: Beltz 1989

BARKOWSKI, Hans :

"Setz dich zu mir, mein Kamel!" - Interkulturelles Lernen und Lehren und der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache. In: Deutsch lernen (1992), Heft 2, S. 144 - 166.

BERGER, Hartwig:

Wer tanzt nach wessen Pfeife? Zusammenarbeit mit ausländischen Eltern. - Weinheim, Basel: Beltz 1989.

BREDELLA, Lothar:

Interkulturelles Verstehen zwischen Objektivismus und Relativismus. In: K.-R. BAUSCH & H.-J. KRUMM: Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr 1994, S. 21-30.

FORUM "Schule für *eine* Welt":

Globales Lernen (Broschüre). Jona (SG): o.V., o.J.

GATES Jr., Henry Louis:

An Interview with Henry Louis Gates Jr. In: Callaloo 14/2 (1991), S. 444-463, zit. n. BREDELLA 1994, S. 24.

KLAFKI, Wolfgang:

Zweite Studie: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz ⁴ 1994, S. 43-81.

LARCHER, Dietmar:

Kulturschock. Fallgeschichten aus dem sozialen Dschungel. Meran: Alpha & Beta 1992.

MÜLLER, Bernd:

Interkulturelle Kompetenz. Annäherung an einen Begriff. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19 (1993), S. 63-76.

NESTVOGEL, Renate:

Sozialisation und Sozialisationsforschung in interkultureller Perspektive. In: Nestvogel, Renate (Hrsg.): Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung "unseres" Verhältnisses zur "Dritten Welt". Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1991, S. 85 - 112.

ÖDAF (Österreichischer Lehrerverband Deutsch als Fremdsprache):

Strobl Thesen zu einer österreichischen Sprachenpolitik. In: ÖDaF-Mitteilungen 11. Jg./Heft 1 (1995), S. 39-42.

STEINER-KHAMSI, Gita:

Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne. Opladen: Leske und Budrich 1992.

Endnoten

1. Vgl. NESTVOGEL 1991.
2. Vgl. LARCHER 1992, S. 180.
3. Wir vertreten keine streng relativistische Position, die solches annähernde (im doppelten Sinn) Verstehen für unmöglich erklären würde, sondern gehen davon aus, "daß Kultur kommunizierbar ist" (GATES 1991, S. 452; vgl. BREDELLA 1994).
4. Vgl. AKPINAR u.a. 1989, S. 57; BERGER 1989.
5. Vgl. BARKOWSKI 1992.
6. Dieser Begriff (vgl. z.B. MÜLLER 1993) wird, vor allem in der Wirtschaftskommunikation, allzu instrumentalistisch verstanden. Er bietet aber u.E. durchaus das Potential, als Ausgangspunkt einer Diskussion von "interkulturellen" *Bildungsinhalten* zu dienen.
7. Diese Arbeit hat natürlich schon begonnen: STEINER-KHAMSI (1992) berichtet über einige Entwicklungen aus dem anglo-amerikanischen Raum, die eine "Globalisierung" der Bildung anstreben. Ein erwähnenswertes Beispiel aus dem deutschsprachigen Raum ist die Initiative "Globales Lernen" in der Schweiz (vgl. FORUM o.J.).