

Norbert Wenning

## ***Herausforderungen der Allgemeinbildung***

### *Vorbemerkung*

Diese "Herausforderungen" der Allgemeinbildung werden im Zusammenhang mit einer Tagung gestellt, die sich mit dem Verhältnis von interkultureller und allgemeiner Bildung beschäftigt. Sie werden in Form von sechs Thesen vorgetragen, die sich mit verschiedenen Dimensionen des Verhältnisses sowie verschiedenen Fragen befassen, die sich aus der Auseinandersetzung mit Problemen interkultureller Erziehungswissenschaft ergeben und auf allgemeinere Probleme hinweisen.

Zuvor soll noch auf eine Schwierigkeit hingewiesen werden: Wenn man über das Verhältnis von Interkultureller Bildung und Allgemeiner Bildung nachdenkt, begibt man sich unweigerlich auf begriffliches Glatteis. An drei Aspekten möchte ich dies verdeutlichen.

Zum einen besteht die Schwierigkeit darin, daß Begriffe mit sehr ähnlicher Bedeutung häufig ohne Differenzierung benutzt werden. So sind die Unterschiede zwischen Ungleichheit, Verschiedenheit, Diversität, Pluralität oder Heterogenität nur gering. Dennoch bezeichnen sie nicht das Gleiche, und man sollte sie nicht wahllos benutzen. Ein Beispiel: Zwischen Ungleichheit und Verschiedenheit gibt es einen feinen, aber wichtigen Unterschied: Ungleichheit legt eine *Bewertung* des Unterschiedenen im Verhältnis zum "Gleichen" nahe, während Verschiedenheit die festgestellten Unterschiede eher auf der gleichen Ebene nebeneinander stehen läßt.

Zweitens werden Begriffe unterschiedlich besetzt bzw. benutzt, so daß man bei unterschiedlichen Personen stark abweichende Assoziationen hervorruft - unter Umständen sogar unliebsame, die gar nicht beabsichtigt waren. Am Beispiel von Pluralismus möchte ich dieses aufzeigen. Adalbert Rang (in Heyting; Tenorth 1994) versteht unter Pluralismus z. B. die positive Einstellung zu Diversität. Er fordert eine gemäßigte pluralistische Einstellung, die sich zwischen Dogmatismus als dem einen Extrem und verantwortungsloser Gleichgültigkeit als dem anderen Extrem bewegt. Von politischer Seite her, vor allem von der neuen Rechten, wird unter Pluralismus etwas ganz anderes verstanden. Sie verbinden damit die Forderung nach einer Pluralität der Nationen. Dies ist aber so gemeint, daß die Angehörigen der Nationen nur auf dem Gebiet der *jeweiligen* Nationen ihr Leben leben sollen - nach dem Motto: Deutschland den Deutschen, die Türkei den Türken. Dieses Verständnis von Pluralismus bedeutet für das Leben in einem Staat das genaue Gegenteil von

dem Verständnis Adalbert Rangs: Es ist die Ablehnung bestimmter Formen von Diversität.

Dies führt mich unmittelbar zum dritten Aspekt. Die Schwierigkeiten auf dem begrifflichen Glatteis, auf das man sich begibt, werden dadurch erhöht, daß die getroffenen Maßstabsdefinitionen nicht immer offengelegt oder beachtet werden. Um nicht das Pluralismusbeispiel weiter bemühen zu müssen, wähle ich ein anderes. Ein ganz einfaches Beispiel ist unsere Situation (d. h. die räumliche Situation in einem Seminarraum während einer Tagung) hier. Wir sind alle gleich in Bezug darauf, daß wir uns alle jetzt hier in diesem Raum befinden. Zugleich sind wir alle verschieden z. B. in Bezug auf unsere Position in diesem Raum. Jede Person nimmt zur gleichen Zeit eine bestimmte, von jeder anderen Person unterschiedene Position ein. Dies ändert sich auch nicht, wenn ich meinen Beobachtungspunkt verändere: Wenn ich mich z. B. vor das Fenster stelle, ist die Situation die gleiche. Wenn ich mich später an die Tagung erinnere, ist sie ebenfalls die gleiche. Das Ergebnis ist also von Ort und Zeit unabhängig. Gleichheit und Verschiedenheit sind zur gleichen Zeit feststellbar, ohne daß sich die Situation hier verändert. Der Unterschied liegt einzig in dem Maßstab, den ich anlege. Damit liegt der Unterschied zwischen der Feststellung Gleichheit oder der Feststellung Verschiedenheit darin begründet, welchen *Ausschnitt* des gesamten momentanen Daseins ich auswähle und betrachte.

These 1: *Theorien zur Allgemeinen Pädagogik sind nicht allgemeingültig in dem Sinne, daß sie für alle Zeiten und an allen Orten gelten.*

Diese These ist eigentlich banal. Historisch betrachtet sind fast alle erziehungswissenschaftlichen Theorien sehr junge Erscheinungen. Die Gültigkeit jeder einzelnen Theorie beschränkt sich zudem auf einen kleinen Kreis von Anhängern und Anhängerinnen der jeweiligen wissenschaftstheoretischen Richtung und der jeweiligen Theorie. Selbst vielen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen des gleichen Faches ist die einzelne Theorie kaum oder ungenügend bekannt - von einer Akzeptanz außerhalb der akademischen Zirkel ganz zu schweigen, nicht umsonst gibt es alltagstheoretische Vorstellungen. In anderen Ländern und auf anderen Kontinenten sind die Theorien zwar z. T. ebenfalls bekannt, aufgrund anderer Vorstellungen über Bildung, anderer Organisationsmuster von Erziehung und Bildung sowie anderer Ziele, die damit in gesellschaftlichen Zusammenhängen verfolgt werden, *können* die Theorien u. U. dort gar nicht greifen.

Dennoch ist die These 1 nicht banal, weil die Vertreter und Vertreterinnen der Theorien so tun, als hätte ihr Anspruch auf Allgemeingültigkeit eine reale Basis. Weil sie dies tun, setzen sie sich nicht mit den Begrenzungen ihrer Theorien auseinander.

An einem Beispiel möchte ich dies verdeutlichen. Das Beispiel ist keine allgemeine Theorie, sondern ein Buch mit dem Titel "Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs" (Lenzen 1994). Dieses Buch will eine allgemeine und grundlegende Einführung in den Gegenstandsbereich und die Ansätze des Faches Erziehungswissenschaft geben. Die Art und Weise, wie dies getan wird, verdeutlicht den Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Lenzen stellt selbst einen Anspruch voran, an dem er sich messen lassen muß:

"Für Studienanfänger ist es von besonderer Wichtigkeit, daß sie sich darauf verlassen können, durch eine Einführung nicht unbemerkt indoktriniert zu werden, und daß die Autoren ihre Position nicht heimlich hegen, sondern argumentativ offenlegen, in ausdrücklicher Auseinandersetzung mit den Alternativen" (Lenzen 1994, S. 7).

In seinem Einleitungskapitel "Erziehungswissenschaft - Pädagogik" stellt Lenzen dann aber ausschließlich die Entwicklung in Mitteleuropa in den letzten zwei Jahrhunderten in Ansätzen dar. Von einem Rückgriff auf die alten Griechen und einem kurzen Hinweis auf Deutschland bzw. Preußen abgesehen, tut Lenzen so, als stelle er die gesamte Entwicklung der Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik dar - kein Wort über andere Verständnisse in anderen Regionen und zu anderen Zeiten. Die von ihm selbst geforderte "ausdrückliche Auseinandersetzung mit Alternativen" findet hier nicht statt. Dies setzt sich in anderen Kapiteln fort: Unter der Überschrift "Die Träger pädagogischer Tätigkeit" heißt es dann z. B. "Der Erzieher" oder "Der Lehrer" oder "Der Sozialpädagoge"; unter der Überschrift "Die Klientel pädagogischer Tätigkeit" heißt es entsprechend dann "Das Kind", "Der Schüler", "Der Jugendliche" und "Der Erwachsene". Nicht nur durch diesen Aufbau, sondern bis in den Text der einzelnen Artikel hinein wird so der Eindruck erweckt, der Inhalt dieses Buches hätte eine universelle Gültigkeit - also auch hier nicht die von Lenzen geforderte argumentative Offenlegung der Position und die Auseinandersetzung mit den Alternativen.

These 2: *Es gibt keine universale Gültigkeit von Prinzipien, die sich im erziehungswissenschaftlichen Bereich vor allem in Allgemeinbildungsdebatten manifestieren, d. h. es gibt keine universalgültige Allgemeinbildung.*

Die auch im Bildungswesen weltweit zu beobachtenden Standardisierungsprozesse haben zwar zu einem gemeinsamen Fächerkern mit ähnlichen Gewichtungen geführt (Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Sozialkunde, Kunst und Sport). Der Grund für die Vereinheitlichung liegt aber nicht unbedingt in der Überlegenheit des darin sich manifestierenden Modells,

sondern vielmehr in der Ausbreitung eines kapitalistischen Weltsystems, der weitgehenden Akzeptanz bestimmter Modernisierungsideologien und der Durchsetzung eines ideologischen "Weltklimas". Dieses "Weltklima" ist mit normativen Vorstellungen über Bürger- und Menschenrechte, der Anerkennung einer Phase von Kindheit und einem bestimmten Verhältnis zwischen Staat und Erziehung verbunden (Naumann 1993, S. 254).

Aus dem weltweiten Auftreten ähnlicher Muster darf nicht ohne weiteres auf deren universale Gültigkeit geschlossen werden. Die Vereinheitlichungsprozesse sind vielmehr auf einen Machtkampf zurückzuführen, bei dem sich die Handlungsmuster, Normen und Werte der ökonomisch bzw. politisch Mächtigeren durchsetzen.

Von dieser Art der Standardisierung abgesehen, gibt es Gemeinsamkeiten in der Allgemeinbildung zwischen den verschiedensten Regionen dieser Erde höchstens auf einem sehr abstrakten Niveau, z. B. darin, daß Erziehungsprozesse stattfinden und daß "Kultur" (in einem weitgefaßten Sinne) an die nachwachsende Generation weitergegeben wird.

Die konkret vorfindbaren Allgemeinbildungskonzepte sind Ausdruck einer *bestimmten* Kultur, *bestimmter* historischer Entwicklungen und das Ergebnis der Auseinandersetzung verschiedener gesellschaftlicher Mächte (Tenorth 1994, S. 22) - also alles andere als wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisse, die universale Allgemeingültigkeit beanspruchen können, wie z. B. physikalische Gesetze, etwa das von der Erdanziehungskraft.

Damit erweist sich der Anspruch der vorliegenden Allgemeinbildungskonzepte auf Allgemeingültigkeit als ein "falscher Universalismus" (Prenzel 1988, S. 71). Tatsächlich werden die partikularen Interessen *bestimmter* Gruppen hervorgehoben und die partikularen Interessen *anderer* Gruppen vernachlässigt, verschwiegen oder unterdrückt.

These 3: *Jüngere Entwicklungen in erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und pädagogischer Praxis haben das Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit in der Erziehung in Frage gestellt.*

Ein Teil der Sonderpädagogen/innen engagiert sich für eine Integrative Pädagogik. Sie akzeptieren die gängigen Aussonderungsmechanismen entlang von strittigen "Behinderungsformen" nicht mehr und fordern einen anderen Umgang damit zum Wohl *aller* Kinder. Praktisch sieht das so aus, daß eine gemeinsame Schule für alle Kinder eingeführt wird (z. B. Hiller 1991).

Ein Teil der "Ausländerpädagogen/innen" engagiert sich für eine Interkulturelle Erziehungswissenschaft. Sie akzeptieren die gängigen Abgren-

zungskriterien Staatsangehörigkeit, Sprachkenntnisse und kulturelle Zuschreibungen nicht mehr und fordern eine Perspektivenerweiterung zum Wohl *aller* Kinder. Neben der vorherrschenden Mehrheitsperspektive sollen auch die Minderheitenperspektiven stehen. Die Sozialgebundenheit und Begrenztheit kultureller Muster soll erkannt werden (Ethnozentrismus, Nationalismus, Eurozentrismus). Praktisch sieht das so aus, daß durch interkulturelles Lernen eine Mehrperspektivität aufgebaut wird, die sprachliche und kulturelle Diversität thematisiert und das sozialverträgliche Handeln in komplexen, pluralen Zusammenhängen eingeübt wird (z. B. Nieke 1994).

Ein Teil der Pädagoginnen engagiert sich für eine Feministische Pädagogik. Sie akzeptieren die ausgrenzende Dominanz männlich geprägter Wahrnehmungen, Vorstellungen und Erklärungsansätze nicht mehr und fordern eine Änderung bzw. Ergänzung dieser Muster zum Wohl von weiblichen *und* männlichen Mitgliedern der Gesellschaft. Praktisch sieht das so aus, daß die Geschlechterrollen thematisiert und hinterfragt werden, daß Unterricht teilweise nach Geschlecht getrennt erfolgt und daß Koedukation bewußter vorgenommen wird (z. B. Prengel 1993).

Gemeinsam ist diesen Ansätzen, daß *Gleichheit* nicht mehr auf eine abstrakte *Gleichberechtigung* reduziert wird, die sich am Nachweis der Gleichheit, d. h. der *Gleichartigkeit*, orientiert. Gleichheit wird als Gemeinsamkeit, als gleiche Anteilnahme gesehen und als inhaltlicher Mitbestimmungsfaktor gesehen. Gleichheit ist gleiche Wertigkeit im jeweiligen So-Sein.

Gemeinsam ist diesen Ansätzen ebenfalls, daß *Verschiedenheit* (Heterogenität) nicht mehr als zu beseitigender Störfaktor interpretiert wird (Hinz 1993). Sie wird nicht mehr als (heimliches) Defizit im Vergleich zu einem Normalitätskonstrukt verstanden. Verschiedenheit wird als konstitutives Element der gemeinsamen Situation akzeptiert. Es entwickelt sich so etwas wie eine "Freiheit zur Verschiedenheit" (Prengel 1988, S. 72). Damit reduziert sich die Möglichkeit, Verschiedenheit zu Abwertung und Diskriminierung zu nutzen.

Gleichheit und Verschiedenheit stehen in einem dialektischen Verhältnis. Gleichheit, die mit einem emanzipatorischen Interesse verfolgt wird, drückt sich im angemessenen Umgang mit Verschiedenheit aus.

These 4: *Die genannten pädagogischen Ansätze beanspruchen mit ihrer Kritik und ihren beabsichtigten Veränderungen ein Aufbrechen des Normalitätskonstruktes mit Blick auf alle Kinder. Die allgemeine pädagogische Theoriebildung ist davon weitgehend unberührt.*

Es gibt seit vielen Jahren einen pädagogisch-philosophischen Pluralitäts-

diskurs, der sich jedoch weitgehend in der Frage erschöpft, ob es neben geisteswissenschaftlichen und sonstigen Ansätzen gleichzeitig auch noch konstruktivistische oder systemtheoretische Paradigmen geben kann, ob es also eine oder mehrere Wahrheiten gibt.

“Pädagogische Pluralität läßt sich begrifflich umreißen als Mehrzahl widerstreitend-alternativer Erziehungs- und Bildungswege bzw. pädagogischer Konzepte und Theorien in ein und demselben Koexistenzraum während ein und derselben Zeitspanne” (Ruhloff 1995, S. 306).

Die meisten Bildungstheorien sind vor dem Hintergrund der *bürgerlichen* politischen Emanzipationsbewegungen entstanden. Vor diesem Hintergrund beanspruchen sie Allgemeingültigkeit. Ihr universalistischer Anspruch ist damit Ausdruck des partikularen Interesses bestimmter Gruppen. Er schließt andere Gruppen aus.

Deshalb verbleiben die eben genannten pädagogischen Ansätze in ihrer Wirkung auf die allgemeinen pädagogischen Theorien auf einem “sonderpädagogischen” Niveau: Ihr Anspruch auf allgemeine Gültigkeit - im Sinne von Blick auf *alle* Kinder - wird von der Allgemeinen Pädagogik nur als Ausdruck des partikularen Interesses der jeweiligen Gruppe wahrgenommen und fühlt sich deshalb nicht in Frage gestellt. Die Allgemeine Pädagogik ist in diesem Zusammenhang aber selbst nichts anderes als eine Art “Sonderpädagogik”. Sie ist eine Pädagogik für die “Normalen” entsprechend dem aktuellen Normalitätskonstrukt - und damit ist die Allgemeine Pädagogik Ausdruck der partikularen Interessen der “Normalen”.

These 5: *Die Wahrnehmung von Verschiedenheit ist in erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Zusammenhängen abhängig von sich wandelnden Normalitätskonstrukten.*

Die eben genannten Vorstellungen über Gleichheit und Verschiedenheit sind keineswegs neu. Neu ist die Wahrnehmung, Anerkennung und Interpretation von Verschiedenheit im Zusammenhang von Behinderung bzw. Nichtbehinderung, im Zusammenhang mit kultureller, sprachlicher, ethnischer und religiöser Vielfalt und im Zusammenhang mit geschlechtsspezifischen Mustern in Theorie und Praxis.

Damit hat sich das Spektrum der *wahrgenommenen* Verschiedenheit verschoben. Die Ungleichheit entlang von klassischen Sozialgruppen (Beschäftigungsstand des Vaters bzw. des Haushaltsvorstandes, Allgemein- bzw. Berufsbildungsstand, Einkommen) ist gleichzeitig weitgehend aus dem Blickfeld geraten, obwohl sich die Unterschiede in der (materialen) Chancengleichheit zwischen den verschiedenen Sozialstatusgruppen, wenn auch insgesamt auf

etwas höherem Niveau, in den letzten Jahrzehnten nicht reduziert haben (Köhler 1992, Alba; Handl; Müller 1994) und gegenwärtig wieder verschärfen.

These 6: *Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und pädagogische Praxis haben einerseits eine Homogenisierung betrieben und andererseits Heterogenität erzeugt bzw. unterstützt. Ohne Berücksichtigung ihrer Geschichte und der damit einhergehenden, bis heute wirksamen diesbezüglichen Prozesse wird eine allgemeine Theoriebildung immer auf eine (noch) versteckte Art diskriminieren.*

Prinzipiell ist Gleichstellung und “Gleichbehandlung” aller Kinder bzw. Schüler und Schülerinnen ein Fortschritt, den wir den Vorstellungen der Moderne zu verdanken haben. Die Gleichberechtigung von Personen unterschiedlicher Stände ist in Deutschland bzw. seinen Vorläuferstaaten ein Ergebnis des letzten Jahrhunderts, das sich in Restbeständen erst in unserem Jahrhundert durchsetzen konnte. Die pädagogische Praxis hat lange (bis weit ins 20. Jahrhundert) für die verschiedenen sozialen Gruppen und die Geschlechter unterschiedliche Wege (und Sackgassen) zur Verfügung gehabt. Die Geschichte der Erziehung kann auch als Geschichte der zunehmenden Durchsetzung des Gleichheitsgrundsatzes gelesen werden. Das ist die eine Seite der Homogenisierung.

Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und pädagogische Praxis haben damit gleichzeitig zu einer massiven Homogenisierung auf anderen Ebenen beigetragen, indem sie z. B. die Vorstellung einer gemeinsamen und einheitlichen Sprache, den “monolingualen Habitus” (Gogolin 1994) - nicht nur in der Schule -, durchgesetzt haben. Eine Homogenisierung auf einer anderen Ebene wurde und wird mit der Vermittlung von kollektiven Gemeinsamkeitsvorstellungen betrieben. Deutlich wird dies z. B. in ethnozentrischen oder nationalistischen Einstellungen bzw. in einer nationalstaatlichen Orientierung von Theorie und Praxis (Wenning 1995).

Pädagogische Theoriebildung und erzieherische Praxis haben gleichzeitig Heterogenität erzeugt bzw. unterstützt, indem sie an dem schon genannten Normalitätskonstrukt mitgewirkt haben. Bestimmte Maßstabsdefinitionen, die sich etwa in einer Mittelschichtorientierung der Institution Schule, d. h. etwa in der Erwartung bestimmter Sprachkenntnisse und bestimmter Verhaltensweisen, äußern, haben dazu beigetragen, verschiedene Gruppen unterschiedlich zu behandeln, d. h. sie entweder zu bevorteilen oder zu benachteiligen. Durch die einseitige Maßstabsdefinition und das Leistungsprinzip mit seinen nur scheinbar objektiven Kriterien werden Ausgrenzungen erreicht. Auf diesem Weg wird u.

a. eine sozialstrukturelle Zementierung der Gesellschaft unterstützt.

Gleichbehandlung und Gleichberechtigung der Individuen verschiedener Gruppen sind ein Fortschritt. Die individuelle Gleichstellung führt allerdings für die Mitglieder von Gruppen, die mehr oder weniger vom Normalitätskonstrukt abweichen, nicht zur tatsächlichen Gleichberechtigung, solange die Maßstabsdefinitionen, entlang derer Erfolg und Mißerfolg ermittelt und vermittelt werden, an den alten dominanten Gruppen ausgerichtet sind.

Die Vorstellungen der pädagogischen Theoriebildung beschränken sich in ihren Wirkungen nicht auf die Gedanken der wissenschaftlich Tätigen. Sie verfestigen sich u. U. in Strukturen, z. B. in einem mehrgliedrigen Schulwesen, wie wir es kennen. Diese Wirkung muß nicht unmittelbar einer Privilegiensicherung für bestimmte oder einer Abwehr anderer Gruppen dienen. So war eine Idee der Zusammenfassung von Behinderten mit gleichen oder ähnlichen Behinderungsformen in schulischen Sondereinrichtungen der Gedanke, daß sie dort besser gefördert werden können.

Ohne Berücksichtigung dieser gegensätzlichen Prozesse kann keine pädagogische Theorie mit Anspruch auf Allgemeingültigkeit tatsächlich solchen Ansprüchen genügen. Jede erzieherische Praxis, die nichtdiskriminierende Ziele verfolgt, muß sich ebenfalls dieser Wirkungen bewußt sein, um nicht auf eine versteckte Art weiterhin zu diskriminieren.

### *Literatur*

Alba, Richard, D. / Handl, Johann / Müller, Walter 1994:

Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46. Jahrgang, 1994, S. 209 - 237.

Faulstich-Wieland, Hannelore / Horstkemper, Marianne 1995:

“Trennt und bitte, bitte nicht!” Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen: Leske & Budrich

Gogolin, Ingrid 1994:

Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York: Waxmann.

Heyting, Frieda / Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) 1994:

Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Hiller, Gotthilf Gerhard 1991:

Von normierter Einfalt zu normaler Vielfalt. Plädoyer für eine Stärkung der integrativen Funktion des Bildungswesens. In: Zeitschrift für

- Pädagogik, 37. Jg., 1991, Heft 2, S. 225 - 244.
- Hinz, Andreas 1993:  
Heterogenität in der Schule. Integration - Interkulturelle Erziehung - Koedukation. Hamburg: Curio.
- Klafki, Wolfgang 1994:  
Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: Klafki, Wolfgang 1994: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. durchgesehene Auflage, Weinheim, Basel: Beltz, S. 43 - 81.
- Köhler, Helmut 1992:  
Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik Deutschland. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. Berlin: edition sigma.
- Lenzen, Dieter (Hg.) 1994:  
Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Naumann, Jens 1993:  
Bildung zwischen Nationalstaat und Weltgesellschaft. In: Lingelbach, Karl-Christoph; Zimmer, Hasko (Red.) 1993: Jahrbuch für Pädagogik 1993: Öffentliche Pädagogik vor der Jahrhundertwende: Herausforderungen, Widersprüche, Perspektiven. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, S. 251 - 268.
- Nieke, Wolfgang 1994:  
Interkulturelle Bildung als unerläßlicher Bestandteil von Allgemeinbildung. In: Luchtenberg, Sigrid; Nieke, Wolfgang (Hg.) 1994: Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Münster, New York: Waxmann.
- Prenzel, Annedore 1988:  
Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Integrationspädagogik. In: Eberwein, Hans (Hg.) 1988: Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz (3. Aufl. 1994).
- Prenzel, Annedore 1993:  
Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Mit einem Vorwort von Otto Dann. Opladen: Leske & Budrich.
- Preuss-Lausitz, Ulf 1993:  
Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ruhloff, Jörg 1995:  
Besprechung von: Heyting / Tenorth (Hg.) 1994. In: Zeitschrift für

Pädagogik, 41. Jg., 1995, Heft 2, S. 306 - 312.

Tenorth, Heinz-Elmar 1994:

“Alle alles zu lehren”. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Wenning, Norbert 1996:

Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat. Münster / New York: Waxmann