

mit kopf und herz
für all die vielfalt



Inhaltsverzeichnis

0.	Einführung: Thesenführung, Intention und Aufbau der Arbeit.....	3
1.	Terminologische Grundlagen und grundlegende Begriffe.....	5
1.1	Allg. Begriffsklärung und Definitionen.....	5
1.2	Zum Begriff ‚Kultur‘.....	7
1.2.1	Kulturuniversalismus vs. Kulturrelativismus.....	8
1.2.2	Statische Homogenität vs. Dynamische Heterogenität.....	10
1.2.3	Opfer oder Täter? Die Frage nach Freiheit, Determination und Wechselwirkung zwischen Mensch und Kultur.....	10
1.3	Zum Begriff ‚Identität‘.....	11
1.4	Zum Begriff ‚Diskurs‘.....	14
2.	Die Hauptthesen: Von der Interkulturellen Pädagogik in ihrer Funktion als Lupe	14
2.1	Die psychologische Dimension.....	16
2.2	Die philosophische Dimension.....	17
2.3	Die soziologisch-politische Dimension.....	18
2.4	Tabellarische Darstellung der drei Dimensionen.....	19
3.	Ein kurzer Überblick über den aktuellen Diskussionsstand – ein ‚diachronisch-synchronischer‘ Blickwinkel.....	20
3.1	Die „lange Vergangenheit“ der Interkulturellen Pädagogik.....	21
3.2	Die „kurze Geschichte“ der Interkulturellen Pädagogik.....	24
3.3	Die unüberschaubare Gegenwart der Interkulturellen Pädagogik.....	26
3.3.1	Ausländerpädagogische Ansätze – vom ‚Eigenem‘ als Leitmotiv.....	28
3.3.2	Interkulturelle Ansätze und deren Kritik – positive Differenz vs. Egalität.....	29
3.3.3	Der Ansatz der pluralistischen Vielfalt.....	30
4.	Die psychologische Dimension.....	32
4.1	Die psychologische Dimension unter der Interkulturellen Lupe.....	33
4.2	Die psychologische Dimension in ihrer Bedeutung für die allgemeine Erziehungswissenschaft.....	36
4.3	Erziehungswissenschaftliche Implikationen.....	40
4.4	Fazit.....	43

5.	Die philosophische Dimension.....	43
5.1	Die philosophische Dimension unter der Interkulturellen Lupe.....	44
5.2	Die philosophische Dimension in ihrer Bedeutung für die allgemeine Erziehungswissenschaft.....	47
5.3	Erziehungswissenschaftliche Implikationen.....	49
5.4	Fazit.....	53
6.	Die soziologisch-politische Dimension.....	53
6.1	Die soziologisch-politische Dimension unter der Interkulturellen Lupe....	55
6.2	Die soziologisch-politische Dimension in ihrer Bedeutung für die allgemeine Erziehungswissenschaft.....	57
6.3	Erziehungswissenschaftliche Implikationen.....	62
6.4	Fazit.....	65
7.	Rückblickende Analyse und pädagogischer Ausblick.....	65
8.	Bibliographie.....	68

Anmerkung: Aus Gründen der Platz- und Arbeitersparnis wird in dieser Arbeit lediglich die maskuline Form verwendet. Die feminine Bedeutung schließe ich aber grundsätzlich mit ein.

0. Einführung: Thesenführung, Intention und Aufbau der Arbeit

Menschliche Vielfalt, das ‚Fremde‘, der Andere – das ist der Stoff aus dem die Träume sind. Träume der lebendigen Faszination, Träume der lähmenden Furcht. Auch Träume der Gleichheit. Der ‚Gleichheit in „unterschiedlicher Verschiedenheit“‘ (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 23) - eine der Interkulturellen Pädagogik innewohnenden Grundthematik, die sich auch mit dem Grundsatz „all equal – all different“ (Holzbrecher 2004, S.22) zusammenfassen lässt. Holzbrecher (ebd.) bemerkt, dass „in dieser Formel [...] sowohl beschreibend als auch normativ das Bemühen interkultureller Bildung verdichtet“ sei.

Diese Arbeit hat es sich zum Ziel gesetzt, die Bedeutung jenes interkulturellen pädagogischen Bemühens für die allgemeine Erziehungswissenschaft herauszuarbeiten. Infolgedessen soll die oben zitierte Formel als potentielle Beschreibung pädagogischen Bemühens schlechthin verstanden werden auch losgelöst von interkulturellen Faktoren. Die Themen, die in Anbetracht menschlicher Vielfalt in den Diskursen der Interkulturellen Pädagogik als erziehungswissenschaftlich relevant bezeichnet werden, weisen meiner Meinung nach eine grundlegende pädagogische Relevanz auf, die vonseiten der allgemeinen Erziehungswissenschaft marginalisiert wird. Es sind Themen, deren Wirkungskreis auch jenseits kultureller, ethnischer, sprachlicher oder nationaler Differenzlinien bedeutsam ist, womit zumindest in bildungstheoretischer Hinsicht eine „Trennung zwischen interkultureller und allgemeiner Bildung systematisch verfehlt und nicht haltbar ist“ (Ostertag 2001, S. 156). Dementsprechend ist diese Arbeit auch weniger eine Untersuchung *Interkultureller* Pädagogik, als eine erziehungswissenschaftliche Untersuchung allgemein-pädagogisch vernachlässigter Themenbereiche unter besonderer Berücksichtigung interkultureller Vorzeichen.

Im Rahmen dieses Unterfangens dient der erste Abschnitt der Erläuterung terminologischer Unklarheiten. Vor allem aber bietet er eine Orientierungshilfe hinsichtlich der für die Thesenführung relevanten Begriffe und deren Bedeutungen. Im zweiten Teil werde ich die inhaltlichen Untersuchungskriterien vorstellen. Um einen klaren Rahmen abzustecken, werde ich mich dabei auf die Untersuchung von sechs Thesen konzentrieren, welche inhaltlich drei verschiedenen Dimensionen zugeordnet sind:

- (1) Psychologische Dimension
- (2) Philosophische Dimension
- (3) Soziologisch-politische Dimension

Die verschiedenen Dimensionen und Thesen widmen sich jeweils einem inhaltlichen Schwerpunkt bzw. Diskurs. Ich erachte es als besonders relevant, in Form von potentiellen Bildungsansätzen bzw. –zielen auf konstruktive Möglichkeiten praktischer Anwendung der Erkenntnisse meiner Arbeit zu verweisen. Mein Hauptaugenmerk ruht dabei auf einer Optimierung der universitären Ausbildung von Lehrern¹. Die ausgewählten Dimensionen sind nicht nur eng miteinander verknüpft und gehen ineinander über, sie verkörpern auch eine essentielle theoretische Grundlage von (Interkultureller) Pädagogik bzw. dienen der Beschreibung der faktischen Umstände, in deren Rahmen diese praktisch umgesetzt wird. Sie sind ferner ein Beleg für einen der großen Vorzüge der Erziehungswissenschaft: Ihre bewundernswert stark ausgeprägte Interdisziplinarität – Interkulturalität inklusive.

Anhand einer sowohl diachronischen als auch synchronischen Gegenüberstellung der verschiedenen interkulturellen Diskurse zeige ich im dritten Abschnitt deren historische und inhaltliche Entwicklung auf, um einen kurzen Überblick über die diskutierten Inhalte und deren praktische Umsetzung zu geben. Dabei werde ich u.a. auf die der Pädagogik *von jeher* innewohnenden ‚Diversitätsproblematik‘ aufmerksam machen, um aufzuzeigen, dass es sich dabei um keine rein interkulturelle oder sonderpädagogische Thematik des fortschreitenden Globalisierungszeitalter handelt.

Die ersten drei Teile bilden die erste Hälfte meiner Arbeit und dienen als wissenschaftliches Fundament hinsichtlich Transparenz und tieferem Verständnis der Themenstellung.

Darauf aufbauend dienen die Punkte 4 – 6, welche inhaltlich jeweils einer der oben aufgeführten Dimensionen zugeordnet sind, der analytischen Vertiefung der ausgewählten Untersuchungskriterien hinsichtlich der Bedeutung der Interkulturellen Pädagogik für die allgemeine Erziehungswissenschaft. Die in der ersten Hälfte formulierten Thesen werden hier wieder aufgegriffen und stellen die Diskussionsgrundlage, von der aus sich die eigentliche inhaltliche Aussage dieser Arbeit argumentativ entwickelt. Ich spreche der Interkulturellen Pädagogik in meiner Analyse eine Funktion zu, die ich in Analogie zu den Eigenschaften eines Vergrößerungsglases als Lupenfunktion bezeichne. In einem jeweils ersten Schritt (vgl. Punkt 4.1, 5.1 und 6.1) beschreibe ich dabei in den ‚Lupen-Thesen‘ die

¹ Im weiteren Verlauf kommt es zu einer alternierenden Verwendung der Begriffe ‚Pädagoge‘ und ‚Lehrer‘. Da mein Fokus auf die universitäre Ausbildung von Lehrern (insbesondere für die weiterführenden Schulen) gerichtet ist, verenge ich die Bedeutung des Begriffes ‚Pädagoge‘ an einigen Stellen auf eben jene Gruppe.

interkulturelle Grundproblematik hinsichtlich der jeweiligen Dimension. Aus dieser Beschreibung wiederum entstehen die inhaltlichen Kriterien für das Erstellen einer in einem jeweils zweiten Schritt betrachteten erziehungswissenschaftlichen Folge-These (vgl. Punkt 4.2, 5.2 und 6.2). Dabei geht es mir darum aufzuzeigen, inwieweit die Grundthemen des interkulturellen Bildungsdiskurses eine wesentliche Bedeutungstragweite für die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft im Allgemeinen² aufweisen und keineswegs auf einen rein interkulturellen Kontext beschränkt sind. Darüber hinaus vertiefe ich die von mir gemachten Vorschläge hinsichtlich praktischer Bildungsansätze und den damit einhergehenden Zielen (vgl. Punkt 4.3, 5.3 und 6.3). Wie bereits angedeutet, liegt ein bewusst klar ausgerichteter Fokus auf einer psychologisch fundierten, erlebnis- und praxisorientierten Ausbildung von Pädagogen.

1. Terminologische Grundlagen und grundlegende Begriffe

Der erste Teil dient der Klärung einiger essentieller Begriffe. Ich beginne mit einigen in ihrer Bedeutung oder Verwendung grundlegend problematischen Termini. Aufgrund ihrer besonderen Bedeutung hinsichtlich der zentralen Fragestellung und des Verständnisses dieser Arbeit, setze ich mich danach mit den Begriffen ‚Kultur‘, ‚Identität‘ und ‚Diskurs‘ ganz bewusst tiefer gehend auseinander.

1.1 Allg. Begriffsklärung und Definitionen

Abgesehen von übernommenen Textpassagen werde ich auf den Gebrauch der Begriffe Ausländer/ausländisch verzichten. Diese Begrifflichkeiten sind in einem wissenschaftlichen Kontext zum einen unpräzise, weil sie sich auf eine in sich enorm heterogene Gruppe von Menschen beziehen, zum anderen tragen sie u.U. gewisse alltagssprachliche negative Konnotationen mit sich (vgl. Roth 2002, S. 48ff). Alternativ werden die Ausdrücke ‚Migrant‘ oder ‚eingewandert‘ (vgl. Allemann-Ghionda 2002, S. 1) bzw. ‚allochthon‘ verwendet. Eine in gewisser Hinsicht noch immer nicht ganz eindeutige³, aber doch besser geeignete Terminologie. Ähnlich verhält es sich

² Hinsichtlich der alternierenden Verwendung der Begriffe Erziehungswissenschaft und Pädagogik vgl. Punkt 2.1.

³ So ist z.B. mit dem Begriff ‚Migrant‘ zwar klar, dass es sich nicht um einen Geschäftsmann auf Durchreise oder Touristen handelt. Unklar bleibt hingegen, was für einen soziokulturellen bzw. individuellen Hintergrund dieser Mensch mit sich bringt, von wo und weswegen er immigriert ist. „Es kommt also darauf an, differenzierter wahrzunehmen, denn es gibt genauso wenig ‚den Deutschen‘ wie ‚den Türken‘ oder ‚die Türkin‘ und erst recht nicht ‚den Migranten‘. Es gibt Menschen, die je nach sozialer Schicht und kultureller Zugehörigkeit unterschiedliche Lebenskarrieren und unterschiedliche Norm- und

mit den Begriffen Inländer/inländisch. In der Regel beziehen sie sich auf Menschen mit deutscher Staatsangehörigkeit, so als ob Menschen mit anderer Staatsangehörigkeit gar nicht ‚im (In-)Land‘ leben würden. Eine adäquatere und alternativ verwandte Beschreibung ist das Wort ‚autochthon‘.

Ein gängiges Schlagwort unserer Zeit ist das Wort ‚multikulturell‘. Mit multikulturell wird im deutschen Sprachgebrauch tendenziell auf ein kulturell heterogenes Nebeneinander verwiesen, also eine faktische Koexistenz von ‚Kulturen‘ (vgl. Auernheimer 1990, S. 3), bei der ein interaktives (und somit pädagogisches) Element noch keine Rolle spielt. Der Begriff ‚interkulturell‘ hingegen bezieht sich auf eine Situation gegenseitiger Bezugnahme, in der es um ein Miteinander, kein bloßes Nebeneinander geht.

Bezüglich der begrifflichen Diversifikation in Pädagogik und Erziehungswissenschaft betrachte ich Letztere nicht als einen „(rein) empiristisch-technologische[n]“ (vgl. Böhm 2005, S. 479, Nieke 1995, S. 34) in sich abgegrenzten Gegenpol zur Ersteren. Erziehungswissenschaft und Pädagogik gehören m.E. zusammen, ergänzen und bereichern, bedingen einander. Dabei sehe ich in der Pädagogik eine Ansammlung konkreter praktischer Ansätze (wie etwa Waldorf-Pädagogik, Gestaltpädagogik, Friedenspädagogik, Schulpädagogik), die in der Regel in der zugrunde liegenden Theorie klar definieren, was sie inhaltlich beabsichtigen (etwa in Form eines Curriculums) und wie sie dies methodisch-didaktisch umzusetzen versuchen. Die Erziehungswissenschaft hingegen verbindet die diversen theoretischen Ansätze und deren praktische Umsetzung in Form einer übergreifenden historisch-chronologischen oder synchronistischen Betrachtung. Sie ist das übergeordnete analytische Beobachtungs- und/oder Erkenntnissystem. Die erziehungswissenschaftlich gewonnenen Erkenntnisse stellen ein essentielles pädagogisches Handwerkszeug dar. Sie sind geeignet und werden verwendet, um neues Licht auf allgemein-pädagogische Vorstellungen und diskursive Auseinandersetzungen zu werfen sowie einzelne pädagogische Theorien bzw. spezielle pädagogische Handlungsfelder (wie z.B. die Schulpädagogik) in ihrer praktischen Umsetzung zu unterstützen und theoretisch auszudifferenzieren. Allgemeine Erziehungswissenschaft darf dabei aber nicht als „ [...] „wertfreie“, metaphysikfreie Pädagogik“ (Borrelli 1986, S. 27) verstanden werden. Sie bildet

Wertvorstellungen entwickeln. [...] Das Phänomen [„nationaler Typus“ oder – Anmerkung von S.M. – ‚Migrant‘] zu verallgemeinern und ein monolithes Kulturverständnis anzunehmen, um dieses an der eigenen westeuropäischen Mehrheitskultur zu messen, ist selbst ein stereotyp und führt zwangsläufig zu Klischees im Umgang mit Migranten“ (Stüwe 1988, S. 83).

immer auch einen wissenschaftlichen Grundton und einen literarischen Kanon aus. In ihren Diskursen werden einige pädagogische Ansätze als alternativ bezeichnet, andere stellen die ‚Normalität‘ dar. Hinsichtlich der zu untersuchenden Fragestellung dieser Arbeit lässt sich festhalten, dass ich, wenn ich von der Bedeutung für die allgemeine Erziehungswissenschaft spreche, eine Bedeutung für die praktische pädagogische Umsetzung impliziere. Theoretische Analyse darf m.E. kein Selbstzweck sein, der zur Kategorisierung sinnentleerter Zeichen führt, sondern muss immer in Sinnzusammenhang mit praxisbezogenen Kontexten gebracht werden.

Ohne in die gerade im deutschsprachigen Raum weit ausdifferenzierte wissenschaftliche Diskussion (vgl. Böhm 2005, Roth 2002) der Begriffe Bildung und Erziehung tiefer einsteigen zu wollen, möchte ich darauf hinweisen, dass eine humanistisch orientierte Pädagogik, die darauf abzielt, ein konstruktives Miteinander innerhalb lebensweltlicher⁴ Vielfalt zu ermöglichen, im Endeffekt immer sowohl einen bildungsidealistischen Ansatz im Sinne individueller Selbstgestaltung und Selbstverwirklichung mitberücksichtigt als auch eine sozial orientierte ‚erzieherische‘ Komponente, die das Leben innerhalb des kollektiven menschlichen Umgangs determiniert. Grundlage für die Vermittlung dieser pädagogischen und entwicklungspsychologischen Ziele stellen kommunikative Prozesse dar (vgl. Auernheimer 2004, S. 22; Ostertag 2001, S. 91f; Roth 1998, S. 180).

1.2 Zum Begriff ‚Kultur‘

Grundlegend für das Verständnis dieser Arbeit ist der Kulturbegriff. Ein in der pädagogischen Fachliteratur auftauchender Hinweis besteht darin, dass es hinsichtlich der Definition dieses zentralen Begriffs aufgrund mangelnder (pädagogischer) Reflexion zu Unschärfen und Ungenauigkeiten kommt (vgl. Roth 1998, S. 163f). In Bezug auf die allgemeine Erziehungswissenschaft merkt Roth (ebd.) an, dass der

pädagogischen Tradition [...] bereits ein vorgefertigter Kulturbegriff vor[lag],
der mehr oder weniger unbearbeitet übernommen und nicht speziell auf
pädagogische Zusammenhänge hin systematisiert wurde.

Allemand-Ghionda (2002, S. 22) weist darauf hin, dass eine Definition des Terminus Kultur „angesichts des heutigen Diskussionstandes zugleich notwendig und

⁴ Lebensweltlich = „Die Gesamtheit der fraglosen [=selbstverständlichen und oft unbewussten] Gewißheiten des Alltags bei der Orientierung in der physischen und sozialen Umwelt“ betreffend (Nieke 1995, S. 50).

unmöglich“ sei. Paul Mecheril (1994, S. 74) definiert Kultur ganz allgemein als „das Gesamt der Lebensweisen einer Menschengruppe, das die Lebensweise des einzelnen Gruppenmitglieds grundlegend beeinflusst.“ Wie kann man eine derartig offen formulierte Definition, nun inhaltlich konkretisieren? In Anbetracht eines potentiell unendlich großen inhaltlichen Präzisierungsspielraums⁵ erachte ich es für wenig sinnvoll, einen weiteren inhaltlichen Definitionsversuch zu wagen. Dieses Vorhaben wäre schon insoweit problematisch, als dass die Frage nach der universellen, zeitlich und räumlich objektiven Gültigkeit dieser Position gestellt werden müsste. Genau hierin liegt aber ein entscheidender definitorischer Problemaspekt, wie ich im Folgenden u.a. darlegen möchte. Ich werde daher alternativ zu einer exakten definitorischen Festlegung aufzeigen, welche allgemeinen Kategorien entscheidend sind für das jeweilige Verständnis von Kultur. Ganz bewusst erhebe ich dabei *nicht* den Anspruch diese Kategorien solange gegeneinander abzuwägen, bis sich ein inhaltlich genau bestimmter Kulturbegriff herauskristallisiert. Eben das kann und will diese Art der Herangehensweise nicht leisten, wie die nächsten Unterpunkte zeigen werden.

Einerseits als wegbereitendes Verständnis hinsichtlich der sich anschließenden Thesen, andererseits zugunsten einer nachvollziehbaren Übersichtlichkeit, nähere ich mich der Frage nach dem Kulturverständnis von drei verschiedenen Blickwinkeln⁶:

- (1) Kulturuniversalismus vs. Kulturrelativismus
- (2) statische Homogenität vs. dynamische Heterogenität
- (3) Opfer oder Täter? Die Frage nach Freiheit, Determination und Wechselwirkung zwischen Mensch und Kultur.

1.2.1 Kulturuniversalismus vs. Kulturrelativismus

In seinem 1998 verfassten Essay ‚Zum Wandel des Kulturbegriffs‘ sowie in seinen ‚ideengeschichtlichen Exkursen‘ (in: Roth 2002, S. 208ff) vermittelt Hans-Joachim Roth grundlegende historische und philosophische Entwicklungsaspekte des Kulturbegriffs. Der laut Roth (1998, S. 163) vonseiten der Pädagogik unreflektiert übernommene Kulturbegriff ist ursprünglich zu Zeiten der Aufklärung entstanden.

⁵ Schon in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts ließen sich über 150 Definitionen von Kultur finden (vgl. Roth 1998, S. 176).

⁶ Die teilweise strenge Dichotomie der Darstellung wird in theoretischen Konzepten sowie praktischen Realisierungen nicht zwangsläufig aufrechterhalten. Zu beobachten ist vielmehr ein im Rahmen eines kommunikativen Austausches erwünschtes offenes Spannungsverhältnis zwischen diesen beiden Polen.

Dieser in vielen westlichen Ländern seit etwa Ende des 18. Jahrhunderts stark rezipierte Kulturbegriff war (und ist) tendenziell universalistisch geprägt (ebd.). Universalistisch in diesem Zusammenhang bedeutet, dass unter Kultur eine für alle Menschen erstrebenswerte (weil evolutionistisch betrachtet höchste) und auf ‚vernünftigen‘ Kriterien beruhende Form des Menschseins verstanden wird. Sie strebt in erster Linie nach Bildung der dem Menschen innewohnenden Vernunft – in erkenntnistheoretischer sowie moralischer Hinsicht - sowie nach naturwissenschaftlich-technischem Fortschritt im Sinne einer Beherrschung der Natur, dem archaischen Gegenstück zum menschlich aufgeklärten (= kulturellen) Sein. Eben diese zu entwickelnde Form des Menschseins stellt aus diesem Blickwinkel betrachtet Kultur dar. Der diesem Verständnis eigentlich zugrunde liegende europäische – also ‚kulturelle‘ - Entstehungskontext wird dabei vergessen und auf die Gattung Mensch im Allgemeinen bezogen. Der Mensch als freies und vernunftbegabtes Wesen ist demnach in der Lage Kultur - im Sinne von höherer Bildung und den Künsten - zu entwickeln und sollte dies auch tun. Kritisch betrachtet, haben wir es hierbei mit einem evolutionistisch argumentierenden, elitären und engen Kulturbegriff zu tun (vgl. Holzbrecher 2004, S.23; Niekrawitz 1990, S. 35), dessen Verständnis von Kultur auf einem inhärenten Eurozentrismus beruht: Der vergessene (europäische) Entstehungskontext gibt die eigentlichen inhaltlichen Maßstäbe des Kulturverständnisses vor.

Als Gegenprinzip zum Kulturuniversalismus entsteht etwa zeitgleich die anfangs vor allem von Rousseau entwickelte Vorstellung eines Kulturrelativismus (vgl. Roth 2002, S. 219ff). Diese Konzeption unterscheidet sich zum heutigen Zeitpunkt vom Universalismus vor allem dadurch, dass verschiedene Kulturen nebeneinander existieren können. Es kommt also zu einer kulturellen Pluralität, die Kultur nicht zwangsläufig anhand einer für alle gültigen (z.B. europäischen) Matrix definiert, welche sich als höchstes evolutionäres Ziel über anderen Ausrucksformen des Menschseins befindet. In diesem Ansatz können verschiedenen Kulturen vollkommen unterschiedliche Verhaltensregeln, Vorstellungen und explizite Inhalte innewohnen, ohne dass diese automatisch eine Höher- oder Minderwertigkeit mit sich ziehen. Aus dem hierarchisch gedachten, evolutionistisch und ethnozentrisch einengenden kulturellen Einheitsgedanken entsteht ein auf dem Prinzip der Gleichheit und Gleichberechtigung beruhendes Verständnis kultureller Vielfalt. Hinsichtlich der unreflektierten Aneignung des Kulturbegriffs durch die Pädagogik spricht Roth (1998, S. 166) bezüglich des relativistischen Kulturverständnisses von einer Entlehnung aus dem Bereich der Ethnologie bzw. Kulturanthropologie.

Hauptkritikpunkt an einem absolut gedachten Kulturrelativismus ist der oft einhergehende Werterelativismus (vgl. Allemann-Ghionda 2002, S. 485f und S. 497) sowie die Weigerung die (in-sich-geschlossenen) kulturellen Systeme anhand fehlender objektiver Vergleichsmöglichkeiten aneinander zu messen (vgl. Nieke 1995, S. 94f). *Kultureller Gleichheit* wird gleichgesetzt mit inhärenter *ethischer Gleichwertigkeit*: Interkultureller Austausch und Kommunikation bezüglich gemeinsamer und Kultur transzendierender Wertvorstellungen und universalen ethischen Richtlinien werden so erschwert, wenn nicht gar unmöglich gemacht. Damit komme ich zu den nächsten für das Verständnis von Kultur essentiellen Punkten:

1.2.2 Statische Homogenität vs. Dynamische Heterogenität

Die Frage danach, ob Kultur etwas Statisches, *In-sich-Geschlossenes* und *In-sich-Homogenes* zugrunde liegt oder ob Kultur vielmehr etwas Dynamisches, Offenkommunikatives, *In-sich-Heterogenes* in sich trägt? Ein Blick in die Literatur und einige konzentrierte Augenblicke der reflexiven Auseinandersetzung mit dieser Frage lassen hinsichtlich der Theoriebildung nur ein eindeutiges Urteil zu, nämlich dass Kultur in einem permanenten Wandel begriffen ist und niemals in sich homogen ist (vgl. Gogolin/Potratz 2006, S. 119; Potratz 2005, S. 262f). Ohne kulturelle Differenzen leugnen zu wollen, ist es streng genommen nicht möglich von *der* deutschen oder *der* polnischen Kultur zu sprechen. Regionale, individuelle, geschlechtliche, sozioökonomische, politische und weltanschauliche Mannigfaltigkeit wird dabei gern vernachlässigt. Gleichzeitig wird trotz aller gegenteiligen Evidenz der Kulturbegriff oft statisch und in-sich-homogen aufgefasst und auch institutionell umgesetzt. Ein Beispiel hierfür wäre die von Gogolin als „monolingualer Habitus“ (in: Allemann-Ghionda 1997, S. 112) bezeichnete einsprachige und monokulturelle Ausrichtung der öffentlichen Schulsysteme in den westlichen Nationalstaaten. Trotz einer multikulturellen und multilingualen Schülerschaft, gibt es nach wie vor das Bestreben, angebliche Gleichheit und scheinbare Homogenität zu wahren bzw. herbeizuführen.

1.2.3 Opfer oder Täter? Die Frage nach Freiheit, Determination und Wechselwirkung zwischen Mensch und Kultur.

An diese Thematik anknüpfend möchte ich die pädagogisch fundamental wichtige Frage nach der Reziprozität zwischen Mensch und Kultur stellen: Ist der Mensch nur ein Rezipient einer vorgegebenen Kultur? Unterliegt er damit kulturellem Wandel,

ohne diesen aktiv mitbestimmen zu können? Auch diesbezüglich fällt die Antwort scheinbar eindeutig aus: „Kultur ist etwas von Menschen Gemachtes [...]“ (in: Roth 1998, S. 172). Dies ist die prägnante (Teil-)Zusammenfassung hinsichtlich einer durchgeführten Befragung von Studierenden der Pädagogik. Ein weiterer Aspekt der Befragung, den Roth als den dominanteren bezeichnet, ist die Betrachtung von Kultur „als determinierendes System [...], das [...] den einzelnen prägt, festlegt, sozialisiert“ (ebd., S. 173). So wird auf der einen Seite der Konstruktcharakter von Kultur deutlich, dessen Produzent der Mensch „als sozialer Akteur“ (Dittrich 1991, S. 9) ganz eindeutig ist. Auf der anderen Seite wird aber auch auf die Tatsache aufmerksam gemacht, dass das menschliche Bewusstsein dazu neigt, sich mit einer passiven Opferrolle zu identifizieren. Das Menschen im Zuge ihrer Enkulturation, also im Zuge ihres (lebenslangen) Hineinwachsens in die Kultur ihrer bekannten gesellschaftlichen Umgebung, als auch im Zuge ihrer Akkulturation, also im Zuge einer Assimilation an eine fremde kulturelle Umgebung, von der Kultur geprägt werden, die sie umgibt, steht außer Frage und liegt in der Natur der Sache⁷. Ein ‚Opfer-Bewusstsein‘ hingegen, dass die eigene Verantwortung hinsichtlich potentieller Interventionsmöglichkeiten ablehnt, muss und sollte damit nicht zwangsläufig einhergehen. Es ist eine essentielle pädagogische Aufgabe und absolute Grundlage für das Funktionieren von lebendiger Demokratie und verantwortungsvoller menschlicher Interaktion, dass derartige mentale Konstrukte in zunehmendem Maße als solche erkannt (und evtl. aufgelöst) werden⁸.

1.3 Zum Begriff ‚Identität‘

Teilweise in Analogie zum Kulturbegriff lassen sich beim Identitätsbegriff ähnliche dichotomische Kriterien ansetzen. So gibt es auf der einen Seite eine „formale“ (Mecheril/Teo 1994, S. 20f) psychologische Einheit in uns, die wir als ‚Ich‘ bezeichnen und die wir in der Regel als kohärent und kontinuierlich wahrnehmen. Das religiös-geprägte Identitätskonzept des Mittelalters, das im Vergleich zu den modernen

⁷ Wie genau diese Einflussnahme aussieht, ob sie von Seiten der Rezipienten als erwünscht oder auferlegt erfahren, bewusst oder unbewusst wahrgenommen wird, ist damit noch nicht beantwortet.

⁸ In diesem Sinne sei angemerkt, dass die später untersuchten Dimensionen ebenso pädagogisch beeinflussbar sind, wie sie ihrerseits die Erziehungswissenschaft beeinflussen. Wären die dargestellten Gedankengänge und Fakten als resistent (weil nicht vom Menschen beeinflussbar) gegenüber pädagogischer Intervention anzusehen, hätten wir es mit einer Situation zu tun, in der ein potentieller pädagogischer Handlungsspielraum immens eingeschränkt, ja fast bedeutungslos wäre. Aufzuzeigen, dass dem aber nicht so ist, dass pädagogischer Initiative trotz scheinbar widersächlicher Faktoren ein sinnvoller ideeller und praktischer Wert zukommt, ist ein weiteres Anliegen dieser Arbeit sowie ein entscheidender Grund, sich einem derartigen Thema überhaupt anzunehmen.

westlichen Gesellschaften einem weniger stark individuell ausgerichteten Ich-Bewusstsein entsprach, beschränkt das, was dieses ‚Beobachter-Ich‘ wahrnimmt auf ein statisch geschlossenes System, in welchem dem einzelnen mehr eine göttliche Funktion oder Bestimmung als individuelle Eigenverantwortung und Freiheit zukommt. Selbiges gilt noch heute für stark religiös bzw. kollektivistisch ausgerichtete Vorstellungen vom Menschen, der Welt bzw. Gesellschaft. Selbiges gilt – wenngleich gerne übersehen bzw. verdrängt - aber auch für modernes ‚westliches‘ Denken. Es mögen inhaltlich andere in sich geschlossene Systeme sein, die Gott mit Geld und religiöse Glaubensblindheit mit einem ähnlich blinden wissenschaftlichen Pendant ersetzen, aber es bleiben geschlossene Systeme. Der Grund für diese allgemeinmenschliche Sehnsucht nach einem festen Orientierungsrahmen ist trivial⁹: Statische Systeme, die innere und äußere Homogenität suggerieren, bieten eine für „inhaltlich“ und „formal“ (Mecheril/Teo 1994, S. 20f) kohärente Identitätsbildung einen wichtigen Aspekt der Stabilität und der Permanenz.

Auf der anderen Seite hingegen, ist das, was diese Ich-Instanz inhaltlich erlebt, in vielen Momenten nicht unbedingt kohärent oder kontinuierlich, sondern oft eher ambivalent, paradox und fragmentarisch. So müssen Handlungen, Gedanken und Gefühle nicht grundsätzlich miteinander konform sein, so müssen wir – insbesondere in den ausdifferenzierten Handlungsfeldern unserer modernen Welt – innerhalb kürzester Zeit, teilweise simultan verschiedene Rollen einnehmen: (inneres) Kind, Schüler, Lehrer, Mutter, Tochter, Partner, Angestellter, Vorgesetzte, Kollege, Konkurrentin usw.

Darüber hinaus sind auch diese Teilidentitäten nichts Statisches, sondern befinden sich in einem fortwährenden Entwicklungsprozess. Die moderne Psychologie begreift „Identitätsbildung [...] als stufenförmigen (Reifungs-) Prozeß, wobei als

⁹ Niekas (1995, S. 135) Behauptung, dass „die meisten Menschen zur Orientierung in der Welt elementare Gewißheiten benötigen“ und dass eine „kognitiv hochdifferenzierte und flexible Mittelschicht von intellektuellen Professionellen“ scheinbar eine Ausnahme darzustellen scheint, möchte ich Folgendes entgegensetzen: Sicherlich ist ein weit blickender intellektueller Horizont hilfreich, um so genannte „elementare Gewißheiten“ zu hinterfragen. Konsequenter und logischer zu Ende gedacht, repräsentieren aber auch viele intellektuell ausdifferenzierte und im Ansatz relativistisch gedachte Konzepte nach wie vor geschlossene Systeme, die absolut gesetzt werden und (elementare) Gewissheiten bieten. Der Beweis hierfür liegt m.E. in der immer wieder auftauchenden Bildung verschiedener (sich oftmals gegenseitig bekämpfender) wissenschaftlicher Schulen. Auch eine intellektuelle Elite verspürt das Bedürfnis nach kohärenter und kontinuierlicher Identität. Und selbst wenn eine (absolut) aufgeklärt-relativistische Offenheit vorliegt, muss das noch keine (absolute) geistige oder emotionale Offenheit mit sich bringen, welche als Teil des Menschseins ebenso thematisiert werden sollte, durch die vorherrschende Gläubigkeit an rationale Vernunft und systematischer Kategorisierung im (westlichen) wissenschaftlichen Denken aber oftmals marginalisiert wird.

Stufen aufeinander aufbauende Lebensphasen verstanden werden“ (Czock/Radtke 1984, S. 71; vgl. Oerter/Montada 1998, insbesondere S. 322ff). Identität so wie wir sie seit der Zeit der Aufklärung verstehen, ist laut Dittrich und Radtke (1990, S. 24)

„ein wissenschaftliches Konstrukt, das erst im Übergang von traditionellen zu modernen Gesellschaften gedacht werden konnte. [...] Identität wurde von nun an nicht mehr als „gegebene“ vorausgesetzt, vielmehr wurde sie infolge der existentiellen Verunsicherung aus der Einsicht zum Problem, daß mehrere Lösungen möglich sind. Hier liegen die Wurzeln des Relativismus.“

Es lassen sich also in dreifacher Hinsicht analog zum Kulturbegriff folgende Kriterien aufzeigen: Wiederum haben wir es mit einer dynamisch-heterogenen Begriffskonzeption zu tun, welche in einem Spannungsverhältnis zwischen den Polen ‚absolut‘ bzw. ‚universell‘ (im Sinne von kohärent und kontinuierlich) und ‚relativ‘ (im Sinne von hybride und fragmentarisch) konstruiert werden muss: Dieser

„hybride Charakter von Kulturen und kulturellen Identitäten ist fraglos anerkannt. [...] Konsens besteht auch darüber, dass Identität und Differenz Konstruktcharakter haben, und dass es notwendig ist, die Vielfalt der Differenzlinien zu beachten“ (Auernheimer 2004, S. 21f).

Für den pädagogischen Blickwinkel ist diesbezüglich einmal mehr die Tatsache von Wichtigkeit, dass wir nicht bloß passive Rezipienten einer uns irgendwie zu Teil gewordenen Identität sind, sondern dass wir diese Identität auch immer bewusst (oder unbewusst) mitbestimmen und beeinflussen, „dass Identität als im Kommunikationsprozess verhandelbar gilt“ (ebd., S. 22).

Hinsichtlich dieses Identitätsbildungs- und Kommunikationsprozesses sind wir es, die (mit)bestimmen was als ‚fremd‘ und was als ‚eigen‘ gilt. Dieser Abgrenzung des ‚Eigenen‘ vom ‚Fremden‘ wiederum kommt sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene eine wichtige identitätsstiftende Funktion zu. Dies kann entweder unreflektiert geschehen, das ‚Fremde‘ nicht verstehen und das eigene Selbstverständnis des eigenen Selbst nicht hinterfragen wollend oder aber in Form eines aktiven (und oftmals mühseligen) Fremdverstehens (vgl. Weber-Schäfer 1997, S. 247) als identitätsschaffende, reflexive Selbstschau. Entlang welcher Differenzlinien wir diese Konstruktion bzw. diese Abgrenzung bzw. diesen reflexiven Analyseprozess begehen, ist eine Frage, die mich zum letzten Punkt dieses Grundlagenteils führt:

1.4 Zum Begriff ‚Diskurs‘

Wie bereits festgestellt wurde, ist weder der Kulturbegriff noch der Identitätsbegriff etwas naturgegebenes, subjektimmanentes, sondern immer auch Verhandlungssache, etwas von uns Konstruiertes. Ein derartiger Konstruktionsprozess kann sich u.a. in einem Diskurs widerspiegeln. Ein Diskurs meint hier die Art und Weise einer sich kontinuierlich wandelnden, niemals final abgeschlossenen Repräsentation von Wissen über ein bestimmtes Thema wie z.B. Fremdheit, Rassismus, Vegetarismus, Feminismus, Konsum etc. (vgl. Hall 1994, S. 150f; Mecheril 2004, S. 43ff). Es sind somit einerseits die am Diskurs partizipierenden Menschen bzw. Institutionen, die diese Repräsentationen produzieren bzw. aktiv mitgestalten. Andererseits schaffen diese Wissensrepräsentationen reale soziale Zusammenhänge, „die das Handeln von Menschen ermöglichen oder verhindern“ (Mecheril 2004, S. 44). Eine Unterscheidung zwischen Theorie und Praxis, Denken und Handeln, Wort und Tat (vgl. Hall 1994, S. 150) ist in diesem Zusammenhang folglich hinfällig: Ein theoretischer Diskurs ist nicht lediglich ein sprachliches Abbild dessen, was faktisch ist; ein theoretischer Diskurs wirkt immer auch als ein „wirklichkeitstragendes und –konstituierendes Phänomen“ (Mecheril 2004, S. 43). Wie ich im weiteren Verlauf dieser Arbeit aufzeigen möchte, ist diese Tatsache gerade für den Diskursen innewohnenden Machtaspekt von Bedeutung.

Entlang welcher Differenzlinien verläuft nun diese diskursive Konstruktion von z.B. Kultur und Identität, Fremdheit und Macht? Wenn wir uns den Fremdeitsdiskurs näher betrachten, werden wir feststellen, dass er keineswegs auf eine rein ethnische, kulturelle oder nationale Sichtweise beschränkt sein muss. Es sind lediglich Beispiele für häufig verwandte und einander ablösende Differenzlinien – bei oftmals gleich bleibender inhaltlicher Argumentation. Die eigentliche Unterscheidung von ‚eigen‘ vs. ‚fremd‘ beginnt in letzter Konsequenz jedoch schon auf individueller bzw. intra-subjektiver Ebene, indem wir u.U. eigene innere Anteile abspalten bzw. auf andere – z.B. Migranten – projizieren. Auch dies wird in der Analyse der folgenden Punkte näher thematisiert und in seiner Relevanz für die allgemeine Erziehungswissenschaft dargelegt.

2. Von der Interkulturellen Pädagogik in ihrer Funktion als Lupe

Nachdem die grundlegenden Begrifflichkeiten hinsichtlich des besseren Verständnisses der Hauptfragestellung und Thesenführung dieser Arbeit detailliert betrachtet worden sind, werde ich jetzt in prägnanter Form die drei

Untersuchungsdimensionen der interkulturellen Lupe mit den jeweiligen Thesen, möglichen Bildungsansätzen sowie –zielen vorstellen. Im Verlauf der vertiefenden Analyse meiner Thesen verzichte ich ganz bewusst darauf, die Interkulturelle Pädagogik als eigenständige Fachrichtung zu profilieren (vgl. Nieke 1995 S. 195) und möglichst viele Argumente hervorzubringen, warum sie eine autarke Identität als besonders relevante und eigenständige Form innerhalb der allgemeinen Pädagogik verdient hätte. Hinsichtlich grundlegender pädagogischer Theoriebildung¹⁰ wäre das m.E. nur ein Beitrag zu einer überflüssigen und trennenden Kategorisierung von einerseits Pädagogik für (normale) kulturell homogene bzw. elitäre Gruppen und andererseits Pädagogik für (anormale) kulturell heterogene bzw. defizitäre Gruppen. Die Kategorien des ‚Eigenen‘ und des ‚Fremden‘ würden in dieser Hinsicht nur künstlich gestärkt.

So geht es mir vielmehr darum aufzuzeigen, inwieweit eine vermeintliche Sonder- oder Zielgruppenpädagogik, als welche die Interkulturelle Pädagogik teilweise auch betrachtet wird (vgl. Krüger-Potratz 2004, S. 77), eben aufgrund ihres von der scheinbar ‚normalen‘ und oft als ‚homogen‘ bezeichneten Bezugsgruppe abweichenden Adressatenkreises, in ihren theoretischen Grundzügen und Grundvoraussetzungen eigentlich schon immer Teil der allg. Erziehungswissenschaften gewesen ist bzw. hätte sein können.

In diesem Sinne gilt für die formulierten ‚Lupen-Thesen‘ grundsätzlich, dass die Erkenntnisse, die sie mit sich bringen, eine direkte allgemeinerziehungswissenschaftliche Bedeutung in sich tragen. Dieser Tatsache trage ich Rechnung durch das Formulieren einer jeweils korrelierenden ‚Folge-These‘.

Da Erziehungswissenschaft ohne die praktische Umsetzung ihrer theoretischen Erkenntnisse nach meinem Verständnis keine Bedeutung zukommt, werde ich anhand von Vorschlägen hinsichtlich möglicher Bildungsansätze und deren Ziele, eine potentielle pädagogische Umsetzung modellieren¹¹. Diese Umsetzung bezieht sich in erster Linie auf die universitäre Ausbildung von Lehrern respektive Pädagogen, damit einhergehend in gewisser Weise auch auf das öffentliche Schulwesen.

¹⁰ In praktischer Hinsicht darf hier nicht vergessen werden, dass insbesondere im Hinblick auf Sprache und interkulturelle Kommunikation zum Teil gezielte methodisch-didaktische Ansätze erforderlich sind.

¹¹ Detaillierte Beschreibungen konkreter Realisierungen bzw. methodisch-didaktischer Umsetzungen sind aufgrund des (institutionell) begrenzten Rahmens dieses Unterfangens allerdings nicht möglich.

2.1 Die psychologische Dimension



Die erste Dimension, die ich hinsichtlich der Bedeutung der Interkulturellen Pädagogik für die allgemeine Erziehungswissenschaft untersuchen möchte, bezeichne ich als psychologische Dimension. Die Funktion der interkulturellen Lupe besteht darin aufzuzeigen, dass Fremdheit nichts Angeborenes, nicht im ‚Fremden‘ selbst beheimatet ist, sondern immer etwas subjektiv Konstruiertes und daher Relatives. Hinsichtlich der Bedeutung für die gewählte Hauptfragestellung möchte ich insbesondere zeigen, dass Fremdheit und Identität bzw. die Dichotomie von ‚eigen‘ vs. ‚fremd‘ oder ‚ich‘ vs. ‚du‘ nicht auf häufig verwandte ethnische, religiöse oder nationale Unterscheidungskriterien begrenzt sind, sondern bereits auf intra-subjektiver Ebene beginnen, frei nach dem Motto „jeder und jede ist sich selbst fremd“ (Allemann-Ghionda 1997, S. 137). Die psychologische Dimension bildet die Grundlage für die nachfolgenden Ebenen. Sie ist somit die Ebene, die durch ihr postuliertes Bildungsziel der Eigenverantwortung durch bzw. für¹² emotionale und rationale Selbstbewusstwerdung den pädagogischen Grundstein legt, um die zweifelsohne fordernden emotionalen und rationalen Herausforderungen eines menschlichen Miteinanders unter pluralistischen Vorzeichen anzugehen. Den damit einhergehenden Bildungsansatz bezeichne ich als (intern) beziehungs- und konfliktorientiert¹³ sowie reflexiv-beobachtend. Die psychologischen Thesen formuliere ich folgendermaßen:

1. Lupen-These: Die interkulturelle Lupe weist explizit auf die Relativität und den konstruktiven Charakter von Identität und Fremdheit hin.

¹² Einerseits ist die eigene Bewusstwerdung Voraussetzung dafür, überhaupt Verantwortung übernehmen zu können, andererseits bedarf es einem gewissen Verantwortungsbewusstsein, um sich mit der eigenen Bewusstwerdung überhaupt zu beschäftigen. Infolgedessen besteht eine pädagogische Funktion darin, Menschen auf den ersten Schritten zur Verantwortung bzw. Bewusstwerdung behilflich zu sein, um sie hernach immer mehr sich selbst zu überlassen, damit es auch wirklich Eigenverantwortung und Selbstbewusstwerdung werden kann.

¹³ Ich werde keine expliziten definitorischen Beschreibungen dieser konflikt- bzw. beziehungsorientierten Ansätze vornehmen (vgl. hierzu Allemann-Ghionda 1997, S. 132f; und 2002, S. 512f; Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 119ff).

1. Folge-These: Die allgemeine Erziehungswissenschaft hat diesbezüglich die Aufgabe, die psychologische Bedeutung einer gleichzeitig stabilen wie selbst-reflexiven Persönlichkeitsentwicklung pädagogisch zu unterstützen. Dabei berücksichtigt sie die allgemein gegenwärtige Vielfalt sowie die dem Menschen entwicklungspsychologisch grundlegend innewohnende Dichotomie von ‚eigen‘ vs. ‚fremd‘ auf rationaler *und* emotionaler Ebene.

2.2 Die philosophische Dimension



Die zweite Dimension baut auf der vorhergehenden auf und betrifft die philosophische bzw. erkenntnistheoretische Frage nach der Dichotomie von Universalismus vs. Relativismus. Nachdem die erste Ebene sich mit der subjektbezogenen psychologischen Tragweite und der dort zu entdeckenden *internen* Heterogenität beschäftigt hat, stellt diese Dimension in gewisser Hinsicht das Verbindungsstück dar zwischen der eher ‚individuell-reflexiv‘ orientierten ersten Ebene und der eher ‚kollektiv-reflexiv‘ orientierten dritten Ebene, indem sie das Problem einer gemeinschaftlichen Wertfindung thematisiert.

Die interkulturelle Lupe vergrößert eine Thematik, die im Grunde genommen für die Erziehungswissenschaft generell bedeutsam ist: So wird einerseits aufgezeigt, dass euro- bzw. egozentrische Perspektiven mit eindeutig festgelegten Wertvorstellungen immer in eine kommunikative Sackgasse zu führen scheinen. Auf der anderen Seite wird ersichtlich, dass relativistisch geprägte Ansätze, die einen kritischen Vergleich verschiedener Sichtweisen grundsätzlich ablehnen, Kommunikation erst gar nicht ermöglichen. Hinsichtlich eines praktischen Bildungsansatzes geht es somit darum, in Beziehung zum ‚Fremden‘ zu treten und einen kommunikativen Weg der Mitte zu suchen um so Toleranz zu entwickeln. Die Thesen hierzu lauten:

2. Lupen-These: Durch die interkulturelle Lupe betrachtet, spiegelt sich die menschliche Tendenz wider *entweder*¹⁴ universalistisch zu denken, was Intoleranz mit sich bringt, *oder* relativistisch zu argumentieren, was zu Gleichgültigkeit führen kann.
2. Folge-These: Der allgemeinen Erziehungswissenschaft kommt die Aufgabe zu, die beiden Pole in einer praxisorientierten Balance kommunikativ zu vereinen, um so eigene Überzeugungen (als subjektiv-absoluter Wert) und Toleranz (als subjektiv-relativierender Gegenpol) in Einklang zu bringen sowie praktische Handlungsfähigkeit zu gewährleisten.

2.3 Die soziologisch-politische Dimension



Dem demokratisch-freiheitlichen Ideal der Gerechtigkeit, Gleichheit und Gleichberechtigung steht logischerweise¹⁵ immer auch (teilweise systemimmanente) Ungerechtigkeit, Ungleichheit und Ungleichberechtigung gegenüber. Aufbauend auf den vorherigen Dimensionen, untersucht die interkulturelle Lupe soziologisch-politische Begebenheiten. Aufgrund der von nationalen und internationalen Schulleistungsuntersuchungen ausgemachten Bildungsmisere, wird in dieser Dimension insbesondere das öffentliche Schulwesen thematisiert. Dabei geht es um das Verhältnis von Gleichheit und Diversität („all equal – all different“ [Holzbrecher 2004, S.22]), dem Normalitätsverständnis der allgemeinen Erziehungswissenschaft sowie um Macht- und Diskriminierungsdiskurse, die nicht auf nationale, ethnische oder rassische Differenzlinien beschränkt sind, sondern ebenso entlang anderer Differenzlinien verlaufen z.B. zwischen den Geschlechtern oder sich soziokulturell bzw. sozioökonomisch unterscheidenden Bevölkerungsgruppen. Die diesbezüglich grundlegende pädagogische Frage lautet, inwieweit sich Solidarität in Anbetracht

¹⁴ Diese strikte Trennung der beiden Pole ist faktisch sicherlich nicht haltbar, sondern dient lediglich dem exemplarischen Aufzeigen zweier tendenzieller Strategien (vgl. Abschnitt 3.2ff), Kommunikation zu verweigern.

¹⁵ Gleichheit als Wert bildet sich erst durch das faktische Entdecken bzw. mentale Konstruieren von Ungleichheit. Damit bedingen sich die beiden und können nur gemeinsam existieren.

mannigfaltiger Vielfalt unter den Menschen etablieren lässt. Solidarität ohne das Streben nach erzwungener Gleichheit auf Kosten der faktisch nachweisbaren menschlichen Vielfalt. Den Bildungsansatz bezeichne ich als kritisch-reflexiv. Die soziologisch-politischen Thesen lauten:

3. Lupen-These: Die interkulturelle Lupe weist auf Macht- und Diskriminierungsdiskurse hin, welche entlang diverser Differenzlinien verlaufen.

3. Folge-These: Um derartige Macht- und Diskriminierungsdiskurse in ihrer allgemeinen Tragweite zu entkräften, liegt es in der Verantwortung der allgemeinen Erziehungswissenschaft, die Frage nach den eigenen Normalitätsvorstellungen, latenten Homogenitätsbestrebungen und inhärenten Gleichheitsidealen selbstkritisch aufzuwerfen. Ferner muss sie den Einfluss des Einzelnen auf derartige Prozesse unterstreichen. Solidarität als Wert gewinnt erst so an Bedeutung.

2.4 Tabellarische Darstellung der drei Dimensionen

Um die bisherigen Gedankengänge für das weitere Verständnis der Thesenführung noch einmal transparent zu gestalten folgende Übersicht:

Dimension	psychologisch	philosophisch	soziologisch-politisch
Diskurs/Thema	Relativität und Konstruktionscharakter von Identität/Fremdheit	Universalismus vs. Relativismus	Macht und Diskriminierung; Gleichheit vs. Diversität
Bildungsansatz	reflexiv-beobachtend; (intern) beziehungs- und konfliktorientiert;	kommunikativ; beziehungs- und konfliktorientiert;	kritisch-reflexiv;
Bildungsziel	Eigenverantwortung / Selbstreflexion	Toleranz / kommunikative Sensibilisierung	Solidarität / kritischer Umgang mit Wissen

Abbildung I: Eine tabellarische Darstellung der drei Dimensionen hinsichtlich Diskurs/Thema, Bildungsansatz und Bildungsziel

3. Ein kurzer Überblick über den aktuellen Diskussionsstand – ein ‚diachronisch-synchronischer‘ Blickwinkel

Auf den ersten Blick wirkt der interkulturelle Diskurs wie ein unüberschaubarer Dschungel. Hans-Joachim Roth (2002, S. 41) spricht davon, „dass das Feld dessen, was ‚interkulturell‘ genannt wird, heute weniger denn je überschaubar ist“. Die Begrifflichkeiten ‚interkulturell‘, ‚multikulturell‘, ‚transkulturell‘ werden nach Belieben kombiniert mit ‚Bildung‘, ‚Erziehung‘, ‚Pädagogik‘ und ‚Kommunikation‘. Aber auch Begriffskreationen wie Ausländerpädagogik, Friedenserziehung, Ethnopädagogik, Bantupädagogik, Pädagogik der Vielfalt usw. sind in der Fachliteratur keine Seltenheit¹⁶.

Der ‚diachronisch-synchronische‘ Blickwinkel wird diesen Dschungel ein wenig lichten und grundlegende Entwicklungstendenzen hinsichtlich des weiteren Verlaufs meiner Arbeit komprimiert darstellen. In Punkt 3.1 geht es mir darum aufzuzeigen, inwieweit die aktuell so gegenwärtigen ‚interkulturellen‘ Themenbereiche wie Differenz bzw. Diversität in gewisser Hinsicht grundsätzlich und seit jeher in der pädagogischen Theorie und Praxis zu entdecken sind, wenngleich sie laut Gogolin/Krüger-Potratz (2006, S. 70) „explizit erst seit den 1960er/1970er Jahren thematisiert“ werden. Die später als ‚interkulturelle‘ Sonderform von Pädagogik bezeichnete Bildungsthematik kultureller Diversität findet ihre Wurzeln inmitten des Entstehungsprozesses der Pädagogik als „akademische Disziplin“ (ebd.).

In den Abschnitten 3.2 und 3.3 werde ich die verschiedenen pädagogischen Ansätze in ihren allgemeinen Entwicklungstendenzen nachzeichnen. Dies geschieht zunächst chronologisch (Punkt 3.2), um auf politische Reaktionen bezüglich ‚Fremdheit‘ hinzuweisen (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 67) sowie einen lern- und verständnispsychologisch wertvollen Überblick über den Verlauf des interkulturellen Diskurses zu ermöglichen und somit zu einer ersten Orientierungshilfe zwecks kategorialer Ordnung der Thematik beizutragen. Nach dieser der Übersichtlichkeit halber inhaltlich vereinfachten Darstellung, wird in einem zweiten Schritt der synchrone Vergleich herangezogen (vgl. 3.3); dies geschieht einerseits, um den

¹⁶ Anliegen dieser Übersicht hinsichtlich des aktuellen Diskussionsstandes sowie dessen historischen Verlaufs ist es nicht, die einzelnen Theorien und historischen Ansätze in ihrer inhaltlichen Tiefe bzw. nationalstaatlichen Breite zu diskutieren. Ich weise aber darauf hin, dass die interkulturelle Diskussion bzw. die bildungspolitische Entwicklung neben dem hier untersuchten chronologischen Aspekt auch eine geographische Komponente hat hinsichtlich verschiedener Nationalstaaten bzw. Sprachräumen. Insbesondere in den seit jeher klassischen Einwanderungsländern (wie den USA oder Australien) bzw. großen Kolonialmächten des 19. Jahrhunderts (wie England und Frankreich) gibt es weit reichende interkulturelle Diskurse, auf die im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen wird (vgl. z.B. Cummins 2000).

inhaltlichen Bezug hinsichtlich der drei für diese Arbeit relevanten Dimensionen und ihrer jeweiligen Thesen zu vertiefen, andererseits um zu „zeigen, dass sich von Beginn an verschiedene Ansätze nebeneinander, einander überlappend oder auch konkurrierend zu einander entwickelt haben“ (Krüger-Potratz 2005, S. 112). Die Durchführung eines synchronischen Vergleichs verschiedener Diskurse ist auch hilfreich um dabei auf inhaltliche Schwächen und ideologische Voreingenommenheiten, die blinden Flecken der untersuchten Ansätze, aufmerksam zu werden (vgl. Radtke 1991, S. 89) sowie übergreifende allgemeine Verlaufselemente (z.B. die Universalismus vs. Relativismus Dichotomie) in Hinblick auf meine Thesen aufzuzeigen.

3.1 Die „lange Vergangenheit“ der Interkulturellen Pädagogik

Um gleich eingangs den historischen Bezug zwischen der interkulturellen Thematik mit allgemeinpädagogischen Grundthemen herzustellen, folgendes Zitat von Marianne Krüger-Potratz (2005, S. 64f), das diesen Zusammenhang sehr prägnant und vor allem auch hinsichtlich der nicht nur (inter)kulturell bedingten, sondern allgemein gegenwärtigen Diversität und somit im Sinne meiner eigenen Thesenführung formuliert:

„Sichtet man die im 19. Jahrhundert und bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts zusammengestellten Kompendien schulpolitischer Vorschriften und bildungsrechtlicher Texte, so wird erkennbar, dass die für alle Kinder des ‚eigenen‘ Landes geschaffene Schule stets mit dem Problem konfrontiert war, ‚unterschiedlich verschiedene‘ Kinder zu unterrichten: Kinder verschiedenen Alters, Jungen und Mädchen, Arme und Reiche, Kinder aus ländlichen und städtischen Milieus, Kinder unterschiedlicher Religionszugehörigkeit bzw. Weltanschauung, Kinder, die sich hinsichtlich ihrer physischen und psychischen Gesundheit unterschieden, Kinder mit unterschiedlichen Familiensprachen, die verschiedenen ethnischen Gruppen (Volkgruppen) zugerechnet wurden bzw. sich als Angehörige solcher Gruppen definierten und fremde – seit Schaffung der Staatsangehörigkeit – dann auch ausländische Kinder“.

Es ist also trotz des aufgrund der aktuellen historischen Situation gestiegenen Interesses an der interkulturellen Thematik keine neue Problematik des Globalisierungszeitalters, sich mit der anzutreffenden Heterogenität und Diversität der Schülerschaft zu befassen, „sondern es war und ist eine [der] grundlegenden Aufgaben [der Schule], sie *gleich und doch verschieden* zu behandeln“ (ebd., S. 65).

Eine in-sich-homogene Schule hat es demnach nie gegeben. Wohl aber den externen Versuch einer artifiziellen Homogenisierung. So manifestiert sich die Reaktion von offizieller Seite bzw. vonseiten der Bildungssysteme seit jeher in einem Streben nach kultureller, sprachlicher und nationaler Homogenisierung und einem Auflösen bzw. Ausgrenzen von jeglicher Diversität. Krüger-Potratz (ebd.) argumentiert, dass „aus ‚unterschiedlichen‘ Kindern ‚gleiche‘ Schüler“ werden sollten und dass ein erster bildungspolitischer Schritt diesbezüglich die 1920 beschlossene Teilung „in ein niederes und ein höheres Schulwesen“ gewesen sei. Diese Bestrebungen haben historisch betrachtet in einiger Hinsicht (implizit oder explizit) diskriminierende Absichten, in anderer Hinsicht eine Funktion hinsichtlich der nationalen Identitätsbildung, teilweise beruhen sie auch auf dem demokratischen Grundprinzip der Gleichberechtigung aller (vgl. ebd., S.67). Da die Entstehungsgeschichte der ersten Konzeptionen von schulischer Grundbildung für große Teile der Gesamtbevölkerung in den zeitlichen Bezugsrahmen der frz. Revolution, ihren politischen Folgewirkungen und den damit verbundenen nationalen Ambitionen der europäischen Staaten hineinfällt, ist ein derartiges den Gleichheits- oder Einheitsgedanken verfolgendes, uniformes bzw. ausgrenzendes Streben nach kollektiver Identitätsbildung innerhalb der Bildungssysteme nachvollziehbar. So wurde versucht

„die Nation als geschlossene [und ‚in-sich-homogene‘]¹⁷ sprachlich-kulturelle, ethnische Einheit mit einer Nationalgeschichte und einer daraus resultierenden ‚Nationalkultur‘ sowie einem ‚Nationalcharakter‘ “ (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 72)

zu etablieren, indem es im Schulwesen z.B. immer mehr zur ausschließlichen, zumindest aber höher bewerteten Verwendung einer auserwählten ‚Hochsprache‘ kam. Gleichzeitig wurde dadurch das Ansehen von Dialekten und regional bzw. örtlich abweichenden Varietäten dieser ‚Hochsprache‘ national betrachtet gemindert und deren Verwendung teilweise stigmatisiert. Hintergrund war der Versuch eine der Bevölkerung inwohnende ‚eigene‘ kulturelle Grundlage zu schaffen sowie die ‚eigene‘ Bevölkerung mit Hinblick auf das nationale Wohl zu fördern. Somit

„[bestehen] die meisten modernen Nationen [...] aus disparaten Kulturen, die nur durch einen langen Prozeß gewaltsamer Eroberungen vereinigt

¹⁷ Durch die Kreation des ‚in-sich-homogenen Eigenen‘ im Kontrast zum ‚in-sich-homogenen Fremden‘, wird eine innere Homogenität und Kohärenz suggeriert, die es faktisch nicht gibt. Vgl. hierzu Abschnitt 1.3 und Kapitel 4 dieser Arbeit.

wurden, d.h. durch gewaltsame Unterdrückung kultureller Differenzen“ (Hall 1994, S. 205).

Im obigen Beispiel kommt es zu einer Abgrenzung innerhalb einer Sprachgemeinschaft. Die Dichotomie des ‚Eigenen‘ und des ‚Fremden‘ ist demnach nicht zwangsläufig auf eine Abgrenzung zwischen verschiedenen Sprachgruppen, Ethnien oder Staatsangehörigkeiten beschränkt, sondern gehört seit jeher zu den allgemeinen Erfahrungen eines jeden Menschen in ganz unterschiedlichen Kontexten. Auch Kultur beschränkt sich definitorisch nicht auf diese Kriterien, sondern kann genauso gut als europäische Arbeiterkultur, feministische Frauenkultur oder ‚globalisierte Weltfußballkultur‘ festgelegt werden. Es ist lediglich eine Frage des Standpunktes, ebenso wie die Festlegung von ‚eigen‘ und ‚fremd‘ fast beliebig konstruiert werden kann. Diese relative Sichtweise hinsichtlich des Konstruktionscharakters von Identität soll aber nicht dazu dienen, die Tatsache außer Acht zu lassen, dass ‚fremde‘ (im Sinne von Ethnie, Staatsangehörigkeit, Sprache) Bevölkerungsschichten in diesem oben beschriebenen Prozess teilweise explizit ausgegrenzt und diskriminiert wurden und nach wie vor werden (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 70). Im Rahmen der soziologisch-politischen (Teil 6) sowie der psychologischen Dimension (Teil 4) werde ich diese Frage nach Identität und deren Konstruktion weitergehend untersuchen.

Losgelöst von den der interkulturellen Diskussion inhärenten Differenzlinien Sprache, Staatsangehörigkeit, Ethnizität und im weiteren Sinne Kultur, weise ich an dieser Stelle noch einmal explizit darauf hin, dass andere Formen von Diversität wie Gesundheit, Geschlecht und sozioökonomischer Status von ebensolcher Bedeutung sind (vgl. Auernheimer 2002, S. 192; Krüger-Potratz 2005, S. 66ff). Ich behaupte ferner, dass es im Endeffekt zwar inhaltliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Differenzlinien gab und gibt, diese im Grunde genommen aber alle die gleiche theoretische Grundthematik mit sich bringen: Einen Machtdiskurs in dem es zu entscheiden gilt, wer auf welche Art und Weise bei der Ressourcenverteilung bedacht wird und wie die herrschende gesellschaftliche Ordnung beibehalten bzw. umgestoßen werden kann und zu wessen Vorteil das geschieht. Die alternierende Festlegung dieser Differenzlinien je nach vorherrschender historischer Situation kann sogar dazu führen, dass z.B. das für eine Situation im Grunde wenig aussagekräftige Kriterium ‚Ethnizität‘ das eigentlich relevante Kriterium der ‚sozioökonomischen Herkunft‘ oder ‚sprachlichen Kompetenz‘ verdeckt (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 67), wie es teilweise im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Diskussion geschieht. Diese Thematik greife ich in Teil 6 meiner Arbeit wieder auf.

3.2 Die „kurze Geschichte“ der Interkulturellen Pädagogik

Die „kurze Geschichte“ (Krüger-Potratz 2005, S. 37) bezieht sich in der Fachliteratur (vgl. Mecheril 2004, S. 83ff; Nieke 1995, S. 12ff; Krüger-Potratz 2005, S. 37ff; Roth 2002, S. 23ff) in der Regel auf einen Zeitraum beginnend in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Im Laufe dieser historischen Periode wurden verschiedene theoretische Bildungsansätze konzipiert, die einen jeweils anderen Zugang zur interkulturellen Thematik aufweisen. Für meine Fragestellung hinsichtlich der Bedeutung der Interkulturellen Pädagogik für die allgemeine Erziehungswissenschaft ist diesbezüglich vor allem die Entwicklung der sich polar gegenüberstehenden Pole Universalismus vs. Relativismus von Bedeutung. Beginnend mit einer chronologischen Übersicht in Form einer von Hans-Joachim Roth (s.u.) übernommenen Tabelle, möchte ich diese Zugänge erläutern und deren bedeutendsten inhaltlichen Aspekte hinsichtlich meiner Arbeit kurz thematisieren. Diese Gliederung liefert somit einen tendenziellen chronologischen Entwicklungsverlauf verschiedener Diskurse und dient insbesondere einer historischen Verortung hinsichtlich des gesellschaftlich bzw. politischen Umgangs („Zielgruppe“) mit ‚Fremdheit‘. Roth (2002, S. 42) spricht in Hinblick auf seine Darstellung von einem „geschichtete[n] Beobachtermodell [...], das die einzelnen Elemente in ihrer dialektisch vermittelten Gegenwartsrelevanz erscheinen lässt“ und somit nicht den Anschein erwecken soll, als wenn das Gedankengut der 60er Jahre gegenwärtig nicht mehr präsent bzw. das Gedankengut der 90er Jahre vorher noch gar nicht vorhanden gewesen wäre.

90er			Interkulturelle Kommunikation „Pädagogik der Vielfalt“ <i>Zielgruppe: alle</i> Leitziele: Anerkennung – interkulturelle Kommunikationskompetenz
80er		Antirassistische Erziehung Interkulturelle Pädagogik <i>Zielgruppe: „Inländer“</i> Leitziele: Differenz – Handlungsfähigkeit	
70er		Interkulturelle Erziehung Integrative Pädagogik <i>Zielgruppe: „Ausländer – Inländer“</i> Leitziel: Integration	
60er	Ausländerpädagogik Förderpädagogik <i>Zielgruppe: „Ausländer“</i> Leitziel: Sprachlernen		

Abbildung II: „Geschichtliche Übersicht zur Entwicklung Interkultureller Pädagogik“ (übernommen aus Roth 2002, S. 43)

Durch die ab den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts beginnenden großen demographischen Veränderungen innerhalb der wirtschaftsstarken Nationalstaaten Nord- und Mitteleuropas (vgl. Allemann-Ghionda 1997, S. 114ff) sowie durch die nordamerikanischen politischen Diskurse jenseits der ‚melting pot‘-Ideologie und diesseits der offiziell praktizierten Segregation, kommt es nach und nach zu pädagogischen Reaktionen auf die faktisch vorhandene Heterogenität. In der Bundesrepublik der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts sind dies zunächst die als Ausländerpädagogik bezeichneten Ansätze, die die bisher vorherrschende universalistisch gedachte Auffassung von Kultur (vgl. Abschnitt 1.2.1) noch weitestgehend beibehalten. Hauptfokus liegt auf den (objektiv) mangelnden Deutschkenntnissen der (Arbeits-)Migranten bzw. deren Kindern, die ab den sechziger Jahren vermehrt deutsche Schulen besuchten. Die objektiv zu beobachtende fehlende Kenntnis der deutschen Sprache wird von pädagogischer wie politischer Seite in der Regel als ein Defizit bewertet, dem kompensatorisch beizukommen ist, wie z.B. durch „eigens für ‚Ausländerkinder‘ eingerichteten Vorbereitungsklassen“ (Mecheril 2004, S. 84). Kulturelle Faktoren werden komplett vernachlässigt und es geht auch nicht darum, die Migranten bei ihrem (dauerhaften) Leben in Deutschland zu unterstützen, sondern sie vor allem auf ihre politisch erwünschte Rückkehr vorzubereiten, „die ‚Rückkehrfähigkeit der Ausländerkinder‘ durch zumeist am Nachmittag stattfindenden muttersprachlichen Ergänzungsunterricht [zu bewahren]“ (ebd.). Die einheimische Bevölkerung wird von dieser Art der Pädagogik nicht angesprochen und auch vonseiten der Politik nicht aufgeklärt.

Auch im Zuge der von Roth als „interkulturelle Erziehung“ bezeichneten Phase einer integrativen Pädagogik der 70er Jahre bleibt der universalistische Kerngedanke vorherrschend. Der Unterschied besteht lediglich darin, dass nun auch die autochthone Mehrheitsbevölkerung in den Prozess miteinbezogen wird und dass die Kultur der Minderheiten thematisiert wird, allerdings nicht als gleichberechtigt mit der deutschen Mehrheitskultur. Politischer Sinn und Zweck dieser Vorgehensweise war die Integration der ‚defizitären‘ Minderheitenkulturen an die – überlegene – deutsche Mehrheitskultur. Im Endeffekt kommt es also zu einer Fortsetzung der defizitorientierten Ausländerpädagogik, die lediglich um einen integrativen Aspekt erweitert worden ist.

Erst im Laufe der 80er Jahre kann sich ein gedanklicher Wandel nach und nach umsetzen und es kommt ebenso zur Kritik an den vorherrschenden kompensatorischen ausländerpädagogischen Praktiken, wie an den ungünstigen

politischen Grundvoraussetzungen, die durch pädagogische Maßnahmen allein nicht kompensiert werden können (vgl. Mecheril 2004, S. 84ff). Analog hierzu wird der universalistische Kulturbegriff von einer relativistischen Auffassung abgelöst. Der Fokus liegt nun auf der positiv bewerteten Differenz zwischen den Kulturen. Diese Differenz darf nicht diskriminierend, also zum Vorteil einer Gruppe über die andere, verstanden werden. Roth bezeichnet diese Periode in seiner Darstellung als „Antirassistische Erziehung“, deren Zielgruppe demnach vor allem die autochthone Bevölkerung ist. Diese soll darüber belehrt werden, dass ein Gefühl der nationalen oder rassistischen Überlegenheit keine adäquate Voraussetzung für ein multikulturelles Nebeneinander sein kann. Es gilt sich gegenseitig zu respektieren und über den anderen zu lernen (ohne sich dabei zu Nahe zu kommen).

Die laut Roth bislang letzte historische Phase ab den 90er Jahren bezeichnet er im Sinne seines eigenen Ansatzes als „Interkulturelle Kommunikation“, die inhaltlich eine „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. Prengel 1993) verkörpert und dem respektvollen multikulturellen Nebeneinander ein dialogfähiges interkulturelles Miteinander entgegengesetzten möchte. An einem derartigen Prozess sind logischerweise alle Mitglieder der Gesellschaft beteiligt, sodass eine als Zielgruppenpädagogik verstandene Form der Interkulturellen Pädagogik kritisch hinterfragt werden darf und sich somit die Diskussion hinsichtlich ihrer Stellung innerhalb der allgemeinen Erziehungswissenschaft auftut.

Um die hier kurz angerissenen und diachronisch dargestellten Perspektiven inhaltlich zu vertiefen und hinsichtlich der folgenden Analyse adäquater darzustellen, werde ich die Situation nun synchronisch beleuchten, bevor ich aufbauend auf dem bisher Gesagten zur ausführlichen Analyse meiner Eingangsthesen übergehe.

3.3 Die unüberschaubare Gegenwart der Interkulturellen Pädagogik

Analog zum vorherigen Unterpunkt möchte ich auch die synchrone Darstellung in Form einer tabellarischen Übersicht beginnen. Diese Übersicht soll als Orientierungshilfe für die anschließende Vertiefung der einzelnen Paradigmen dienen. Aufgrund der Bedeutung für die sich anschließenden Thesen wird der Fokus insbesondere auf der auch von Cristina Allemann-Ghionda betonten Universalismus-Relativismus (bzw. ‚Partikularismus‘ in der Konzeption Allemann-Ghiondas) Dichotomie liegen. Hierbei geht es mir weniger darum, historische und faktische Beweisführung zu erbringen, als ein dem menschlichen Handeln zugrunde liegendes Denken zu beschreiben.

„Vom Eigenen und vom Fremden“

<p><i>Assimilationismus</i></p> <p>die Kultur der Minderheiten gilt als irrelevant</p> <p>Kulturelle Differenz und Ethnizität behindern die Assimilation</p> <p>universalistischer Ansatz</p>	<p><i>Multikulturalismus</i></p> <p>die Kultur der Minderheiten gilt als relevant</p> <p>Kulturelle Differenz und Ethnizität sind positiv besetzt</p> <p>partikularistischer evtl. relativistischer Ansatz</p>	<p><i>Kritik am Multikulturalismus und Primat der Integration</i></p> <p>die Kulturzugehörigkeit gilt als nicht relevant; die sozioökonomische Dimension hat Vorrang</p> <p>Kulturelle Differenz darf kein Thema sein</p> <p>universalistischer Ansatz</p>	<p><i>Pluralismus und Annahme der soziokulturellen Heterogenität</i></p> <p>die Vielfalt hat mehrere Dimensionen</p> <ul style="list-style-type: none"> - sprachlich - kulturell - sozioökonomisch - geschlechtsspezifisch - usw. <p>„Minderheit“ wird je nach Blickwinkel als solche definiert</p> <p>Synthese partikularer und universeller Sichtweisen</p>
<p><i>Ausländerpädagogik</i></p> <p>Schwerpunkt: Zweitspracherwerb</p> <p>Fördermassnahmen</p> <p>Zwei- und Mehrsprachigkeit sind negativ besetzt</p> <p>Defizithypothese kompensatorische, differentialistische Pädagogik</p>	<p><i>Interkulturelle Pädagogik</i></p> <p>begegnungsorientierte Konzepte</p> <p>konfliktorientierte Konzepte</p> <p>kombinierte Konzepte</p> <p>Zwei- und Mehrsprachigkeit sind positiv besetzt</p> <p>Differenzhypothese emanzipatorische, differentialistische Pädagogik</p>	<p><i>Kritik an der interkulturellen Pädagogik</i></p> <p>kein Konzept</p> <p>keine Aussage zu den Sprachen</p> <p>Egalitätshypothese emanzipatorische, egalitäre Pädagogik</p>	<p><i>Pädagogik der soziokulturellen und sprachlichen Vielfalt</i></p> <p>Vielfalt der Lebenswelten, Vielfalt der Standpunkte</p> <p>Leben mit Diversität erlernen</p> <p>Strukturelles Auffangen von Heterogenität</p> <p>Zwei- und Mehrsprachigkeit sind positiv besetzt</p> <p>Diversitätshypothese emanzipatorische, pluralistische Pädagogik</p>

Abbildung III: Eine synchronistisch-vergleichende Gegenüberstellung der „Behandlung kultureller Vielfalt in der Minderheitenforschung und in der Pädagogik“ (übernommen aus Allemann-Ghionda 2002, S. 487)

Ein entscheidender Punkt im Vergleich zum vorherigen diachronen Ansatz ist die Tatsache, dass die einzelnen Paradigmen im Ansatz Allemann-Ghiondas nicht

zeitlich festgelegt sind und somit nicht Gefahr laufen, den Eindruck zu erwecken, historisch exakt auf eine bestimmte Periode beschränkt zu sein. Es handelt sich hierbei vielmehr um die inhaltliche Entwicklung verschiedener Stadien, die eine zeitliche Koexistenz verschiedener Tendenzen mitberücksichtigen, insbesondere was die pädagogische Umsetzung der theoretischen Diskussion angeht. So merkt Potratz (2005, S. 32) an, dass

„sich insbesondere in der Bildungsverwaltung und in der pädagogischen Praxis die Auffassung [hält], dass Interkulturelle Bildung und Erziehung nur in Schulen resp. Klassen ‚mit hohem Ausländeranteil‘ notwendig sei, oder dass es reiche, wenn man die interkulturelle Fragestellung in einzelnen Unterrichtsprojekten bzw. innerhalb von Projektwochen ‚praktiziert‘ oder bei bestimmten Anlässen (Feiertagen) auf die Religion, die Kultur und Sprache der ‚Anderen‘ eingeht“.

So kommt es einerseits zu Prozessen, die ich hier als technisch-bedingten Theorie-Praxis-Verzögerung bezeichnen möchte, da die Theorie erst (aus der bisherigen) Praxis entwickelt werden muss, bevor sie umgesetzt werden kann. Andererseits gibt es einen Prozess der praktischen Verzögerung der Umsetzung oder gar Missachtung der theoretischen Grundaspekte, der diskursive und politische Hintergründe hat. Beides gilt auch hinsichtlich der theoretischen Rezeption interkultureller Grundgedanken vonseiten der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Ferner ist es laut Niedrig (in: Krüger-Potratz 2005, S. 115) interessant festzustellen, dass es in der pädagogischen Praxis unter verschiedenen Ansätze zu einer „friedlichen Koexistenz“ (ebd.) kommt, wohingegen Vertreter dieser verschiedenen Ansätze auf theoretischer Ebene scharf aneinander geraten.

3.3.1 Ausländerpädagogische Ansätze – vom ‚Eigenem‘ als Leitmotiv

Wie bereits in Abschnitt 3.2 angemerkt, ist ein Hauptbestandteil ausländerpädagogischen Denkens und Handelns die starke Betonung von Defizit und negativer Differenz vor allem hinsichtlich sprachlicher aber auch hinsichtlich kultureller Diversität. Diversität stellt demnach keine Bereicherung dar, sondern eine Hürde, welche die Assimilation der ‚kulturell/sprachlich unterlegenen‘ Minderheit in die Gesellschaft der ‚überlegenen‘ Mehrheit be- oder verhindert. Pädagogisch bedeutsam ist, dass gegenseitige Begegnung und gemeinsames Lernen aufgrund dieser einseitigen Assimilationsbestrebungen nicht erwünscht sind und den Defiziten kompensatorisch entgegengewirkt werden muss (vgl. Allemann-Ghionda 2002, S. 486). Durch diese stark universalistisch geprägte Sicht kommt der

Mehrheits- oder auch ‚Leitkultur‘ eine sich von der Minderheit anzueignende Vorbildfunktion zu. Der Begriff ‚Leitkultur‘ verweist auf eine nicht allzu lang zurückliegende politische Diskussion, was unterstreicht, dass es sich hierbei nicht um ein historisch begrenztes und mittlerweile überwundenes Denken der 60er Jahre handelt. Auch jenseits der 60er und 70er Jahre, vielerorts bis zum heutigen Tage,

„[weist] die Schulpraxis [...] weiterhin einen größtenteils kompensatorischen Charakter auf; Aspekte ethnischer, lingualer, und kultureller Differenz werden in der Lehrerbildung nicht adäquat und nicht als grundsätzliche Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern behandelt“ (Mecheril 2004, S. 85).

Das Attribut ‚interkulturell‘ wäre dementsprechend für ein derartiges Vorgehen nicht angemessen, da die Beziehung strikt einseitig verläuft und es nicht zum gegenseitigen Austausch kommt. Die eigenen kulturellen Werte und sprachlichen Kompetenzen werden als einzig relevant und prinzipiell erstrebenswert dargestellt. ‚Fremdes‘ dient also nicht als reflexiver Spiegel des ‚Eigenen‘, sondern lediglich als ‚Nicht-Ich/Wir‘ und ist somit negativ identitätsstiftend, ohne dass dadurch die eigene kohärente Identität oder auch die monolinguale und –kulturelle Bildungsinstitution Schule in Frage gestellt werden müsste. Ein kultureller Entwicklungs- und Lernprozess wird somit für die Mehrheit in vielerlei Hinsicht unterbunden. Für die Minderheit wird er erschwert, da die einsprachige und monokulturelle Ausrichtung sowohl lernpsychologisch als auch entwicklungspsychologisch eine nur schwer zu nehmende Hürde darstellt, „die deutsche Sprache [...] zur unüberwindbaren sozialen und kognitiven Barriere [wird]“ (Czock/Radtke 1984, S. 70).

3.3.2 Interkulturelle Ansätze und deren Kritik – positive Differenz vs. Egalität

Wenn es zu einer einseitigen theoretischen und praktischen Ausrichtung hinsichtlich eines Extrems kommt, verlangt der relativierende Ausgleich eine starke Bewegung zum entgegen gesetzten Pol des jeweiligen Kontinuums. Der universalistisch ausgerichtete ausländerpädagogische Diskurs provoziert somit einen relativistischen Gegenimpuls¹⁸. In den interkulturellen pädagogischen Ansätzen liegt die Betonung

¹⁸ Chronologisch hätte dies ebenso gut andersherum verlaufen können; entscheidend ist, dass eine stark polarisierte (z.B. relativistische) Reaktion fast zwangsläufig eine gegenteilige (z.B. universalistische) Reaktion nach sich zieht und vice versa. Der oben beschriebene

weiterhin auf der Differenz, diese wird aber nicht mehr negativ bewertet, sondern ist nun positiv besetzt; da der Fokus stark auf ein harmonisches und möglichst wertfreies - alle haben gleiche Rechte, ohne diese Rechte näher bestimmen zu wollen - multikulturelles Miteinander gerichtet ist, kommt diesem Ansatz auch die Bezeichnung „Friede, Freude, Eierkuchen-Pädagogik“ zu (Roth 2002). Erst in Form der erneuten und nun wieder universalistisch geprägten Gegenreaktion - bezeichnet als „Kritik an der interkulturellen Pädagogik“ (Allemann-Ghionda 2002, S. 487f) - kommt es in Allemann-Ghiondas Darstellung im Rahmen der ‚Egalitätshypothese‘ zu einer Aufhebung der Differenzen und Forderung der sozialen und rechtlichen Gleichheit. Für meine spätere Thesenführung entscheidend (siehe Kapitel 6) ist die Tatsache, dass es neben kulturellen Gründen für die faktisch zu beobachtende Ungleichheit nun auch bzw. wieder vermehrt sozioökonomische Variablen angeführt werden. Interessanterweise ist die ‚Defizithypothese‘, auf der das ausländerpädagogische Denken beruhte, ursprünglich auch auf empirisch untersuchten sozioökonomischen Variablen begründet gewesen (vgl. ebd., S. 486). Aus der Darstellung wird ferner ersichtlich, dass vermutlich hinsichtlich der Chancengleichheit die viel kritisierte monokulturelle und einsprachige Konzeption von Schule unterstützt wird. Die in der tabellarischen Gliederung angeführten ‚begegnungs- bzw. konfliktorientierten pädagogischen Konzepte‘ (vgl. hierzu auch Allemann-Ghionda 1997, S. 132f; Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 119ff), führen den im ausländerpädagogischen Denken nicht existenten interkulturellen Kontakt herbei.

3.3.3 Der Ansatz der pluralistischen Vielfalt

Dieser Abschnitt leitet den Übergang zur zweiten Hälfte dieser Arbeit ein und formuliert analog zu den drei Analyse-Dimensionen drei für die erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis grundlegende Erkenntnisse. Der letzte von Allemann-Ghionda erwähnte Ansatz, die „Pädagogik der soziokulturellen und sprachlichen Vielfalt“ versteht sich m.E. mehr als eine politische und pädagogische Zukunftsaufgabe und weniger als eine bereits etablierte politische Praxis oder pädagogische Umsetzung¹⁹. Sie sieht in der

historische Verlauf zeigt dieses Wechselspiel von Universalismus und Relativismus auf, was – wie ich hier betonen möchte – aber nicht zwangsläufig bedeutet, dass diese Ansätze auch in der gleichen zeitlichen Reihenfolge konzipiert werden müssen, wie sie diskursiv rezipiert werden. Ferner ist es eine Illusion anzunehmen, dass sie einander ablösen. Ganz im Gegenteil: sie bedingen einander und werden ihr dichotomes Wechselspiel solange fortsetzen, bis sie in einer nicht mehr polar gedachten Synthese aufgelöst werden. Vgl. Allemann-Ghionda 2002, S. 487 sowie die Argumentation in Punkt 5.

¹⁹ Hinsichtlich der praktischen Umsetzung theoretischer Erkenntnisse und Ideale, konstatiert Allemann-Ghionda (ebd., S. 12), dass „Diskussionen in bildungspolitischen Gremien

„organisatorischen und inhaltlichen Ausrichtung der Bildung nach dem letzten Paradigma [... das] vorläufige [...] Leitbild für einen Bildungsprozess, der die Herausforderung der Pluralität annimmt“ (Allemann-Ghionda 2002, S. 495). Die für dieses Vorhaben und im Rahmen der nachfolgenden Thesenführung entscheidenden Punkte sind:

Erstens, die m.E. in der Ausbildung von Lehrern und Pädagogen unterschätzte bzw. vernachlässigte Bedeutung selbstreflexiver, Rationalität *und* Emotionalität berücksichtigender Persönlichkeitsbildung, deren praktische Umsetzung, die von Allemann-Ghionda geforderte „Vielfalt der Standpunkte“ (ebd., S. 487) sowie das „strukturelle Auffangen von Heterogenität“ (ebd.) überhaupt erst ermöglichen. Hiemit werde ich mich im Rahmen der psychologischen Dimension näher auseinandersetzen.

Zweitens, die von Allemann-Ghionda geforderte „Synthese partikularer und universeller Sichtweisen“ (ebd.), welche ich in der Relativismus-Universalismus-Dichotomie der philosophischen Ebene aufgreife.

Drittens, die Erkenntnis, dass Pluralität den nicht ‚weg-zu-homogenisierenden‘ historischen Normalfall darstellt, welcher – ebenso wie die Frage nach Gleich- oder Ungleichheit - entlang unterschiedlicher Differenzlinien verläuft, also keine spezifisch kulturelle, sprachliche oder ethnische Fragestellung ist. Den Zusammenhang zwischen pädagogischem Umgang mit jeglicher Form von Pluralität und den (macht)politischen Voraussetzungen hierfür thematisiere ich auf der soziologisch-politischen Ebene.

In der sich nun anschließenden inhaltlichen Analyse werde ich die grundlegenden Aspekte einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1993) in ihrer Bedeutung für die allgemeine Erziehungswissenschaft näher erörtern. Dabei habe ich es mir zum Ziel gesetzt aufzuzeigen, dass es von pädagogischer Relevanz ist, Vielfalt nicht erst in Anbetracht des Problemdrucks ethnischer und sprachlicher Heterogenität „deutscher“ Klassenzimmer zu thematisieren, sondern Diversität als menschliche Grundthematik schlechthin zu behandeln. Das hat zur Konsequenz, dass ich den prinzipiell bedeutsamen Aspekt Sprache im Rahmen dieser Arbeit nicht tiefer gehend berücksichtigen werde.

4. Die psychologische Dimension



„Wer bin ich?“ lautet eine dem Menschen²⁰ seit langer Zeit innewohnende Frage, welche teilweise bewusst reflektiert, teilweise unbewusst interpretiert wird. Sie hat die Funktion anhand unterschiedlicher Kategorien das Verhältnis des ‚Eigenen‘, des ‚Selbst‘, des ‚Ichs‘ zum ‚Fremden‘, zum ‚Anderen‘, zum ‚Du‘ zu bestimmen. Dieser Frage wohnt ein grundlegend pädagogischer Aspekt inne, gibt es doch abgesehen von der Tatsache, dass wir als Menschen geboren werden, in der Regel keine angeborenen, vorab determinierten und unveränderlichen Kategorien, die uns eine Identität automatisch zuweisen würden. Selbst die auf körperlicher Ebene zumeist doch recht eindeutige geschlechtliche Zuweisung muss auf psychologischer Ebene inhaltlich konstruiert werden und weist nur bedingt zeitliche Konstanz auf. So bildet der Mensch im Laufe seiner Reifungsprozesse und im Rahmen seiner Sozialisation Identität erst aus; ein repetitiver Prozess, der von Generation zu Generation in seiner Totalität erneut durchlaufen werden muss. Die Pädagogik leistet hierzu in Form von Erziehung und Bildung einen essentiellen Beitrag bzw. ist potentiell in der Lage diesen Beitrag zu leisten.

Die Dichotomie von ‚eigen‘ vs. ‚fremd‘ spielt in diesem Kontext eine entscheidende Rolle, da wir uns in vielerlei Hinsicht über das definieren, was wir *nicht* sind, indem wir uns explizit und teilweise unter Anwendung von Gewalt vom uns ‚Fremden‘ abgrenzen. Gleichzeitig fühlt sich der Mensch aber auch immer wieder zum ‚Fremden‘ hingezogen und ist von ihm fasziniert (vgl. Erdheim 1992, S. 732; Holzbrecher 2004, S. 13). Das ‚Fremde‘ ist ihm in seiner Andersartigkeit ebenso unheimlich, wie es ihm dabei behilflich ist, sich selbst zu reflektieren und zu verstehen bzw. sich zu transformieren. Um das ‚Fremde‘ in kontrollierten Bahnen zu

²⁰ In einem eher kollektivistisch ausgeprägten Verständnis von Identität, mag eine derartige Frage keine oder eine völlig andere Relevanz haben. Das zeigt eine menschliche Problematik auf, die ich in Punkt 5 näher beleuchten werde und die sich in interkulturellen Kontexten so gut erkennen lässt. Es wäre somit an dieser Stelle sicherlich eine weiterreichende interkulturelle Diskussion angebracht, die ich im Rahmen dieser Arbeit aber nicht erbringen kann.

wissen, gibt es m.E. eine psychologische Instanz, die dazu tendiert, unserem Selbst, dem Anderen und den verschiedenen Lebenswelten (z.B. der Gesellschaft, in der wir leben) absolute und in-sich-geschlossene Homogenität zuzuweisen. Von dieser Instanz wird das ‚Fremde‘ immer als eindeutig vom Subjekt²¹ getrennt wahrgenommen, kann diesem also niemals innewohnen, muss immer im vom ‚Selbst‘ distanzierten und somit unbedrohliche(re)n Außen gesucht werden. Das verleiht dem Menschen die Illusion, klar und entlang fest definierter Grenzen psychisch zwischen dem ‚Ich‘ und dem ‚Du‘ bzw. zwischen ‚fremd‘ und ‚eigen‘ unterscheiden zu können.

Bevor ich mir die Relativität und den Konstruktionscharakter von Identität und Fremdheit unter interkulturellen Vorzeichen anschau, gilt es noch eine Frage anzubringen, die im Hinblick auf das notwendige Unterfangen eines (weitgehend friedlichen bzw. konstruktiven) menschlichen Miteinanders von Interesse ist: Warum fällt es Menschen oft so schwer, sich auf Heterogenität einzulassen, sei sie ethnischer, sprachlicher, sozialer, religiöser, nationaler, individueller, geschlechtlicher etc. Natur? Sich einzulassen, ohne jedoch zwecks Auflösung bzw. Identifikation verschmelzen zu wollen? Sich einzulassen, vielleicht sogar kritisch distanziert, ohne Heterogenität sofort zu verdrängen, zu bekämpfen oder durch subjektive Beurteilungen in ihrem eigentlichen Sein zu vernichten? Dittrich (1991, S. 30) argumentiert in Anlehnung an Richard Sennett wie folgt:

„Indem das eigene Selbst und seine Wohlbefindlichkeit durch Nähe hergestellt wird und werden muß, verliert es die Fähigkeit zur Distanz, wird es in das Prokrustesbett von Annahme oder Ablehnung sozialer Beziehungen gezwängt.“

4.1 Die psychologische Dimension unter der Interkulturellen Lupe

1. Lupen-These: Die interkulturelle Lupe weist explizit auf die Relativität und den konstruktiven Charakter von Identität und Fremdheit hin.

Unter der „deutschen allochthonen“ Bevölkerung, gibt es einen relational betrachtet großen Bevölkerungsanteil, der türkische Wurzeln aufweist. Wenn man gesellschaftlichen Ausgrenzungsprozessen glauben schenken mag, dann handelt es sich im Vergleich zu anderen allochthonen Mitmenschen²² bei dieser Gruppe

²¹ Auch das ‚fremde‘ Objekt wird als in-sich-homogen konstruiert: So „[unterstellen] Mitglieder der In-Group auch die Homogenität der Out-Group“ (Auernheimer 2002, S. 189).

²² Das ursprünglich auf dem Bildschirm meines Computers erschiene ‚Mitbürger‘ musste ich ersetzen. Viele zugewanderte Menschen in der Bundesrepublik sind keine rechtlich

Zugewanderter um scheinbar besonders „Zivilisierungsbedürftige“ (Krüger-Potratz 2005, S. 194). Für diese Reaktion sind verschiedene Gründe denkbar, so etwa die bedrohliche zahlenmäßigen Größe oder die besonders ‚signifikante‘ – religiös bedingte – Fremdheit (vgl. ebd.). Oder hat es eventuell viel weniger mit dem zu tun, was die ‚türkische‘ Seite faktisch darstellt, als mit dem, was sich die ‚deutsche‘ Vorstellung²³ ersinnt? Den fließenden Wandel, die Relativität und die Projektionen, die der kulturellen Fremdheitskonstruktion innewohnen, beschreibt Holzbrecher (2004, S. 16) mit einem anschaulichen Beispiel:

„Bei einer kulturgeschichtlichen Betrachtung der „Imagerie des Orients“ stellen wir fest, dass am Anfang des 19. Jahrhunderts positive exotisierende Bilder z.B. von Türken gezeichnet wurden. Sie wurden wegen ihrer hohen Kultur geschätzt. Der sich verstärkende Imperialismus Europas im Verlauf des Jahrhunderts hatte zur Folge, dass in den Orientbildern „der Orientale“ zunehmend als faul, unzivilisiert, diebisch – und daher als zivilisierungsbedürftig erscheint. Das auf den Anderen projizierte Negative lässt die eigene Gesellschaft in einem umso positiveren Licht erscheinen. Das heißt: Die Konstruktion der Identität des Eigenen entwickelt sich über die Abgrenzung und Verteufelung dessen, was als „fremd“ und „anders“ wahrgenommen wird.“

Ebenso wenig wie Identität ist folglich auch Fremdheit und deren Beurteilung nichts in der Welt objektiv Vorhandenes (vgl. Yildiz 2004, S. 151). Identität und Fremdheit sind miteinander verbunden, können immer nur subjektiv erzeugt werden und stellen somit relative Orientierungsgrößen dar, die nicht aus sich selbst erwachsen. Dies hat zur unausweichlichen Konsequenz, dass die Konfrontation, die Begegnung mit dem Unbekannten mit Identifikations- und Wertungsprozessen einhergeht. ‚Inwieweit kenne ich das, was mir gerade begegnet?‘ ‚Ist es mir aus einem anderen Kontext vertraut?‘ ‚In welchem Bezug stehen wir zueinander?‘ ‚Ich glaube, dass ist gefährlich!‘ ‚So will ich auch sein!‘ – mit anderen Worten (Dittrich 1991, S. 32):

„ ‚Wer bin ich‘ angesichts der Anderen, die in unveränderlichen, eindeutigen, sichtbaren äußeren Merkmalen scheinbar ihr Anderssein ausdrücken“?

gleichgestellten Bürger. Eine Tatsache, die ich – und damit werde ich nicht allein dastehen – aufgrund meiner eigenen ‚soziokulturellen Brille‘ gerne vergesse und deren Bedeutung mir oft gar nicht so wirklich klar ist.

²³ Die für dieses Beispiel vorgenommene Einteilung in ‚deutsch‘ und ‚türkisch‘ ist so nicht haltbar, sondern stellt eine Verallgemeinerung dar, die der Intention dieser Arbeit schon fast konträr gegenübersteht. Was genau ist denn *die* ‚deutsche‘ Vorstellung?

Derartige innere Prozesse, in denen – kommt es nicht zur Verschmelzung²⁴ – die innere Spaltung zwischen dem ‚Fremden‘ und dem ‚Eigenem‘ aufrechterhalten bleibt, „[bedürfen] einer ständigen Energie“ (Rommelspacher 1997, S. 155). Energie, die wohlgerne nicht dafür verwendet wird, den Anderen oder das ‚Selbst‘ so zu entdecken, wie er oder es ist, sondern dafür, aus bisherigen Begegnungen mit dem ‚Fremden‘ vorgefertigte und oft vereinfachende, stereotype Ordnungen aufrechtzuerhalten, neue zu kreieren bzw. eigene Anteile auf das „Fremde“ zu projizieren (vgl. Erdheim 1992, S. 733; Holzbrecher 2004; S. 114; Rommelspacher 1997, S. 154ff), um das bisherige Selbst- und Fremdbild nicht gefährden zu müssen.

Der Ethnopschoanalytiker Mario Erdheim (1992, S. 730) spricht davon, dass „die ethnische Identität [...] die eigene von der fremden Kultur ab[grenzt] und [...] so eine erste Orientierung im Raum der Geschichte [schafft]“. Eine derartige Orientierung ist wichtig sowohl für unser Denken als auch für unser Fühlen. Sie verleiht Sicherheit. Der kritische Punkt liegt in der Tatsache, dass es eines funktionierenden Wechselspiels zwischen Orientierung und Sicherheit auf der einen, Offenheit und Entwicklung auf der anderen Seite bedarf. Fällt die Entscheidung zu häufig zugunsten der (kulturellen) Sicherheit und „hält man sich an kulturellen Stereotypen fest, behält man noch [scheinbar (Anm. von S.M.)] alles ziemlich unter Kontrolle aber auf Kosten der Veränderbarkeit und Kontaktfähigkeit“ (Bautista 2003, S. 56). Ist andererseits der Fokus permanent auf eine In-Frage-Stellung des (kulturell) ‚Eigenen‘ gerichtet, wird früher oder später die eigene rationale und/oder emotionale Belastbarkeitsgrenze erreicht²⁵. Es mag sich dann die Frage stellen, wie viel Fremdheit ein Mensch eigentlich verträgt bzw. die Frage danach, wie sich mit der faktisch vorhandenen Diversität umgehen lässt? Eine berechnete und wichtige Frage, auf die oft angstbesetzte, naive oder gar menschenverachtende Antworten folgen (vgl. hierzu den Rassismus- sowie den Multikulturalismuskurs in: Dittrich 1991, Mecheril/Teo (Hg.) 1997, Radtke 1991). Diese Frage stellt sich nicht nur hinsichtlich der hier thematisierten kulturellen Faktoren. Die Phänomene Ab- und Ausgrenzung, Projektion, Assimilation, Integration, Gleichgültigkeit lassen sich je nach

²⁴ Zu einer Verschmelzung mit dem Anderen, die aufgrund der Angst, sein ‚Selbst‘ aufzulösen, seine autarke Identität zu verlieren, kommt es allerdings eher selten. Verbreiteter scheint „die doppelte Grenzziehung des Berührungsverbots und der unbewussten Etablierung der Kontaktschranke“ (Bautista 2003, S. 55). In Kulturen, in denen eine weniger stark ausgebildete Ich-Identität und ein vollkommen anderes Konzept von Privatsphäre vorherrschen, mag dies wiederum vollkommen anders aussehen.

²⁵ Eine dritte Möglichkeit stellt ein Umgang mit Fremdheit dar, der diese „zähmt“ (Holzbrecher 2004, S. 17): „[Das Fremde dient] nicht mehr einer produktiven In-Frage-Stellung des Eigenen, sondern der Bestätigung eines harmonisierenden, Konflikte neutralisierenden Bildes. Dies verweist auf den harmonisierenden „Multikulti-Ansatz“ innerhalb der Interkulturellen Pädagogik (vgl. Punkt 3.3.2)

historischen und gesellschaftlichen Kontext anhand aller nur erdenklichen menschlichen Unterschiede ausmachen, beginnen im Endeffekt auf intra-subjektiver bzw. individueller Ebene. Jeder Mensch wird im Laufe seiner Entwicklung mit einer faktisch wahrnehmbaren Mannigfaltigkeit von oft verwirrenden äußeren Eindrücken, paradoxen Gedanken und ambivalenten Gefühlen konfrontiert²⁶. Eine Kategorisierung und damit einhergehende Wertung lässt sich hierbei nicht vermeiden und ist von entwicklungspsychologischer Wichtigkeit. So ergibt sich von frühester Kindheit an genau jenes Spannungsverhältnis zwischen einer begrenzten und somit Sicherheit verleihenden rational-emotionalen inneren Ordnung („essbar“ vs. „ungenießbar“, „vertraut“ vs. „fremd“, „normal“ vs. „unnormale“ etc.) und einem in seiner Komplexität und Widersprüchlichkeit einschüchternden äußeren und inneren Chaos.

In der Frage nach unserer Identität, welche oft auf genau solchen wertenden Ordnungen aufbaut und welche sich niemals abschließend beantworten lässt, sondern den Menschen sein ganzes Leben lang beschäftigt, „mag eine strukturelle Überlastung des Individuums liegen“ (Radtke/Dittrich 1990, S. 31). Um einer solchen potentiellen Überlastung hinsichtlich *jeglicher Form von Diversität* vorzubeugen, ist es wichtig, diesbezüglich die Frage nach der pädagogischen Balance zu stellen. Einer Balance zwischen Wissen und Nicht-Wissen, Lernen und Verlernen, Sicherheit und Chaos (vgl. Bautista 2003, S. 47). Dies soll im folgenden Abschnitt geschehen, in dem ich die Bedeutung des bisher mithilfe der interkulturellen Lupe untersuchten hinsichtlich der allgemeinen Erziehungswissenschaft in Beziehung setze.

4.2 Die psychologische Dimension in ihrer Bedeutung für die allgemeine Erziehungswissenschaft

1. Folge-These: Der allgemeinen Erziehungswissenschaft kommt diesbezüglich die Aufgabe zu, die psychologische Bedeutung einer gleichzeitig stabilen wie selbst-reflexiven Persönlichkeitsentwicklung pädagogisch zu unterstützen. Dabei berücksichtigt sie die allgemein gegenwärtige Vielfalt sowie die dem Menschen entwicklungspsychologisch

²⁶ Dieser Aussage wohnt zunächst keine universelle Gültigkeit inne und sie lässt sich nicht auf die menschliche Gesamtpopulation pauschalisieren. Es ist nicht ausgeschlossen, dass eine emotional und rational ausdifferenzierte geistige Grundhaltung zumindest einige der äußeren und inneren Widersprüche, Ambiguitäten und Paradoxien überhaupt erst erzeugt und somit nur derartig veranlagten Menschen vorenthalten ist.

grundlegend innewohnende Dichotomie von ‚eigen‘ vs. ‚fremd‘ auf rationaler *und* emotionaler Ebene.

Die bisherige Diskussion hat aufgezeigt, dass Fremdheit und Identität relative Größen sind, die letztendlich immer wieder neu definiert werden wollen. Die sich anschließende philosophische Diskussion wird uns an einen Punkt bringen, an dem alles Wissen, alle Konventionen, Gesetze, ja selbst scheinbar universell gültige ethische Grundwerte wie die Menschenrechte, relativ erscheinen und hinterfragt werden können. Bis zu einem gewissen Punkt ist die Auseinandersetzung mit faktisch vorhandener Relativität unabdingbar für den individuellen und kollektiven menschlichen Entwicklungsprozess. Aufgrund von emotionaler wie rationaler Überforderung können damit jedoch unerwünschte Abwehrreaktionen einhergehen und Widerstände zu Tage befördert werden, die einen weiteren Lernprozess bzw. Kontakt verhindern oder zumindest erschweren. Dem gilt es zunächst auf der individualpsychologischen Ebene entgegenzuwirken. Die relative Beschaffenheit der menschlichen Identität, des menschlichen Denkens sowie der dem Denken innewohnenden Vernunft, die niemals - zumindest nicht in den bisher entwickelten Formen menschlicher Kommunikation – absolut und als universell gültig, sondern immer nur unter Berücksichtigung des spezifischen (historischen, sozialen, kulturellen, situativen etc.) Kontextes verstanden werden kann und somit immer auch Verhandlungssache ist (vgl. Abschnitt 5), fordert vor allem eins: Eigenverantwortung. Und diese ‚Eigen‘-Verantwortung beginnt auf psychologischer Ebene beim Entdecken des eigenen Selbst. Der Einzelne mag keine volle Verantwortung dafür tragen, *dass* er ist, wie er ist. Aber er trägt Verantwortung dafür *herauszufinden, wie er ist* (und eventuell sogar warum er so ist). Das Beschauen und Annehmen der ‚eigenen‘ inneren Fremdheit als Voraussetzung für einen *bewusste(re)n rationalen wie emotionalen Umgang* mit äußerer Diversität. Ebenso wie das ‚Andere‘ als Schlüssel zum Selbst bezeichnet werden kann (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 121), wird das erforschte Selbst somit zur Tür zum ‚Anderen‘. Es kann in praktischer Hinsicht entscheidend dazu beitragen, die Relativität und Fremdheit des Außen zu akzeptieren, die Diversität der anderen authentisch und nachhaltig zu tolerieren und sich solidarisch in Anbetracht kultureller Vielfalt zu verhalten, wenn es zur Bewusstwerdung der eigenen, im Individuum selbst beheimateten Diversität und Fremdheit kommt. Es scheint kaum verwunderlich, dass die Forderung nach „kultureller Selbstreflexion“ (Nestvogel 2004, S. 358) zu einer emotionalen und rationalen Überlastung des Individuums führt, solange es nicht gelernt hat, sich überhaupt reflexiv mit sich selbst

auseinanderzusetzen. Es liegt m.E. in der erziehungswissenschaftlichen Verantwortung schlechthin, Menschen zur Selbstreflexion zu ermutigen bzw. sie auf den ersten Schritten in Richtung eigener innerer Bewusstwerdung zu begleiten²⁷. Es ist somit nicht die Aufgabe Interkultureller Pädagogik; diese weist diesbezüglich lediglich auf einen erziehungswissenschaftlichen bzw. gesellschaftlichen – vielleicht sogar prinzipiell menschlichen - Mangel hin: Homogenität wird suggeriert, wo Heterogenität zu finden ist (vgl. Punkt 3.1), Selbstreflexion vernachlässigt, um scheinbare Homogenität und Kohärenz nicht zu gefährden.

Worin liegt jetzt das Hindernis, das die Erziehungswissenschaft bzw. die Menschen praktisch davon abhält der Verantwortung für die Erforschung ihrer inneren Prozesse nachzukommen? Wie bereits in Punkt 4.1 angemerkt, investieren wir Energie darauf, ein kohärentes Selbst- und Fremdbild möglichst lange und möglichst unverändert beizubehalten. Ein Hinterfragen dieser als selbstverständlich wahrgenommenen Bilder und die damit einhergehende „Verflüssigung vertrauter Deutungsmuster [wird in existenzieller Weise] als krisenhaft und als Identitätsverlust wahrgenommen“ (Holzbrecher 2004, S. 92). Es bedarf also einer Verantwortung, die nicht blind ist gegenüber innerer wie äußerer, ‚eigener‘ wie ‚fremder‘ Heterogenität und Diversität, nicht taub gegenüber dem evolutionären Schrei nach Transformation und Veränderung, nicht stumm hinsichtlich der inneren und äußeren Artikulation sich immer wieder neu formierender Zweifel und innerer Konflikte. Kurzum: einer Verantwortung, die mit viel Arbeit (und Mut) verbunden ist. Indem ich mich selbst erforsche und so erfahre, dass meine Reaktionen und Verhaltensweisen teilweise paradox, irrational und ‚fremdgesteuert‘ zu sein scheinen, wird es zu einer inneren Erschütterung vorher postulierter Selbstverständlichkeiten kommen. Natürlich kann es mir gelingen nach der anfänglichen „Erschütterung zu einem Erleben zu kommen, vom Erleben zum Verstehen“ (Bautista 2003, S. 56), indem ich z.B. erkenne, dass einige Verhaltensweisen zwar irrational und unvernünftig, nicht aber willkürlich und ohne jeglichen kausalen Zusammenhang sind²⁸. Eine Garantie darauf habe ich aber nicht, eine ‚Lösung‘ mag sich nicht (unmittelbar) einstellen, Verdrängung scheint die einfachere Alternative. Und dennoch muss der pädagogische Versuch unternommen

²⁷ Vgl. Fußnote 13;

²⁸ So werde ich z.B. beobachten können, wie gewisse Verhaltensmuster zwar u.U. nicht von mir beabsichtigt oder bewusst gesteuert sind, wohl aber in bestimmten Situationen oder als Reaktion auf bestimmte Reize auftreten und dies in der Regel solange immer wieder tun, bis ich den dahinter liegenden Grund transformiert habe.

werden, diesen beobachtend-analytischen, selbstreflexiven Prozess bei Menschen anzuregen, da

„diese Fremdheitserfahrung [...] Voraussetzung dafür ist, dass sich eine weniger ichbezogene („dezentrierte“), d.h. gleichberechtigtere Beziehung zum Anderen entwickeln kann. Vom psychischen ‚Zwang‘ befreit, eigene Ängste und Fremdheitserfahrungen auf ihn zu projizieren, wird das Gegenüber als eine vom Selbst unabhängige Einheit wahrgenommen und als solche akzeptiert“ (Holzbrecher 2004, S. 92).

So gewinnen sowohl das Selbst wie auch das Gegenüber Kontur und Stabilität und bewusste Eigenständigkeit durch das reflexive Hinterfragen scheinbarer Gewissheiten. Nicht indem ich das Unbekannte, Unerwünschte, ‚Fremde‘ in mir verdränge, nicht indem ich meine mir selbst innewohnende Heterogenität negiere und Homogenität suggeriere, lerne ich mich und andere kennen, sondern indem ich all das beobachte, vielleicht als Teil von mir annehme, zumindest aber nicht mehr negativ bewerte als ‚unbekannt‘, ‚unerwünscht (heterogen)‘, ‚fremd‘. Es ist diesbezüglich wichtig einen sicheren Rahmen abzustecken; es gilt eine pädagogische Balance²⁹ zu finden zwischen innerem Konflikt und innerer Stabilität, um es nicht zu einer emotionalen oder rationalen Überforderung und damit einhergehenden Abwehrreaktionen kommen zu lassen. Dazu ist es notwendig, die Homogenität von Identität nicht lediglich selbstreflexiv zu hinterfragen, sondern auch die entdeckte Heterogenität, innere Fremdheit, vielleicht sogar Widersprüchlichkeit positiv zu betrachten und als Teil von sich anzunehmen. Ziel dieser Balance ist es zu erfahren, dass „nicht Homogenität, sondern Diversität ‚normal‘ [ist] und [...] zur Erfahrung jedes Menschen [gehört]“ (Allemann-Ghionda 1997, S. 140), ganz gleich ob dieser sich in einer sprachlich, geschlechtlich, ethnisch oder sozial usw. heterogenen oder homogenen Umgebung aufhält. „Fremdheit wird nicht mehr als das Privileg der zugewanderten ‚Fremden‘ definiert, sondern als ein Grunderlebnis jedes einzelnen“ (ebd., S. 137). Ein universelles Grunderlebnis, dass Menschen miteinander verbindet und somit aus der trennenden Idee von ‚verschiedener in-sich-homogener Gleichheit‘³⁰, verbindende ‚Gleichheit in

²⁹ Die psychologischen Einsichten und Erkenntnisse müssen professionell methodisch-didaktisch herbeigeführt werden. Die Psychologie und die Pädagogik reichen sich an dieser Stelle die Hand und vereinen ihre Fertigkeiten.

³⁰ Dies scheint mir auch eine interessante Sichtweise hinsichtlich des von einigen Autoren beobachteten wissenschaftlichen Konstruktionscharakters von (kultureller) Differenz bzw. Fremdheit (vgl. Mecheril 2004, S. 106ff, Radtke 1991).

„unterschiedlicher Verschiedenheit“ (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 23) werden lässt: „all equal – all different“ (vgl. Holzbrecher 2004, S.22).

4.3 Erziehungswissenschaftliche Implikationen

Nun kann es – um den Bogen zu potentiellen Konkretisierungsmöglichkeiten der gewonnenen Erkenntnisse zu spannen - kaum das erziehungswissenschaftliche Ziel sein, die Verantwortung und praktische Durchführung derartig tiefgehender und arbeitsintensiver Prozesse den staatlichen Schulen aufzubürden. Dies wäre unrealistisch und naiv, da ein derartiger Ansatz die Institution Schule bzw. deren Lehrkräfte zum einen überfordern würde, zum anderen gesellschaftlich und politisch mitgetragen werden muss, was m.E. derzeit nur vereinzelt der Fall ist. Wohl aber kann die Erziehungswissenschaft dazu beitragen, zunehmender selbstreflexiver Bewusstwerdung und dem dafür notwendigen Verantwortungsbewusstsein den Weg zu bereiten. Dieser Weg möchte letztendlich die öffentlichen Schulen erreichen, beginnt aber auf universitärer Ebene in der Ausbildung der zukünftigen Lehrer.

Um besser in der Lage zu sein mit äußerer Heterogenität und Vielfalt umzugehen, sollten angehende Pädagogen zunächst eigene abweisende, diskriminierende, rassistische Aspekte kennen lernen und diese wirklich erfahren, nicht mithilfe rein vernunftmäßiger Postulate verdrängen. Jakubeit und Schattenhofer (in: Auernheimer 2002, S. 191) sprechen von einer „Fremdheitskompetenz“, dem Bekenntnis zum eigenen inneren Befremden. Eine externe rationale oder auch emotionale Erfahrung bzw. das intellektuelle Verständnis vernunftbetonter Fakten, warum sich rassistische Vorurteile und Stereotype nicht schicken, ist die eine Sache. Verantwortung zu übernehmen für die Erkenntnis, dass derartiges Gedankengut und derartige irrationale Gefühle auch im Innenleben grundsätzlich aufgeklärter und scheinbar toleranter Menschen anzutreffen ist, eine ganz andere, wesentlich weniger leicht zu akzeptierende Angelegenheit. Doch gerade hier liegt der eigentliche Schlüssel zum „strukturelle[n] Auffangen von Heterogenität“ (Allemann-Ghionda 2002, S. 487) und zu authentischer Toleranz gegenüber Andersartigkeit sowie tragfähiger Solidarität im Hinblick auf menschliche Diversität und Differenz. Es sind nicht allein die Institutionen und deren politische Grundlagen, die derartiges leisten, es bleibt letztendlich immer die Aufgabe des Einzelnen (vgl. hierzu auch die soziologisch-politische Diskussion in Teil 6). Bin ich mir als Lehrer eigener latenter Diskriminierungs- oder Verdrängungstendenzen nicht bewusst, werde ich trotz eines antirassistischen Lehrplans kaum authentisch Diversität als „Normalfall“ oder

Toleranz vermitteln können, wirke naiv oder lehrmeisterhaft, vielleicht sogar widersprüchlich und inkompetent. Bildung beginnt beim Individuum. Das gilt auch für Pädagogen.

Sollen also die in der interkulturellen Diskussion berechtigterweise geforderten pädagogischen Kompetenzen und inhaltlichen Aspekte des Unterrichts effektiv umgesetzt werden, wie z.B. „unterscheiden zu können zwischen einem analytischen Verstehen im Sinne eines Sich-hinein-Denkens in die „Eigenlogik“ des Anderen, in seine subjektiven Handlungsgründe, und andererseits einer Bewertung mit Hilfe eigener Deutungsmuster“ (Holzbrecher 2004, S. 36), der „Reflexion über Differenz [...] als relevante Kategorie für alle und für jeden Unterricht, nicht nur für den Unterricht ‚in multikulturellen Verhältnissen‘ im engeren Sinne“ (Allemann-Ghionda 2002, S. 517) bzw. das pädagogische Nachdenken über das Grundthema der Alterität schlechthin (vgl. Mecheril 2004, S. 19), bedarf es eines allgemeinen Umdenkens. Dieses Umdenken beginnt meiner Meinung nach zunächst in der Ausbildung psychologisch kompetenter Lehrkräfte. Kompetente Lehrkräfte, welche sich selbst ernsthaft und tiefgehend, emotional wie rational mit dem Thema der Differenz auseinandergesetzt haben und dies weiterhin tun: nicht nur in Anbetracht des praktischen Problemdrucks multi-ethnischer Klassenzimmer, sondern in Anbetracht eines Bewusstseins über die tiefere Bedeutung von Diversität für jedwede Form menschlicher Interaktion. Psychologische Kompetenz, definiert als die Fähigkeit, Verantwortung für die eigene innere Bewusstwerdung durch Selbstreflexion zu übernehmen, unabhängig davon, ob diese später in ethnisch und sprachlich heterogenen Umgebungen professionell eingesetzt wird oder nicht. Im Rahmen eines öffentlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages, wie er der Institution Schule unzweifelhaft zukommt, gilt diese Forderung in besonderem Maße. Derartige Forderungen seitens der Interkulturellen Pädagogik weisen auf ein der Erziehungswissenschaft innewohnendes Versäumnis hin. Die interkulturelle Lupe macht auf dieses Versäumnis und dessen gesellschaftliche Folgen aufmerksam.

Neben der im derzeitigen System quantitativ überbewerteten fachlichen Schulung von Lehrern, bedarf es daher vermehrt didaktischer Komponenten³¹, vor allem aber einer fundierten psychologischen Unterstützung: ich muss die „eigenen Deutungsmuster“ kennen, ja *erfahren*, will ich sie im Kontakt mit anderen wiederentdecken. Die für den Umgang mit Heterogenität erforderlichen psychosozialen Kompetenzen werden ganz sicher nicht einfach so oder durch ein

³¹ Diesbezüglich lässt sich in den letzten Jahren im Rahmen der neuen Lehramtsstudienordnungen an der Universität zu Köln einige erfreuliche m.E. aber noch unzureichende Bewegung feststellen.

Wunder erworben. Es reicht nicht aus, „einfach die Forderung nach einem idealen Unterricht zu stellen, sondern [man muss] darauf achten, wie die Lehrer psychisch [...] darin unterstützt werden könnten, einen solchen Unterricht auch durchzuführen“ (Blankertz 2006, S. 277). Eine derartige Forderung lässt sich kaum im (überfüllten) Vorlesungssaal mit 250 Kommilitonen verwirklichen. Sie lässt sich aber auch nur schwer in der Schule nachträglich realisieren, wo „Lehrer zwischen renitenten Schülern, behindernder Bürokratie und Querelen unter Kollegen vielfach zusammenbr[e]chen“ (ebd.)³². Auch bezüglich der Art und Weise der Umsetzung bedarf es folglich eines Umdenkens: Einer Abkehr vom rein rationalen und faktengebundenen, oft fremdgesteuerten³³ Lernen. Obligatorischer Bestandteil³⁴ der Ausbildung von Pädagogen, insbesondere im Rahmen eines Lehramtsstudienganges, muss die psychologisch fundierte und authentische Selbst- und Gruppenerfahrung sein. Dies bietet einerseits die Möglichkeit zur Erfahrung eigener Fremdheits- und Identitätskonstruktion und den damit verbundenen emotionalen Reaktionen. Im Sinne einer pädagogischen Balance sollten diese Prozesse aber ebenso darauf abzielen eine stabile Persönlichkeitsentwicklung zu gewährleisten, z.B. indem man seine eigenen Grenzen kennen lernt und so bewusst Verantwortung für sie übernehmen kann. Dies kann m.E. nur in einem speziell dafür konzipierten Setting³⁵ und unter fachkundiger pädagogisch-psychologischer Anleitung gelingen. Wie das im Detail aussieht, ist eine Frage, deren Ausarbeitung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Es gibt jedoch eine große Anzahl von Möglichkeiten³⁶, die bei gelungener methodisch-didaktischer Umsetzung, angehende Pädagogen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen können.

³² Sicherlich ließe sich auch im Rahmen der Schule bzw. der Referendariats-Seminare einiges ändern, eine Kursänderung an den Universitäten halte ich dennoch für eine unverzichtbare Notwendigkeit.

³³ Frontalunterricht ist nach wie vor eine sehr häufig und oft einseitig verwendete Unterrichtsmethode an Universitäten.

³⁴ Diese Angebote sollten obligatorisch sein, damit kein angehender Pädagoge, dem es behilflich sein könnte, die Möglichkeit zu intensiver Selbsterfahrung versäumt. Ob er sie dann im Endeffekt nutzt ist eine Frage, die nur der Einzelne für sich selbst beantworten kann (und die im Rahmen qualitativer Forschung zu überprüfen wäre). Sowohl Verantwortung als auch Selbstreflexion basieren auf Freiwilligkeit (vgl. Krishnamurti o.J., S. 35). Es geht also darum attraktive Angebote zu unterbreiten, es geht nicht darum zu ‚missionieren‘ oder einen Machtdiskurs der ‚Verantwortung zur Persönlichkeitsentfaltung‘ ins Rollen zu bringen. Das wäre keine Eigenverantwortung, das wäre einfach nur paradox.

³⁵ Z.B. durch längere pädagogische Selbsterfahrungsblockseminare in Verbindung mit Unterrichtssimulation, Supervision, Kommunikationstraining, gruppentherapeutischen Elementen usw. möglichst mit multi-ethnischer Beteiligung;

³⁶ Möglichkeiten, die vonseiten der (Erziehungs-) Wissenschaft meiner Erfahrung nach nicht nachdrücklich genug im Rahmen eines Lehramtstudiums praktisch vermittelt werden. Natürlich werden derartige Theorien diskutiert, so dass wohl jeder angehende Lehrer zumindest einmal etwas vom „vierohrigen Empfänger“ (Schulz von Thun 2006, S. 45), dem

4.4 Fazit

In der psychologischen Dimension habe ich mithilfe eines interkulturellen Blickwinkels zum einen aufgezeigt, dass Identität und Fremdheit relative und subjektiv konstruierte Größen darstellen, zum anderen, dass jedem Menschen die entwicklungspsychologisch relevante Dichotomie von ‚eigen‘ vs. ‚fremd‘ grundlegend innewohnt. Der Erziehungswissenschaft spreche ich die Aufgabe zu, den Einzelnen in seiner eigenverantwortlichen Selbstreflexion hinsichtlich eigener ‚innerer Fremdheit‘ zu unterstützen. Damit soll u.a. kulturelle Selbstreflexion ermöglicht und diesbezügliche rationale wie emotionale Überforderung sowie damit einhergehende Abwehr- oder Projektionsmechanismen verhindert werden.

5. Die philosophische Dimension



In der psychologischen Dimension ging es mir darum darzulegen, dass die Dichotomie von ‚eigen‘ vs. ‚fremd‘ grundsätzlich im Rahmen der menschlichen Identitätsentwicklung konstruiert wird und den Menschen in seiner emotionalen und rationalen Entwicklung prägt. Damit einhergehend war die Forderung verbunden nach individueller Eigenverantwortung für selbstreflexive Prozesse hinsichtlich Fremdheits- und Identitätskonstruktion. Diese Form der Selbstbewusstwerdung postuliere ich als unabdingbare Grundlage für die sich nun anschließende philosophische Diskussion, in deren Verlauf ich dieses Postulat relativieren – nicht aber aufgeben - muss.

TZI-Strukturmodell (vgl. Cohn 1991) oder der Gestaltpädagogik gehört haben wird. Wie viele aber profitieren von der Wirksamkeit, dem Erfahrungs- und Erkenntnispotential dieser Ansätze jenseits eines reinen intellektuellen und faktenzentrierten Wissens? Selbst die oft als exotisch oder esoterisch abgestempelten Typologien wie die Astrologie, das Enneagramm oder die Charakterstrukturen Fritz Riemanns können konstruktive Impulse hinsichtlich der eigenen Selbstreflexion geben, solange man kritisch genug bleibt und derartige Einstufungen nicht dazu verwendet die eigene Verantwortung gegen fatalistisches Denken einzutauschen, sie als psychologische Methoden und nicht spirituelle Ideologien betrachtet.

Wie ich in der historischen (vgl. Punkt 3.2), insbesondere aber in der synchronen Darstellung (vgl. Abschnitte 3.3 – 3.3.3) der verschiedenen interkulturellen Ansätze etwas vereinfacht³⁷ aber doch eindeutig aufgezeigt habe, weist der interkulturelle Diskurs eine Pendelbewegung bzw. ein Spannungsverhältnis auf zwischen universalistischen und relativistischen Ansätzen. Intention der folgenden Darstellung ist es, der Tatsache Rechnung zu tragen, dass die polare Einteilung in Relativismus vs. Universalismus analog zur Kategorisierung in ‚eigen‘ vs. ‚fremd‘ ein typisch menschliches Verhalten widerspiegelt. Bei diesem Verhalten geht es um das Problem der Wertfindung. Die diesbezüglich von Allemann-Ghionda (2002, S. 487) geforderte „Synthese partikularer und universeller Sichtweisen“, bezeichne ich auch jenseits interkultureller Faktoren als grundsätzlich menschlich und somit erziehungswissenschaftlich relevant. Nicht um die zweifelsohne vorhandene Bedeutung dieser Thematik für den interkulturellen Kontext abschwächen oder gar negieren zu wollen, sondern um dem Thema grundsätzlich auf die Spur zu kommen und damit auch die interkulturelle Kommunikation von Grund auf zu erleichtern.

5.1 Die philosophische Dimension unter der Interkulturellen Lupe

2. Lupen-These: Durch die interkulturelle Lupe betrachtet, spiegelt sich die menschliche Tendenz wieder *entweder*³⁸ universalistisch zu denken, was Intoleranz mit sich bringt, *oder* relativistisch zu argumentieren, was zu Gleichgültigkeit führen kann.

Wie bereits aus der vorhergehenden Einleitung ersichtlich wurde, beschäftigt sich die Themenstellung dieser Dimension mit der Aufgabe der Wertfindung in Anbetracht des Reichtums der menschlichen Vielfalt und – konstruktivistisch argumentiert - der damit einhergehenden Fülle an Weltanschauungen und Menschenbildern. Die Frage, die sich dadurch in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht stellt, lässt sich mit den Worten Holzbrechers (2004, S. 22) folgendermaßen formulieren:

„Wie können oder sollen Bildungseinrichtungen mit der zunehmenden Vielfalt der Lebenswelten, mit milieu-, geschlechts- und kulturspezifisch

³⁷ Die einzelnen Ansätze lassen sich nicht immer ganz eindeutig einem der beiden Pole zuordnen, sondern sind entlang eines fließenden Kontinuums angeordnet. Dennoch bleibt die grundsätzliche Thematik im menschlichen Denken und somit in der Erziehungswissenschaft vorhanden.

³⁸ Vgl. Fußnote 14;

unterschiedlichen Formen der Realitätswahrnehmung und des Lernens umgehen?“

Eine bereits beschriebene Möglichkeit ist es, die eigene Realitätswahrnehmung und deren Deutungsmuster als universell gültig und absolut verbindlich zu setzen. Dies beruht häufig auf einer Identitätskonstruktion, die das ‚Eigene‘ definiert als in-sich-homogen, statisch-geschlossen, als klar vom ‚Fremden‘ getrennt³⁹. Dogmatische politische Weltanschauungen oder fundamentalistische religiöse Ideologien wären Beispiele hierfür. Aber auch auf die im Rahmen des aktuellen Diskussionsstandes vorgestellten ausländerpädagogischen Ansätze sowie die monolinguale und – kulturelle Struktur des deutschen Schulwesens trifft dieses in Ansätzen zu, wenn Assimilation, konstruierte Homogenität und die damit erzwungene Pseudo-Gleichheit in theoretischer (Bildungsbegriff bzw. Bildungspolitik) oder praktischer Hinsicht zu stark betont werden (vgl. Abschnitt 3.1 und 6.2). So kommt es immer noch bzw. immer wieder vor, dass nicht die ‚eigene‘ z.B. ‚deutsche‘ Kultur selbstkritisch hinterfragt und somit diskursiv geöffnet wird, sondern dass sie *selbstverständlich* als dominante, von allen erstrebenswerte Leitkultur postuliert wird, ganz so als sei es ein unantastbares Naturgesetz, dass die Dinge in Deutschland sind, wie sie sind⁴⁰. Abgesehen von der Tatsache, dass es keine derartige absolut gedachte und in-sich-homogene ‚deutsche‘ Leitkultur gibt, liegt ein wesentliches Problem in der dadurch entstehenden absoluten Wertehierarchie, die anderen Kulturen ihren „relativen Anspruch auf Wahrheit – [...] solange sie diesen nicht dogmatisch oder ideologisch durchzusetzen versucht“ (Ostertag 2001, S. 77) – verweigert.

Der konträre Gegenpol liegt nun in einem radikalen Relativismus, der gar keine Werte mehr als universell verbindlich akzeptiert. Jede Kultur und jede damit verbundene Weltanschauung bringt demnach ihr ‚eigenes‘ Wertesystem mit sich, dass sich aufgrund eines fehlenden universell gültigen Maßstabs nicht mit den Wertesystemen der anderen vergleichen lässt. Ein universeller Anspruch kann somit von niemandem mehr erhoben werden, die diskursive Auseinandersetzung über gemeinsame Werte wird ad absurdum geführt. Letztendlich wird die unüberschaubare Flut scheinbar *gleich gültiger* Werte zur *Gleichgültigkeit* (vgl. Radtke 1991) führen müssen, da Prozesse der Assimilation bzw. Akkommodation

³⁹ Potentielle psychologische Gründe hierfür habe ich im Rahmen der psychologischen Dimension diskutiert.

⁴⁰ Es geht mir hierbei nicht darum, eine transkulturelle Revolution auszurufen und jegliche Form von praktisch gelebter kultureller Selbstverständlichkeit aufzulösen. Es geht darum die eigene – lebensnotwendige - kulturelle Selbstverständlichkeit als eine subjektiv-konstruierte und nicht objektiv-gegebene zu verstehen (vgl. hierzu auch 5.2).

m.E. nicht auf Dauer aufrechterhalten werden können, die psychologische ‚Toleranz‘-Grenze irgendwann erreicht sein wird. Ein aufgezeigtes Problem relativistischer Ansätze liegt in der oft nicht vorgenommenen Unterteilung zwischen *Kultur-Relativismus* und *Werte-Relativismus* (vgl. hierzu das Problem des pädagogischen Kulturbegriffs in den Abschnitten 1.2 und 1.2.1). Da Kultur im westlichen Denken oft mit anzustrebenden Werten gleichgesetzt wird, geht mit der Forderung nach kultureller Gleichberechtigung⁴¹ in vielen Fällen eine nivellierende Gleichstellung ethischer Werte einher (vgl. Abschnitt 3.3). Solange wir uns auf einer rein begegnungsorientierten Ebene befinden, in der Konflikte ausgeklammert werden und eine ethische Auseinandersetzung um Werte und Normen somit nicht ernsthaft erforderlich ist, lässt sich ein derartiges Denken pädagogisch umsetzen. Sobald es aber zum Konflikt kommt, darf ein Pluralismus der kulturellen und individuellen Lebensstile, nicht mit einem beliebigen Pluralismus relativer und unverbindlicher Werte verwechselt werden (vgl. Allemann-Ghionda 2002, S. 485f und S. 497).

Dennoch sind beide beschriebenen Vorgehensweisen prinzipiell eine vorherrschende menschliche Methode, dem arbeitsintensiven und niemals endgültig abschließbaren Prozess der diskursiv-argumentativen Wertfindung aus dem Weg zu gehen. Und dies gilt für Wertfindung schlechthin, nicht bloß im Zuge nationaler, ethnischer oder religiöser Diskrepanzen, in denen sich dieser Konflikt nur stärker und in einem für Gesellschaft und Weltgeschehen faktisch oder scheinbar bedrohlichen Ausmaß bemerkbar macht. Dieser Konflikt beginnt ursprünglich auf individueller Ebene, indem

„das Subjekt die Forderung des Kollektivs zu seiner eigenen macht, ohne die Möglichkeit zu haben, sich damit auseinander zu setzen, also sich (moralisch, religiös, ästhetisch⁴²) verantwortlich zu entscheiden. Das Subjekt identifiziert sich, ohne eine Alternative zu haben“ (Zilleßen 2001, S. 36f).

Es ist damit einmal mehr eine für die Erziehungswissenschaft allgemein wichtige Aufgabe, dazu beizutragen, derartige Prozesse für den Einzelnen transparent zu machen, ohne dabei den vom Individuum teilweise unabhängigen Einfluss des soziokulturellen Kollektivs zu negieren, ohne dabei den zum einen unrealistischen

⁴¹ Zur Diskussion darüber, ob es sich bei der postulierten Gleichwertigkeit um eine faktische Überzeugung handelt, oder nur um ein „Eingeständnis, dass gegenwärtig kein Maßstab zuhanden sei, an dem die Kulturen einverständlich und überzeugend gemessen werden können“ (Nieke 1995, S. 94), vgl. Nieke, der diesbezüglich von einem „agnostizistischen Kulturrelativismus“ spricht (ebd., S. 94f).

⁴² Meiner Meinung nach: Vor allem individuell, was in den von Zilleßen angeführten Adjektiven nicht unbedingt hervorgeht.

und zum anderen dogmatischen Anspruch zu erheben, *alle* Menschen diesbezüglich aufklären zu wollen. Der Weg der Toleranz ist letztlich ein Weg ohne erreichbares Ziel. Dieser Weg *ist* das Ziel und es ist entscheidend, dabei dennoch Werte zu verfolgen und Ziele zu haben, um ihn überhaupt gehen zu können.

5.2 Die philosophische Dimension in ihrer Bedeutung für die allgemeine Erziehungswissenschaft

2. Folge-These: Der allgemeinen Erziehungswissenschaft kommt die Aufgabe zu, die beiden Pole in einer praxisorientierten Balance kommunikativ zu vereinen, um so eigene Überzeugungen (als subjektiv-absoluter Wert) und Toleranz (als subjektiv-relativierender Gegenpol) in Einklang zu bringen sowie praktische Handlungsfähigkeit zu gewährleisten.

Wie bereits erwähnt liegt ein prinzipielles epistemologisches Problem von Wertfindung in der Tatsache, dass *jedem* Wert, *jeder* Überzeugung, *jedem* Deutungsmuster ein relatives Moment innewohnt. Eine Verabsolutierung von partikularen Werten auf universaler Ebene ist demnach nicht möglich. Dennoch fordert das menschliche Zusammenleben, auch das zwischen Menschen, welche die gleiche Sprache sprechen, dieselbe Staatsangehörigkeit besitzen und in der gleichen Straße wohnen, permanent konkret realisierte Wertentscheidungen, da

„in jeder Situation gehandelt werden [muß]; auch Nichthandeln ist ein Handeln. Jede Handlung aber bedeutet eine [...] Entscheidung für eine der konfligierenden Wertungen“ (Nieke 1995, S. 94).

Da es uns somit faktisch unmöglich ist, nicht zu handeln und Entscheidungen auszuweichen, gilt es einen Kompromiss zu finden zwischen verantwortungsloser Gleichgültigkeit (radikaler Relativismus) auf der einen und ego- bzw. ethnozentrischer Intoleranz (absoluter Universalismus) auf der anderen Seite. Was unmittelbar ein weiteres inhärentes Problem der Wertfindung aufwirft. Betrachte ich z.B. die von mir aufgestellte 1. Folge-These mit ihrer individualistisch argumentierenden Forderung selbstreflexiver Eigenverantwortung, muss ich mich u.U. des Vorwurfs erwehren, eurozentrisch (bzw. egozentrisch) zu argumentieren⁴³. Wenn ich nun darüber hinaus behaupte, dass die konstruktive Auseinandersetzung

⁴³ Das Konzept eines persönlichen ‚Ichs‘ muss nicht zwangsläufig von allen Menschen geteilt werden, mag sogar jenseits der Vorstellung einiger Menschen liegen. Das wiederum ist nur schwer vorstellbar für einen Menschen, der mit dem Konzept des persönlichen ‚Ichs‘ aufgewachsen ist, was die inhärente Komplexität der Thematik veranschaulicht.

mit dem Thema der universellen Wertfindung allgemein verpflichtend sei für ein friedliches und tolerantes menschliches Miteinander, treffe ich ebenso eine Aussage, die nicht zwangsläufig als universell gültig stehen gelassen wird – ganz gleich wie sehr ich davon überzeugt bin oder mir das wünsche⁴⁴.

„Der Wille, als Menschen friedlich zusammenzuleben, ist zwar alles andere als ein anthropologisches, transkulturelles Faktum, gleichwohl ist er pädagogisch unentbehrlich. Damit Wert- und Kulturkonflikte friedlich ausgetragen werden können, sind universale Maßgaben unerlässlich, die für alle Menschen verbindlich sind.“ (Ostertag 2001, S. 91)

Damit eröffnet sich das Problem, dass der Wunsch individuelle Verantwortung zu übernehmen bzw. gemeinsame universelle Werte entdecken zu wollen, nicht unbedingt ein universeller Wunsch sein muss. Gleichzeitig zeigt Ostertag jedoch auf, dass die pädagogische Arbeit, die nicht sinnentleert sein möchte, kaum von derartigen subjektiv ersonnenen Forderungen loslassen kann⁴⁵. Ein möglicher Ausweg liegt zunächst darin, sich (immer wieder) bewusst zu machen, dass die eigene (individuelle bzw. kulturelle) Position – z.B. die Forderung nach allgemeinverbindlicher Wertfindung unter gleichberechtigten Individuen oder nach Menschenrechten – eine berechtigte Forderung verkörpert, für die es sich lohnt argumentativ-persuasiv einzutreten, um ihr nicht die Wertgrundlage zu entziehen. Diese moralische Berechtigung sollte aber nicht zu einer moralischen Beurteilung führen, die eine andere Position von der eigenen (z.B. egozentrischen oder eurozentrischen) scheinbar absoluten Perspektive aus begutachtet⁴⁶. Ein Vergleich anhand eigener Maßstäbe hinkt immer, kann dem anderen Verständnis niemals gerecht werden. Es bedarf viel Aufmerksamkeit und Selbstreflexion sowie psychischer Stabilität, um immer wieder Gewährsein darüber zu erlangen, dass man die Welt mit einer individuell und soziokulturell gefärbten Brille betrachtet. Es ist

⁴⁴ Wird von Werten und Überzeugungen gesprochen, darf und kann man m.E. die emotionale und auch irrationale Ebene nicht einfach ausklammern. Irrationale Wünsche und emotionale Intentionen prägen den Menschen ebenso, wie der rationale Verstand oder die Vernunft.

⁴⁵ Ebenso wenig wie ein friedliches Zusammenleben nicht mit absoluter Konfliktvermeidung zu verwechseln ist. Friedliches Zusammenleben ist nämlich nur über Konfliktannahme möglich. Was u.a. die Frage aufkommen lässt, inwieweit Gewalt ein legitimes und geeignetes Mittel ist Konflikte – des Friedens und der Freiheit wegen – zu lösen.

⁴⁶ Von einer derartigen Perspektive aus betrachtet, kann z.B. die in Indien kulturell-religiös verankerte rechtliche Ungleichheit des Individuums im Rahmen eines institutionalisierten Kastensystems nur Kopfschütteln verursachen. Aber ist der demokratische Grundgedanke der prinzipiellen Rechtsgleichheit aller den europäischen Gesellschaften seit jeher inhärent? (Vgl. die interessante Sichtweise Heiner Bielefelds (1997, S. 259) hinsichtlich der „Verwirklichung der Menschenrechte“) Und wird er faktisch überhaupt konsequent umgesetzt?

schwer, vielleicht unmöglich, diese Brille abzulegen, möchte man handlungsfähig bleiben.

„Ohne eine ziemlich feste Überzeugung davon, die eigene Weltsicht für die richtige zu halten, wäre Handeln unmöglich, weil es sich stets auf einen Bezugsrahmen von nicht ständig bezweifelten und unsicheren Deutungsmustern stützen muß“ (Nieke 1995, S. 94).

So geht es auch nicht darum, die eigenen Deutungsmuster aufzugeben. Es geht darum, zu verstehen und sich immer wieder klar zu machen, dass man welche hat. So ist auch

„der Versuch, intersubjektive Anerkennung als Fundament eines humanen Umgangs mit kultureller Vielfalt zu installieren, [...] selbst das Produkt einer kulturell verankerten Denktradition“ (Ostertag 2001, S. 85).

Dieses Verständnis um die Relativität und soziokulturelle bzw. individuelle Bedingtheit des ‚Eigenen‘ wird es leichter machen, den relativen Wahrheitsanspruch des ‚Fremden‘ zu tolerieren und ihm nicht zwangsläufig ‚Böses‘ oder ‚Schlechtes‘ zuzuschreiben bzw. Differenzen schlichtweg zu ignorieren. Das bedeutet wie gesagt nicht, dass man seine eigenen Werte aufgeben müsste, dass die „abendländische Humanitätstradition“ (ebd.) damit hinfällig wäre und Prinzipien wie Vernunft oder Menschenrechte keine verbindlichen Werte darstellen würden. „Aber sie sollten doch deutlich als Wertentscheidungen gekennzeichnet und mit Argumenten belegt werden“ (ebd., S. 86), um Andersdenkenden den Raum zu öffnen, die eigenen Vorstellungen ebenso als Wertentscheidungen auszuweisen und nicht emotional abwehrend reagieren zu müssen.

5.3 Erziehungswissenschaftliche Implikationen

Um die Frage Holzbrechers (2004, S. 22) nach den Möglichkeiten der Bildungsinstitutionen bezüglich des Umgangs mit (zunehmender) Vielfalt wieder aufzugreifen, werde ich abschließend die diesbezüglichen erziehungswissenschaftlichen Implikationen aufzeigen. Dafür ist es wichtig in Erinnerung zu rufen, dass das Problem der Wertfindung auf individueller Ebene beginnt. Weltanschauungen, Ideologien, Meinungen und Sichtweisen entstehen nicht aus dem Nichts, sondern entwickeln sich in der Regel zunächst individuell und dann auch zunehmend kollektiv. Umso größer das Kollektiv ist, das diese Positionen teilt und je mehr Individuen die vertretenen Positionen (unreflektiert) übernehmen,

umso mächtiger und damit selbstverständlicher werden sie. Doch Veränderung und Entwicklung, Lebendigkeit und Untergang von Vorstellungen bleiben letztlich im Einflussbereich des Einzelnen. Wir sind sowohl Schöpfer von als auch Protagonisten in unseren individuellen und kollektiven Konzepten, sozialen und kulturellen Systemen. In dieser Hinsicht kommt der Ausbildung von Pädagogen eine besondere Bedeutung zu, stellen diese doch einen nicht zu unterschätzenden Multiplikationsfaktor an Wissen und Erfahrung dar.

Da ein Wert wie Toleranz weder als allgemeinmenschlich gültig vorausgesetzt noch institutionell erzwungen werden kann, bedarf es einzelnen Menschen, die mit diesem Wert kompetent hantieren können. Nur so wird dieser Wert *einen Wert haben*. Eine Formulierung in einem Gesetzestext respektive einer schulischen Verordnung hinsichtlich erwünschter oder beabsichtigter Toleranz ist faktisch bedeutungslos, wird er nicht von Menschen für Menschen konkretisiert und erfahrbar gemacht. So sind es zunächst die angehenden Pädagogen selbst, die darin unterstützt werden sollten, die Erfahrung zu machen, dass Toleranz mehr beinhaltet, als ein „Gewähren-lassen“ der anderen, solange sie einem dabei nicht zu nahe kommen. Es muss klar sein, dass Toleranz nicht bedeutet die eigenen Grenzen zu ignorieren, nur um dem anderen nicht vor den Kopf zu stoßen; ebenso wenig wie Toleranz nicht darin besteht, dem anderen vor den Kopf zu stoßen, nur um seine eigenen Grenzen leben zu können – im Sinne von *„Toleranz zeigt immer der Andere!“*. Toleranz bedarf der Gegenseitigkeit. Der bewusste Umgang mit Vielfalt und die dafür benötigte Toleranz sind mit arbeitsintensiven Prozessen verbunden. Psychische Stabilität in Anbetracht der Relativität der eigenen Identität und Eigenverantwortung für z.B. individuelle oder soziokulturelle Selbstbewusstwerdung sind, wie bereits aufgezeigt, eine wichtige Voraussetzung. Darauf aufbauend kann es zur dialogischen Verantwortungsfindung hinsichtlich Toleranz kommen. Dazu ist es wichtig sich mithilfe beziehungs- und konfliktorientierter Bildungsmaßnahmen, die Relativität der eigenen Weltsicht immer wieder vor Augen zu führen und gleichzeitig zu versuchen, sich in andere Welten hineinzudenken- und fühlen. Es reicht meiner Erfahrung nach nicht aus, das *einmal* intellektuell verstanden zu haben. Es muss letztlich bis tief in das menschliche Bewusstsein vorgedrungen sein⁴⁷, zumindest aber regelmäßig bewusst

⁴⁷ Dieses Vordringen wiederum liegt in der Verantwortung des Einzelnen und kann nicht institutionell verordnet werden. Dies würde sowohl einem authentischen demokratischen Geist als auch der angestrebten Toleranz widersprechen. Wohl aber darf m.E. darauf hingewiesen werden, dass angehenden Pädagogen eine derartige Verantwortung zugetraut werden darf.

rational und emotional erfahren werden, ehe es authentisch vermittelt werden kann. Die eigentliche Kunst dabei liegt aber vielmehr darin, es zu einer erneuten pädagogischen Balance kommen zu lassen: Einer Ausgewogenheit zwischen einerseits kontinuierlicher Hinterfragung bzw. argumentativer Rechtfertigung von relativen ‚eigenen‘ wie ‚fremden‘ Werten und andererseits konstanter Handlung, die von der Lebensrealität unumgänglich verlangt wird. Ein Praxisfeld wie die Schule verlangt Lehrern diese Kunstfertigkeit von der ersten Minute an ab. Und zwar nicht rein intellektuell, sondern in jeglicher Hinsicht. Die Konsequenz: Eine Vorstellungswelt, die nicht auf die faktische Schulrealität vorbereitet wird, bricht in manchem Falle innerhalb weniger Wochen unsanft zusammen; eine ‚feindselige fremde Welt‘ (nämlich die der Schülerschaft und Kollegen) muss jahrzehntelang erfahren, wie falsch sie eigentlich ist und wie Recht und Ordnung in Wirklichkeit aussehen. Beides Beispiele für sicherlich nicht unübliche Lehrerkarrieren⁴⁸. Derartige Kunstfertigkeiten können durch Übung, Supervision und Gruppenerfahrung m.E. auch an Universitäten erworben werden. Wissenschaftliche Systematisierung und Theoriebildung, empirische und rationalistische Untersuchungen mit Konklusionsbildung sind wertvolle menschliche Errungenschaften. Aber auch sie repräsentieren letztendlich nur Weltbilder, denen ein relativer Wahrheitsanspruch zusteht und haben in praktischer Hinsicht ihre klaren Begrenzungen. Die Frage, die sich mir in Hinsicht auf die Lehramtsausbildung stellt ist, warum die Theorie, welche sich in einem häufig praxisfernen Kontext in erster Linie an die rational-intellektuellen Fähigkeiten der Studierenden richtet, nicht verstärkt Hand in Hand gehen kann mit intensiven praktischen Erfahrungen und ganzheitlich konfliktorientierten Begegnungen und auch auf emotionaler und körperlicher Ebene gelernt werden kann, damit es auch zu einem irrationalen, unvernünftigen, widersprüchlichen und unlogischen Erleben kommen darf. Ein authentisches Erleben, dass im Rahmen der Ausbildung mit anderen geteilt werden kann, ein Erleben, mit dem die Lehrer in der Schule oft allein dastehen, was verständlicher Weise zur Überforderung führt. So könnte es u.a. zum Thema Toleranz vermehrt⁴⁹ obligatorische mehrtägige Blockseminare

⁴⁸ Es geht mir keinesfalls darum, die pädagogischen Kompetenzen von (angehenden) Lehrern grundsätzlich in Frage zu stellen. Meine Kritik richtet sich gegen die mangelnde Unterstützung hinsichtlich pädagogischer Kompetenzbildung vonseiten der Hochschulen.

⁴⁹ Es würde der Realität nicht gerecht werden zu behaupten, dass es derartige Seminare überhaupt nicht geben würde. In Ansätzen durfte ich im Rahmen universitärer Veranstaltungen selbst derartiges erfahren. Die unzureichende praktische berufliche Unterstützung, die Lehrer in der universitären Ausbildung erfahren, spiegelt sich aber m.E. in einer hohen Burn-Out-, Alkoholismus- und Depressionsrate sowie dem hohen Prozentsatz an Frühpensionierungen wider (vgl. <http://www.psychotherapie.de/report/>

geben, geleitet von Lehrern mit langjähriger Praxiserfahrung und philosophisch-psychologisch geschulten Pädagogen, die neben den intellektuellen Kapazitäten auch die anderen vielfältigen Aspekte des Menschseins berücksichtigen. Vorstellbar sind auch praxisorientierte Kommunikationsseminare evtl. in einem authentischen multi-ethnischen und mehrsprachigen Lernumfeld um auch diesbezüglich potentielle Problemfelder hautnah zu erleben. Dort sollte z.B. erfahren werden, dass verbale und nonverbale kommunikative Missverständnisse *nicht nur* auf evidenten sprachlichen oder kulturellen Unterschieden beruhen. Ein Wert wie die Toleranz fordert die Fähigkeit des Verstehens bzw. Zuhörens; diese Fähigkeiten wiederum sind weitaus anfälliger für Störungen als gemeinhin angenommen:

„Vor allem müsste die falsche Sicherheit des Verstehens destruiert werden. Grundlegend für pädagogische Professionalität vor allen kultur- und auch migrationsspezifischen Kenntnissen ist zweifellos eine allgemeine Sensibilisierung für Kommunikationsprozesse. Solch eine kommunikative Kompetenz ermöglicht es, anderen, unabhängig vom kulturellen Kontext, besser gerecht zu werden.“ (Auernheimer 2002, S. 202)

Selbst wenn wir also technisch betrachtet die gleiche Sprache hinsichtlich Vokabular und Grammatik sprechen, wird bei einer genaueren Analyse deutlich, dass häufige kommunikative Fehlleistungen zur Tagesordnung gehören (vgl. Schulz von Thun 2006, Watzlawick 2000). Dies ist ein eindeutiges Indiz dafür, dass Verständigungsprobleme nicht erst auf multilingualer bzw. multi-ethnischer Ebene beginnen, sie treten hier nur eindeutiger zum Vorschein. Die Sensibilisierung für diese kommunikativen Erkenntnisse sollte m.E. jedoch nicht erst an diesem Punkt ansetzen, wohl aber derartig relevante Kommunikationsbereiche mit berücksichtigen. Letztlich geht es auch hierbei darum, die Schulen mit derartigen kulturspezifischen wie allgemeinen Sensibilisierungsmaßnahmen hinsichtlich Kommunikation zu erreichen. Allemann-Ghionda (2002, S. 522) fordert diesbezüglich:

„Die Erkenntnisse der sozialpsychologischen Forschung über zwischenmenschliche Kommunikation, Gruppendynamik und interkulturelle Kommunikation sind in die Ausbildung der Lehrkräfte zu integrieren und sollen im Unterricht vor Missverständnissen schützen sowie bei den Schülern die Aufmerksamkeit für kommunikative Prozesse schulen“.

Diese Forderung muss im Sinne der vorherigen Darstellung in erster Linie so umgesetzt werden, dass ihre Inhalte den Schülern kompetent, lebendig und gut nachvollziehbar näher gebracht werden: Denn „die falsche Sicherheit des Verstehens“ (Auernheimer 2002, 202) verschwindet nicht einfach von allein.

5.4 Fazit

Im Rahmen der philosophischen Dimension hat die interkulturelle Lupe ihren Fokus auf die Gegebenheit gerichtet, dass Werturteile immer subjektiv gefärbte relatives Moment in sich tragen. Ganz gleich wie oft und wie lange die eigenen individuellen Vorstellungen und soziokulturellen Deutungsmuster untersucht werden, wird es praktisch unmöglich sein, sie gänzlich aufzugeben, möchte man in dieser Welt handlungsfähig bleiben. Um sich dennoch auf gemeinsame und verbindliche Werte verständigen zu können, ist es daher von pädagogischer Seite aus erforderlich, in konstruktiven und dialogischen Kommunikationsprozessen immer wieder Möglichkeiten eines Kompromisses zu erschließen. Toleranz ist diesbezüglich unweigerliche pädagogische Voraussetzung bzw. erziehungswissenschaftliche Zielvorgabe. Voraussetzung für Toleranz wiederum ist es, sich der Subjektivität eigener Werte bewusst zu sein und sie argumentativ zu vertreten.

6. Die soziologisch-politische Dimension



Um die Bedeutung und Notwendigkeit von zwischenmenschlicher Solidarität zu unterstreichen sowie auf den Zusammenhang von kollektiven Phänomenen („Globalisierung“) und individueller Einflussnahme hinzuweisen, beginne ich diesen Teil mit einem kurzen politisch-wirtschaftlichen Exkurs. Die wirtschaftliche Globalisierung ist nicht nur ein segensreicher Quell von Reichtum und Fülle, wie von neoliberalen Globalisierungsverfechtern mythenhaft behauptet (vgl. Butterwegge 2006, S. 57). Sie ist ebenso die Quelle von Macht- und Diskriminierungsdiskursen, welche unweigerlich künstlich erzeugte Ungleichheit und Ungerechtigkeit

implizieren. Vor allem aber ist sie der unerbitterliche Produzent eines Profit- und Leistungsdenkens sowie kulturellen Homogenisierungstendenzen. Dieses profit- und leistungsorientierte Denken erzeugt eine gewisse soziale Kälte unter den Menschen, schürt Existenzängste und fördert somit eine Kultur des Einzelkämpfertums, das nur noch begrenzt ein verbindliches soziales und solidarisches Gewissen hat⁵⁰. In Anbetracht politischer und gesellschaftlicher Macht- und Diskriminierungsdiskurse, welche Solidarität zum Teil systematisch unterwandern, liegt es jedoch gerade am einzelnen Menschen, sich solidarisch zu zeigen. Butterwegge (2006, S. 66) spricht davon, dass

„die zwischenmenschliche Solidarität in der modernen Gesellschaft [noch nie] auf eine ähnlich harte Probe gestellt [wurde] wie heute. ‚Globalisierung‘ fungiert dabei als Kampfbegriff, der die Entsolidarisierung zum Programm erhebt.“

So gilt es in der Politik als legitim, „die Konkurrenzfähigkeit des ‚eigenen‘ Wirtschaftsstandortes“ (ebd., S. 67) als Grund dafür anzuführen, soziale Leistungen zu kürzen. Es ist somit von erziehungswissenschaftlicher Seite erforderlich zu hinterfragen, inwieweit nicht auch Bildungspolitik machtpolitische Interessen verfolgt und institutionelle Diskriminierung ermöglicht. Und vor allem: Wo haben sich Homogenisierungsbestrebungen, Normalitätsvorstellungen und Leistungsbegriffe innerhalb der Erziehungswissenschaft etabliert, die selbst zu derartigen Entwicklungen beitragen, es nach wie vor tun und der Idee von Gleichheit in Verschiedenheit bzw. der pädagogischen Vermittlung von Solidarität folglich im Wege stehen? Ein ideologisches System wie es der Kapitalismus verkörpert ist schließlich von Menschen ersonnen worden. Ob es damit zwangsläufig zu einer Politisierung der Pädagogik kommen muss, „da politischer Handlungsbedarf nicht pädagogisch kompensiert werden könne und dürfe“ (Ostertag 2001, S. 73) ist offen und auch eine Frage der Definition von Politisierung. Varela (2002, S. 40) fordert „eine radikale Politisierung der Pädagogik“ und zielt damit einerseits auf „die kritische Überprüfung dessen, was [erziehungswissenschaftlich (Anm. S.M.)] *intendiert* ist“ (ebd.), andererseits auf „die

⁵⁰ Dies soll keine Anspielung sein „auf die gute alte Zeit“, sondern lediglich die Tatsache in den Mittelpunkt rücken, dass trotz eines unvorstellbar großen materiellen Wohlstands, eine (große) Mehrheit der Menschheit in Armut lebt und es auch in den westlichen Ländern eine klar erkennbare (und zunehmend größer werdende) Differenzlinie zwischen ‚arm‘ und ‚reich‘ gibt. So ermöglicht kapitalistisches Einzelkämpfertum auf der einen Seite ungeahnten Reichtum, auf der anderen Seite fordert es seinen Tribut, bringt die zwischenmenschliche Solidarität, die materiellen Ressourcen und das ökologische Gleichgewicht dieser Welt arg in Bedrängnis (vgl. ebd.).

Analyse der Methoden, die zum Einsatz kommen, und unter welcher Perspektive die Analyse und Weiterentwicklung derselben vorgenommen wird“ (ebd.). Im Sinne einer derartigen erziehungswissenschaftlichen Selbstreflexion sowie einer daraus resultierenden Infragestellung des auf Homogenität ausgerichteten und somit anachronistischen bzw. zu modifizierenden klassischen Bildungsbegriffes (vgl. Allemann-Ghionda 2002, S. 509ff) scheint mir diese Form der Politisierung verpflichtend zu sein. Erziehungswissenschaft darf die historischen und gesellschaftlichen Begebenheiten nicht aus dem Auge verlieren (vgl. Allemann-Ghionda 2002, S. 29; Krüger-Potratz 2005, S. 23).

6.1 Die soziologisch-politische Dimension unter der Interkulturellen Lupe

3. Lupen-These: Die interkulturelle Lupe weist auf Macht- und Diskriminierungsdiskurse hin, welche entlang diverser Differenzlinien verlaufen.

PISA hat den Erweis erbracht: Die am stärksten benachteiligten Schüler des deutschen Bildungswesens sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, insbesondere männliche Schüler „aus bildungsfernen Milieus“ (Allemann-Ghionda 2002, S. XVIII; vgl. Holzbrecher 2004, S. 55f; Krüger-Potratz 2005, S. 66). Diese Jugendlichen – oft ohne Schulabschluss – finden sich auf der Verliererseite wieder, von Chancengleichheit kann kaum die Rede sein. Nun ist die Tatsache nichts Neues, dass das Bildungswesen in der Regel ‚Gewinner‘ und ‚Verlierer‘ - ‚Starke‘ und ‚Schwache‘ - ‚Vorturner‘ und ‚Mitläufer‘ produziert. Das einzige, was diesbezüglich einer historischen Veränderung unterliegt, sind die Differenzlinien entlang derer diese Form der Benachteiligung vonstatten geht. Es gab Zeiten, da war das Recht auf Bildung überhaupt nur einer winzigen privilegierten Minderheit vorbehalten. Es gab lang andauernde historische Perioden, in denen Frauen das Recht auf Bildung gänzlich vorenthalten wurde⁵¹ bzw. in denen es aufgrund patriarchalischer Strukturen zu „großen Unterschieden in der Erziehung von Mädchen und Jungen“ (Prengel 1993, S. 96) kam. Neben der Benachteiligung aufgrund von sprachlichen und ethnischen Differenzen, sind es auch sozioökonomische Kriterien, die als potentielle Gründe angeführt werden, z.B. in

⁵¹ Die Bedeutung der Geschlechterforschung für die Erziehungswissenschaft lässt sich hinsichtlich der Thematisierung von Diskriminierungsdiskursen als analog zur diesbezüglichen Bedeutung der Interkulturellen Pädagogik auffassen (vgl. Krüger-Potratz 2004, S. 86).

der proklamierten Bildungskrise der 1960er Jahre und der damit einhergehenden Bildungsreform (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 172f; Prenzel 1993, S. 22f). Marianne Krüger-Potratz (2005, S. 67) weist diesbezüglich auf folgende Beobachtung hin:

„Zur Legitimation von Ausgrenzungsentscheidungen wurde zwar vielfach nur ein Merkmal betont, aber die anderen spielten stets mit hinein: [...] Zu beachten ist insbesondere, dass vielfach das hervorgehobene Merkmal, z.B. Kultur oder Sprache, das tatsächlich entscheidende – insbesondere Sozialstatus – verdeckt(e)/verdecken soll(te)“.

Unabhängig davon, ob es sich nun um Benachteiligung aufgrund gesundheitlicher, geschlechtlicher, religiöser, ethnischer, sozioökonomischer oder auch anderer Faktoren handelt⁵², liegt die entscheidende und unter keinen Umständen zu negierende Tatsache zunächst darin, dass Diskriminierung innerhalb demokratischer Gesellschaften – trotz des unangenehmen ‚undemokratischen‘ Beigeschmacks – nichts Ungewöhnliches ist und teilweise sogar institutionell unterstützt wird (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, S. 127): Demgemäß

„wird es immer wieder neue marginalisierte Gruppen geben, die eine Fürsprecherin brauchen. Vor allem aber – das ist der entscheidende Gesichtspunkt – ist das allgemeine Problembewusstsein in der Pädagogik doch den gesellschaftlichen Entwicklungen und den [...] innerdisziplinären Tendenzen zum Trotz noch immer stark am nationalstaatlichen Rahmen bzw. einer imaginären Normalität orientiert, so dass der Interkulturellen Pädagogik noch längere Zeit eine Funktion zukommen wird. Sie sollte allerdings weniger Themen für sich reklamieren, sondern vielmehr Themen in den allgemeinen Diskurs einspeisen“ (Auernheimer 2004, S. 26).

Damit einhergehend weist die Interkulturelle Pädagogik darauf hin, dass demokratische Prinzipien wie Gleichberechtigung und Rechtsgleichheit für ethnische Minderheiten nicht unbedingt Gültigkeit haben. Auch wenn es das Grundgesetz anders verlautbart: Es sind eben nicht alle vor dem Gesetz gleich. Um vor dem Gesetz als gleichgestellt zu gelten, bedarf es bereits einer gewissen vorherigen Gleichheit: Keiner natürlichen ‚Gleichheit in Verschiedenheit‘, sondern einer konventionellen Gleichheit, die auf historisch oder geographisch festgelegten Kriterien beruht wie z.B. Staatsangehörigkeit oder auch Geschlecht bzw. sexuelle

⁵² Verschiedene Positionen argumentieren im Hinblick auf dieselben Untersuchungsdaten teilweise konträr zueinander (vgl. Allemann-Ghionda 2002, S. 120f).

Präferenz⁵³. Einmal mehr kommt es zur starren Einteilung in das ‚Eigene‘ und somit Gleichberechtigte auf der einen Seite, und das ‚Fremde‘ und somit Ungleichberechtigte auf der anderen Seite. So kam es in der Bundesrepublik erst im Laufe der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts zur sukzessiven Einführung der allgemeinen Schulpflicht für allochthone Kinder (Krüger-Potratz 2006, S. 97f). Durch die frühe Selektion im Rahmen des dreigliedrigen Schulsystems, kommt es seit jeher zu sozialen Unausgewogenheiten, die in besonderem Maße Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien treffen (vgl. Allemann-Ghionda 2002, S. 60), sodass laut Allemann-Ghionda (ebd., S. XVI f) eine „sehr gering[e] Vereinbarkeit [besteht] zwischen einem (zu) früh selektionierenden und segregierenden Bildungssystem [...] und einer interkulturellen Bildung“. Die Tatsache, dass an dieser Selektion von politischer Seite weiterhin festgehalten wird, in Bremen z.B. mit einer Kürzung der sechsjährigen Grundschule auf vier Jahre⁵⁴, in Nordrhein-Westfalen neuerdings sogar mit einer Tendenz weg von der Kann-Bestimmung hin zur verbindlichen Soll-Bestimmung⁵⁵ und dies trotz geäußerter Zweifel hinsichtlich der Verlässlichkeit der Lehrerempfehlungen am Ende der Grundschule⁵⁶, spricht nicht gerade dafür, dass auf politischer Ebene versucht wird, der empirisch nachgewiesenen (Allemann-Ghionda 2002, S. XVIII; Holzbrecher 2004, S. 55f) sozioökonomisch wie soziokulturell bedingten Chancenungleichheit den Kampf anzusagen. Im Folgenden geht es darum, Argumente anzuführen hinsichtlich der Bedeutung einer Hinterfragung des erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnisses in Bezug auf Diskriminierung und Chancen(un)gleichheit.

6.2 Die soziologisch-politische Dimension in ihrer Bedeutung für die allgemeine Erziehungswissenschaft

3. Folge-These: Um derartige Macht- und Diskriminierungsdiskurse in ihrer allgemeinen Tragweite zu entkräften, liegt es in der Verantwortung der allgemeinen Erziehungswissenschaft, die Frage nach den eigenen Normalitätsvorstellungen, latenten Homogenitätsbestrebungen und inhärenten Gleichheitsidealen selbstkritisch aufzuwerfen. Ferner muss sie den Einfluss des

⁵³ Die Kategorien männlich vs. weiblich haben zwar einen natürlichen Ursprung (*sex*), aber auch gesellschaftlich bedingte, konventionelle Unterscheidungen (*gender*).

⁵⁴ Vgl. <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,283962,00.html> (Stand: 13.07.07)

⁵⁵ Vgl. <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,390388,00.html> (Stand: 13.07.07)

⁵⁶ Vgl. <http://bildungsklick.de/pm/25018/schulempfehlungen-der-anfang-vom-sozialen-abstieg/>; <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,283962,00.html> (Stand: 13.07.07)

Einzelnen auf derartige Prozesse unterstreichen. Solidarität als Wert gewinnt erst so an Bedeutung.

Um Macht- und Diskriminierungsdiskursen wirksam begegnen zu können, müssen „die im Laufe der Geschichte der Schule und der Pädagogik herausgebildeten Homogenitätsvorstellungen und Normalitätsmuster in Frage“ gestellt werden (Krüger-Potratz 2004, S. 86): Wer entscheidet eigentlich, was als normal gilt und als allgemein erstrebenswert angesehen wird - und „mit welchem Recht (aufgrund welcher Machtkompetenz)“ (Krüger-Potratz 2005, S. 175, vgl. Varela 2002, S. 41) kann dies geschehen? Genau darin versucht sich die Interkulturelle Pädagogik, womit sie „sozusagen auf den Kern der Disziplin Erziehungswissenschaft zielt“ (ebd. 2004, S. 86). Radtke (1991, S. 81) beschäftigt sich diesbezüglich mit der Frage,

„wie die Wissenschaft die alltäglichen Praktiken des Umgangs mit den Fremden durch ihre Deutungsangebote unterstützt und, indem sie sie mit ‚Wahrheit‘ ausstattet, auch legitimiert, und welche praktischen Folgen das hat“.

Es ist eine Frage nach Macht bzw. den „Konflikte[n] um knappe gesellschaftliche Ressourcen“ (Butterwegge 2006, S. 82) sowie den damit in Verbindung stehenden gesellschaftlich entfachten, medial geschürten und (auch erziehungs-) wissenschaftlich gerechtfertigten Stigmatisierungsprozessen.

Die zentrale Rolle und Bedeutung der Interkulturellen Pädagogik – ähnlich wie die der Geschlechterforschung, Behindertenpädagogik oder Sonderschulpädagogik – liegt demnach nicht darin sich in theoretischem Sinne⁵⁷ als eigenständige Disziplin zu etablieren und sich inhaltlich abzugrenzen (um sich damit u.U. auf einen Machtdiskurs zwischen ‚eigen‘ und ‚fremd‘ einzulassen); sie liegt darin, der allgemeinen Erziehungswissenschaft einen Spiegel vorzuhalten und sie auf die ihr innewohnenden Defizite aufmerksam zu machen. Krüger-Potratz (2005, S. 23) merkt an, dass

„die Kritik gegenüber einer Allgemeinen Pädagogik, die ihren historischen Standort nicht reflektiert, [...] in den letzten Jahren schärfer geworden [ist (...)] und dass] [e]ine Allgemeine Pädagogik in ihrer Theoriebildung von der ‚unterschiedlichen Verschiedenheit‘ ausgehen [müsste]“.

⁵⁷ Dass jede der aufgeführten Disziplinen in praktischer Hinsicht spezielle methodisch-didaktische Handlungsmöglichkeiten entwickeln muss, steht m.E. außer Frage.

Gleichzeitig betont sie die diesbezügliche Bedeutung u.a. der Interkulturellen Pädagogik:

„Wie dies aussehen könnte, ist zurzeit erst ansatzweise in den Debatten über Transkulturalität, Differenzen usw. in der Erziehungswissenschaft erkennbar und ohne den Beitrag der genannten Fachrichtungen und der Forschungen über soziale Ungleichheit und Bildung nicht denkbar“ (ebd.).

Allemann-Ghionda (2002, S. 29) weist darauf hin, dass die entscheidende Funktion der Interkulturellen Pädagogik nicht darin besteht „eine universelle Bildungstheorie zu rekonstruieren oder eine solche zu entwerfen“. Es geht vielmehr darum, „die innere Logik, das heisst die kulturelle und historische Bedingtheit von Bildungstheorien und –politiken aufzudecken“ (ebd.) und auf dieser Analyse aufbauend entsprechend zu verändern.

Infolgedessen steht die Erziehungswissenschaft in der Verantwortung die Homogenisierungsbestrebungen der Bildungssysteme⁵⁸ sowie ihr eigenes Normalitätsverständnis auf den Prüfstein zu legen. Dabei sollte im Sinne einer „feinen Wissenschaft, die enthüllt und demaskiert“ (Bourdieu 1992, S. 16) und im Sinne einer ‚handelnden Wissenschaft‘, die vermittelt „zwischen Kultur und der im Sozialisationsprozess befindlichen Persönlichkeit“ (Allemann-Ghionda 2002, S. 28), ins Bewusstsein gerufen und pädagogisch berücksichtigt werden, dass Diskriminierung und Ungleichberechtigung auch in erziehungswissenschaftlichen Diskursen aufzufinden sind. ‚Pseudo-Gleichheit‘⁵⁹ zu suggerieren nach dem Motto: ‚Egal wie unterschiedlich die Schülerschaft oder Studierendenschaft ist, wenn wir sie dem Bildungssystem zuführen - Hauptsache ist, wir bemessen sie möglichst alle an den gleichen und objektiv gut überprüfbar Kriterien, damit sie auch alle die gleichen Chancen auf (Miss-)Erfolg haben‘ hat letztendlich vor allem einen Effekt: Durch die Negierung und Missachtung von Differenz schafft sie Ungleichheit. Gleiches gilt für die frühe Selektion des deutschen Bildungswesens: Sie erschafft Ungleichheit. Vordergründig darum bemüht der individuellen ‚Leistungsfähigkeit‘ des Einzelnen

⁵⁸ Diesbezüglich sei angemerkt, dass die bildungspolitische Entwicklung (zentrale Prüfungen in der 10. Jahrgangsstufe, Zentralabitur, Bachelor- und Masterstudiengänge) tendenziell Richtung nationaler bzw. internationaler Homogenisierung von Leistungsstandards zielt.

⁵⁹ Bourdieu (1992, S. 22) stellt diesbezüglich die Behauptung auf, dass durch eine Qualifikationsinflation (immer mehr Schüler machen Abitur, was zunächst eine zunehmende Chancengleichheit suggeriert) und dem damit einhergehenden realen Ansehensverlust des erreichten Abschlusses vor allem Menschen betroffen sind, „die aus ökonomisch und kulturell benachteiligten Familien kommen und deshalb weniger in der Lage sind, ihre Zertifikate durch gute Beziehungen und Empfehlungen zur Geltung zu bringen“ (ebd.).

gerecht zu werden und „den Kindern jahrelange Qualen zu ersparen“⁶⁰, ist es genau dieser hierarchisch und zielorientierte trennende Leistungsbegriff (vgl. Holzbrecher 2004, S. 73), der soziale Ungleichheiten erzeugt⁶¹. Es stellt sich auch die Frage, inwieweit Solidarität mit sozial oder rechtlich benachteiligten Schülern bzw. Menschen überhaupt möglich sein soll, wenn ein gemeinsamer Begegnungsraum kaum existiert, wenn alles fein säuberlich in identitätsstiftende und Kontakt vermeidende Kategorien eingeteilt wird: leistungsfähig vs. inkompetent, Gewinner vs. Verlierer, ‚kann Deutsch‘ vs. ‚kann kein Deutsch‘⁶². Dementsprechend fordert Klafki (1998, S. 240) in der sechsten These seiner „Schlüsselprobleme der modernen Welt“, dass

„Selektive, trennende Momente der Schulstruktur sowie der Lerninhalte und Lernformen [...] abgebaut werden [sollten]. Das Ausmaß gemeinsamen Lernens sollte konsequent soweit wie möglich ausgeweitet werden“.

Das Problem, so scheint es, liegt in gewisser Hinsicht weniger in der objektiven Differenz an sich begründet, als im politischen und wissenschaftlichen ‚vertikalen‘ Umgang mit ihr. Das Paradox liegt in der Tatsache, dass objektiv und faktisch vorhandene menschliche Heterogenität homogenisiert werden soll, wodurch subjektiv verursachte hierarchische Ungleichheit überhaupt erst entsteht: Das defizitäre ‚Andere‘ soll sich an das überlegene ‚Eigene‘ assimilieren, wenn es erfolgreich sein möchte. Dabei ist es entscheidend diese Differenz nicht beliebig an irgendwelchen einander abwechselnden Kriterien auszumachen. Sollen sich das gesellschaftliche bzw. erziehungswissenschaftliche Normalitätsverständnis – welches in der Regel monokulturell, monolingual bzw. nur wichtige Wirtschaftssprachen fördernd und wieder zunehmend leistungsorientiert⁶³ ausgerichtet ist – sowie vorhandene Homogenisierungsbestrebungen nachhaltig transformiert werden,

„[s]ollen die Gleichheit und die Gleichberechtigung verwirklicht werden, sind Korrektive und eine zusätzliche Aufmerksamkeit nötig, die aber nicht

⁶⁰ Vgl. <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,390388,00.html> (Stand: 13.07.07)

⁶¹ Eine horizontale und spät selektierende Gliederung der Schule in inhaltlicher Hinsicht (wie z.B. die Aufteilung von Fachgymnasien in Wirtschaft, Technik, Hauswirtschaft) bringt m.E. keine derartige Ungleichheit mit sich.

⁶² Dies ist keine Polemik, die die Tatsache, dass es viele allochthone Schüler gibt mit wenig oder fast gar keiner Deutschkompetenz, allein auf die Schulen oder die Bildungspolitik abwälzen will. Meine Intention ist es, auf einen Missstand hinzuweisen, in der Hoffnung auf konstruktive Möglichkeiten der Veränderung (ohne dabei die Schuldfrage stellen zu wollen).

⁶³ Laut Jürgen Rüttgers solle im Zuge der Entwicklung des „modernste[n] Schulsystems Deutschlands [...] der Leistungsgedanke [...] betont werden“ (<http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,390388,00.html> (Stand: 13.07.07)).

ausschließlich und obsessiv den ethnischen Minderheiten gelten, sondern vielmehr im weitesten Sinne den Prozessen, die mit der Begegnung von Kulturen und mit der Behandlung sowie der Erzeugung von Unterschieden – kurz: mit der Pluralität – zu tun haben“ (Allemann-Ghionda 2002, S. 491).

Pluralität verstanden als eine allgemeine „Vielfalt der Perspektiven“ (ebd., S. 484) und die Tatsache des „normalen Aufeinanderprallen[s] von Lebensstilen im Zeitalter der Individualisierung“ (Auernheimer 2004, S. 25) sollte die Erziehungswissenschaft dazu bewegen, sich dieser gesellschaftlich partiell stigmatisierten Vielfalt solidarisch anzunehmen und keine starre Homogenität mehr vortäuschen oder erzwingen zu wollen, wo in Wahrheit lebendige Vielfalt vorzufinden ist: „all equal – all different“.

In diesem solidarischen Prozess des Aufdeckens von Macht- und Diskriminierungsstrukturen bzw. systemimmanenter Ungleichberechtigung, welche pädagogischen Maßnahmen zum Teil eine vernünftige Arbeitsgrundlage zu entziehen scheint⁶⁴, was wiederum verständliche Resignation und Frustration mit sich bringen kann, kommt m.E. einmal mehr dem Einzelnen eine zentrale Stellung zu. Wie bereits erwähnt, sind wir nicht nur passive Rezipienten, sondern ebenso Produzenten der kulturellen, politischen wie sozialen Gegebenheiten unserer diskursiv gestalteten Lebenswelten (vgl. Allemann-Ghionda 2002, S. 23; siehe Abschnitt 1.2.3 und 1.4). Dieses Verständnis ist letztendlich unabdingbare Voraussetzung für sinnvolle pädagogische Initiative. Welchen Zweck sollte Pädagogik haben, wenn wir uns keine konstruktive Einflussnahme und sinnvolle Kreativität eingestehen hinsichtlich der Welt, in der wir leben? Welchen Zweck hätte Erziehung, wenn wir nichts weiter wären als passive Rezipienten, Spielfiguren einer fatalistischen, ferngesteuerten Welt? Auch in der Frage nach Macht, Diskriminierung und (Un-) Gleichheit kommt dem Einzelnen oft mehr potentieller Einfluss und somit Verantwortung zu, als ihm bewusst sein mag. Dies verlangt folglich nach Aufklärung bzw. Bewusstwerdung des einzelnen Menschen hinsichtlich seiner eigenen ‚Komplizenschaft‘ (Bourdieu 1992, S. 83) in Macht- und Diskriminierungsprozessen durch entweder manipulative Machtergreifung oder das Verweigern von Verantwortungsübernahme. Somit ist die pädagogische Arbeit an der Transformation und Erweiterung unseres Alltagsbewusstseins in einer möglichst anwachsenden Gruppe von Menschen ebenso wichtig und bedeutsam wie die faktische Veränderung der sozialen und politischen Realitäten z.B. durch Gesetze.

⁶⁴ Die Bedeutung der politischen Grundbedingungen hinsichtlich pädagogischer Maßnahmen ist nicht zu unterschätzen: allein die Frage nach dem rechtlichen Status von Menschen ohne deutsche Staatsangehörigkeit sei an dieser Stelle erwähnt (vgl. Mecheril 2004, S. 85).

Im Sinne Bourdieus (1992, S. 19f) kann die Realität nachhaltig nur dadurch verändert werden, dass sich auch das Denken der Menschen verändert bzw. die innere Haltung, um auch emotionale Aspekte mit einzubeziehen. Selbst wenn wir die Realität per Vorschrift oder Gesetz ändern, wird sich der gleiche Sachverhalt eine neue Ausdrucksmöglichkeit suchen, solange er in den Köpfen und Herzen der Menschen verankert ist⁶⁵. Das heißt nicht, dass wir keine Politik und keine Gesetze brauchen. Dies ist lediglich der Beweis dafür, dass die Pädagogik in der gesellschaftlichen Verantwortung steht, an genau diesem Punkt anzuknüpfen und die Idee einer „pädagogische[n] Praxis als eine entpolitisierte“ (Varela 2002, S. 40) aufzugeben. Gesetze fallen nicht einfach vom Himmel, Kultur ist nichts Naturgegebenes, Gesellschaft gestaltet sich nicht von alleine: Sie entspringt dem Einzelnen, sie mündet ins Kollektiv. Dasselbe gilt für Solidarität: Sie beginnt beim Einzelnen - sie bedarf eines (großen) Kollektivs.

6.3 Erziehungswissenschaftliche Implikationen

Im Verlauf der soziologisch-politischen Diskussion habe ich auf die grundlegende Bedeutung des Einzelnen bezüglich Solidarität und Entwicklung gesellschaftlicher Diskurse hingewiesen. Die sich aus diesen Diskursen entwickelnden politischen und gesellschaftlichen Realitäten wiederum, bilden den soziopolitischen Rahmen (vgl. Punkt 1.4), welchen es zu erkennen und in seiner Relevanz für pädagogisches Handeln zu berücksichtigen bzw. zu hinterfragen gilt. Politische Maßnahmen und gesetzliche Regelungen lassen sich seitens der Erziehungswissenschaft nicht einfach abändern, wohl aber können angehende Lehrer im Laufe ihres Studiums politisch und rechtlich geschult und vermehrt auf diskriminierende und homogenisierende gesetzliche Regelungen aufmerksam gemacht werden, die

⁶⁵ Nehmen wir die Werte Gleichheit und Gerechtigkeit als Beispiel: Selbst wenn alle in der Bundesrepublik Deutschland lebenden Menschen per Gesetz gleich wären – wobei ethnische Minderheiten in der Regel eine rechtlich schwächere Position innehaben (vgl. Allemann-Ghionda 2002, S. 122) -, hieße das nicht zwangsläufig, dass sich die Menschen auch wirklich gleichberechtigt untereinander behandeln würden. Ungleichberechtigung und Ungleichheit würden eventuell eine andere Gestalt annehmen, aber nicht auf Knopfdruck verschwinden. Zur Zeit der Apartheid gab es in Südafrika Toilettenschildchen, die klar definierten, ob eine Toilette für ‚Whites‘ oder ‚Non-Whites‘ zur Verfügung stand. Nun stelle man sich vor, diese Toilettenschildchen wären per Gesetz abgeschafft worden und es wäre zu einem freien Zugang aller Toiletten für alle Menschen egal welcher Hautfarbe gekommen. Wäre es für die ‚Non-Whites‘ ein erhabenes Gefühl der Gleichheit gewesen, wenn sie unter den Beschmähen der ‚Whites‘, denen diese Gesetzesänderung missfiel, diese Toiletten benutzten? Und wenn diese Erfahrung ein schönes Gefühl gewesen sein sollte – was wäre dann letztendlich wirklich gewonnen?

pädagogische Bemühungen untergraben⁶⁶. Der Einzelne sollte im Laufe seines Studiums darin unterstützt werden zu erforschen, wie das gesellschaftliche System, in dem er lebt, funktioniert und welche Wechselwirkungen zwischen Individuen und Institutionen möglich sind. Wenn Schule von politischer Seite aus u.U. dazu genutzt wird, die Reproduktion der gesellschaftlichen Machtverhältnisse durch frühe Selektion zu gewährleisten, dann stellt sich die Frage, welchen (unfreiwilligen) Beitrag die Schule somit selbst zur Bildungsmisere der sozioökonomisch und soziokulturell benachteiligten Schüler leistet? Die Bildungssysteme können gewiss nicht allein durch eine dementsprechend verbesserte Ausbildung von Pädagogen reformiert werden. Jedoch bilden möglichst optimal ausgebildete Pädagogen einen entscheidenden Baustein, um die per Gesetz und Lehrplan vorgegebenen schulischen bzw. universitären Maßnahmen eigenverantwortlich umzusetzen bzw. kritisch zu hinterfragen: So müssen gesetzlich geregelte Maßnahmen ja nicht zwangsläufig negativ oder zum Nachteil der Schüler bzw. Studierenden ausgelegt werden. Dies ist sicherlich ein mühsames und beiweilen frustrierendes Unterfangen, aber es ist gleichzeitig die m.E. derzeit einzige konstruktive Möglichkeit angehende Pädagogen vor politischer Gleichgültigkeit oder Ohnmacht zu wahren.

Hinsichtlich einer in diesem Sinne gestalteten Ausbildung von Lehrern, bedarf es – wie auch schon in Punkt 4 und 5 meiner Arbeit gefordert – einer weniger stark inhaltsorientierten Ausrichtung.

„Es geht nicht (nur) um die Aneignung von Fachwissen, sondern – gerade in Zeiten, in denen die ‚Aktualität‘ der Wissensbestände immer schneller verloren geht – um die Erzeugung ‚intelligenten Wissens‘. [...] ‚Intelligent‘ ist es, sich als ‚sub-iectum‘ begreifen zu können, d.h. als ein Wesen, das erkennt, in welcher Weise es einerseits den Strukturen und Zwängen des (Schul-)Systems unterworfen ist, das aber andererseits seine Einzigartigkeit aus der Auseinandersetzung mit diesen Widerständen entwickeln kann.“
(Holzbrecher 2004, S. 160)

Neben der Forderung unreflektiertes Faktenpauken gegen „intelligentes Wissen“ (ebd.) einzutauschen wird hier vor allem das Entdecken der eigenen Einzigartigkeit in den Mittelpunkt gerückt. Wenn ich mich selbst sowohl als Teil eines übergreifenden Systems verstehe, als auch als unabhängig und eigenständig gegenüber diesem System begreife, wird es mir leichter fallen, die

⁶⁶ In der Ausbildung von Sozialpädagogen ist ‚Recht‘ ein obligatorischer Bestandteil des Studiums. Es muss dabei nicht unbedingt darum gehen, Paragraphen auswendig zu lernen, sondern eher das System an sich besser zu begreifen.

systemimmanenten Zielvorgaben zu hinterfragen wie z.B. ergebnis- und normorientiertes Leistungsdenken, Homogenisierungstendenzen z.B. in Form von zentralen Prüfungen, Betonung des individuellen Erfolgs. Derartige Zielvorgaben führen zwangsläufig zu Diskriminierungstendenzen von Minderheiten bzw. zur Benachteiligung der an diesen Vorgaben bemessenen ‚schwächeren Schüler‘ (vgl. Holzbrecher 2004, S. 23). Faktisch vorhandene ‚Andersartigkeit‘ – Legasthenie, andere Muttersprache, auffällige Dialektfärbung, Behinderungen, prozessorientierte vs. ergebnisorientierte Denkweise, soziales bzw. kollektivistisches Denken usw. – wird so zur subjektiv konstruierten und unerwünschten Schwäche. Solidarität gewinnt in Anbetracht institutionell bedingter und latent wirkender Diskriminierung eine ganz neue Perspektive. Einem Menschen muss ja zunächst einmal klar werden, mit wem und weshalb er sich solidarisch zeigen soll.

In diesem Zusammenhang gilt es laut Varela (2002, S. 43) die traditionelle Gleichsetzung von Lernen mit einer Ansammlung von Wissen kritisch zu hinterfragen:

„Wissen wird angehäuft, gehortet und dann als Kapital zum Machtgewinn und –erhalt eingesetzt. Damit einher geht auf den Punkt gebracht: der Verlust der Fähigkeit zum Dialog und Zuhören, die Nichtakzeptanz kritischer Hinterfragung des eigenen Expert(inn)enstatus und auch die Nichtbeachtung ethischer Implikationen innerhalb des pädagogischen Prozesses.“

So kann auch das Sprichwort „Wissen ist Macht“ bzw. die eigene Rolle als „Experte“ oder das Prinzip einer „Frage ohne Antwort“⁶⁷ zu einer tragenden inhaltlichen Komponente der Lehrerausbildung werden, welche einmal mehr in Form von Blockseminaren im direkten persönlichen Kontakt erlebt werden kann. Es ist m.E. für viele angehende Pädagogen sehr wertvoll zu *erfahren*, dass Lernen nicht zwangsläufig mit scheinbar objektiv gültigem intellektuellen Faktenwissen, welches zumeist ein Gefühl der Sicherheit suggeriert, einhergehen muss. Lehrer sein bedeutet, sich in einem permanenten Prozess des Lehrens und Lernens (vgl. ebd. S. 44) zu befinden, um so zu verstehen, dass eine einseitige Lehrer-Schüler-Beziehung dazu führt, dass

„die pädagogische Praxis die binäre Konstruktion in das ‚wir‘ und die ‚anderen‘ nicht nur zu stabilisieren, sondern auch die Beziehung der beiden Gruppen dergestalt zu strukturieren [scheint], dass nur das ‚wir‘ von den

⁶⁷ Etwas nicht zu wissen bzw. nicht einordnen zu können, sondern einfach nur zu beobachten oder zu erforschen, ohne daraus Rückschlüsse zu ziehen, kann durchaus stärkere emotionale Reaktionen wie z.B. „tiefere Ängste“ (Bautista 2003, S. 47) auslösen.

„anderen“ wissen muss, während „wir“ uns ja kennen und die „Anderen“, wenn sie mit uns zusammenleben wollen, dies auch besser tun“ (ebd.).

6.4 Fazit

In der soziologisch-politischen Dimension galt es unter Berücksichtigung eines interkulturellen Blickwinkels, die Rolle der allgemeinen Erziehungswissenschaft hinsichtlich gesellschaftlicher bzw. politischer Diskriminierungstendenzen zu untersuchen. Es hat sich gezeigt, dass Solidarität als polit-pädagogisches Ziel, einer sowohl kollektiven als auch individuellen kritisch-reflexiven Hinterfragung der eigenen Selbstverständnisse insbesondere hinsichtlich des Umgangs mit (Wissen *über*) Andersartigkeit bedarf. So wäre allein die vonseiten der Interkulturellen Pädagogik geforderte Selbsthinterfragung (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 23) ein wegweisender erziehungswissenschaftlicher Schritt in Richtung Solidarität mit (politisch) oftmals „ausgegrenzter Verschiedenheit“.

7. Rückblickende Analyse und pädagogischer Ausblick

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die Tatsache, dass insbesondere aufgrund der derzeitigen historischen Gegebenheiten (vgl. Allemann-Ghionda 2002, S. XV; 1997, S. 114ff) ein nachdrücklicher pädagogischer Fokus auf dem Thema der Interkulturalität liegt. In der Absicht darzustellen, inwieweit dieser Fokus in Gestalt der Interkulturellen Pädagogik für die allgemeine Erziehungswissenschaft prinzipiell und seit jeher bedeutsam ist, habe ich - unter Zuhilfenahme einer interkulturellen Perspektive - erziehungswissenschaftlich (bzw. politisch-gesellschaftlich) relevante Diskurse „unter die Lupe genommen“. Dabei hat sich die Feststellung seitens der Forschung, dass die Interkulturelle Pädagogik „eine Schlüsselqualifikation für jeden Einzelnen und eine Querschnittaufgabe in allen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und pädagogischen Tätigkeitsfeldern [darstellt]“ (Krüger-Potratz 2005, S. 30f), m.E. als nachhaltig erwiesen. Nachhaltig in dem Sinne, dass auch jenseits ausschließlich kultureller Faktoren die Idee allgemeiner Vielfalt bzw. der „Gleichheit in „unterschiedlicher Verschiedenheit““ (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 23) genau auf das Wesen und den essentiellen Grund von pädagogischen Maßnahmen abzielt: das (gleichberechtigte und konstruktive) Zusammenleben einer individuellen wie soziokulturellen Vielfalt von Menschen. Menschen, die anderen (und sich selbst) in immer neuen Begegnungen und immer neuen Momenten, immer wieder ‚fremd‘ gegenüberstehen und dieser ‚Fremdheit‘ nicht immer unverbindlich aus dem Weg

gehen können und möchten, teilweise sogar aufgrund dieser ‚Fremdheit‘ diskriminiert werden.

Im dreigeteilten Hauptteil meiner Arbeit habe ich im Verlauf der psychologischen Dimension zunächst die grundlegende entwicklungspsychologische Relevanz der Dichotomie von ‚eigen‘ vs. ‚fremd‘ herausgearbeitet. Dabei habe ich gezeigt, dass sich die Interkulturelle Pädagogik diesbezüglich mit einer Problematik konfrontiert sieht, die auch jenseits der Kategorien Ethnizität, Sprache oder Kultur pädagogisch berücksichtigt werden sollte. Einer „Absage an geschlossene kulturalistische Identitätskonzepte, die in der Dichotomie des ‚Eigenen‘ und des ‚Fremden‘ die diskursive Auseinandersetzung systematisch verweigern“ (H. Bielefeldt 1997, S. 258), geht ein selbstreflexives Verständnis voraus, dass sich der eigenen inneren Heterogenität und Fremdheit sowie des Konstruktionscharakters von Identität bewusst ist. Die Diskurse der Interkulturellen Pädagogik weisen in ihrer Funktion als Lupe genau darauf hin und ermöglichen so die Chance, die entwicklungspsychologisch essentielle Bedeutung der subjektiven Unterscheidung in ‚eigen‘ und ‚fremd‘ bereits intra-subjektiv zu berücksichtigen, anstatt sie ins Außen zu verlagern.

In der philosophischen Dimension beleuchtet die interkulturelle Lupe das Spannungsverhältnis von Universalismus vs. Relativismus hinsichtlich gemeinsamer und verbindlicher Wertfindung. Im Rahmen dieser Diskussion entpuppt es sich als erziehungswissenschaftlich relevant, ein grundlegendes Gewahrsein eigener subjektiver Deutungsmuster zu entwickeln, ohne die wir in der Welt nicht handlungsfähig wären. Die Voraussetzung dafür, eigene Werte im Kontakt zu anderen argumentativ entfalten bzw. modifizieren zu können, ist sie als ‚subjektive Werte‘ überhaupt erst wahrzunehmen. Ich habe aufgezeigt, dass die allgemeine Erziehungswissenschaft die Ohren nicht verschlossen halten darf vor der pädagogischen Bedeutung dieser Zielvorgabe der Interkulturellen Bildung. So konstatiert Marianne Krüger Potratz (2005, S. 31) meiner Meinung nach sehr treffend: „In der Gefahr, die je eigene Sichtweise für normal und selbstverständlich zu halten und den ‚Anderen‘ am eigenen (unreflektierten) Maßstab zu messen, steht jeder Mensch“.

Schließlich spiegelt sich in der soziologisch-politischen Diskussion die von interkultureller Seite vertretene Auffassung wieder, dass die Erziehungswissenschaft das eigene in-sich-homogene monokulturelle Selbstverständnis hinterfragen solle. Die Bedeutung der Interkulturellen Pädagogik liegt in dem aufgrund der politischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten notwendigen Versuch, eine

„metapädagogische Diskussion“ (Varela 2002, S. 47) anzuregen, die sich im Sinne der Idee einer ‚Gleichheit in „unterschiedlicher Verschiedenheit“‘ (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 23) mit den Pluralität missachtenden erziehungswissenschaftlichen Macht- und Diskriminierungsdiskursen auseinandersetzt.

Durch den von mir bewusst hergestellten praktischen Bezug betone ich potentielle Verwendungszusammenhänge der Diskussionsergebnisse. Da ich dem Einzelnen bezüglich meiner Diskussionsergebnisse eine wesentliche Bedeutung zukommen lasse, liegt die Betonung dabei auf einer optimierten Ausbildung von Pädagogen. Um diese Verwendungszusammenhänge auf zukünftige Forschungs- und Realisierungsmöglichkeiten zu erweitern, möchte ich abschließend noch einige diesbezügliche Vorschläge unterbreiten. Ich sehe vor allem die Notwendigkeit vermehrt qualitative Forschung (eventuell auch unter Mitwirkung von entsprechend vorbereiteten Lehramtsstudenten) an Schulen sowie im Rahmen der Lehrerausbildung zu betreiben, um somit bessere Rückschlüsse ziehen zu können, wie insbesondere die beziehungsorientierte Kompetenzbildung von Lehrern effektiv zu verbessern ist. Ferner erachte ich es als eine lohnende erziehungswissenschaftliche Investition, ‚erfolgreiche‘⁶⁸ alternative Schulkonzeptionen hinsichtlich ihres Umgangs mit Diversität, Leistungsselektion sowie Persönlichkeitsentwicklung zu untersuchen. Die gewonnenen Erkenntnisse sollten wiederum in Hinblick auf ihre Kompatibilität für staatliche Schulen untersucht werden. Bleibt letztlich noch die weiterhin bestehende Notwendigkeit allgemeinpädagogischer Theoriebildung unter Berücksichtigung von Pluralität. Dies könnte eine intensivere Zusammenarbeit und einen erhöhten Forschungs- und Erfahrungsaustausch zwischen verschiedenen pädagogischen Fachrichtungen (Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Heilpädagogik, Interkulturelle Pädagogik usw.) beinhalten, um somit zumindest in theoretischer Hinsicht auf verschiedene Konzeptionen eines Umgangs mit Andersartigkeit verzichten zu können und die Idee der ‚Gleichheit in „unterschiedlicher Verschiedenheit“‘ (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 23) pädagogische Wirklichkeit werden zu lassen.

⁶⁸ Vgl. hierzu den Hinweis auf das erfolgreiche Abschneiden von Hentigs Bielefelder Laborschule bei der PISA-Studie (Holzbrecher 2004, S. 128)

8. Bibliographie

Allemann-Ghionda, Cristina: Interkulturelle Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Beiheft (1997), S. 107–149.

Allemann-Ghionda, Cristina: Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. 2. Aufl., Bern: Lang 1999.

Attia, Iman: Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hg.): Psychologie und Rassismus. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1997, S. 259–285.

Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1990.

Auernheimer, Georg: Allgemeine Werte oder betonte Unterschiede? Konflikte um das Eigenecht der Kulturen. In: Kramer, Dieter (Hg.): Viele Kulturen – eine Welt. Eine Vortragsreihe des Museums für Völkerkunde 1993/94. Frankfurt am Main: Museum für Völkerkunde 1995, S. 55-60.

Auernheimer, Georg: Interkulturelle Kompetenz – ein neues Element pädagogischer Professionalität? In: Auernheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske und Budrich 2002, S. 183–205.

Auernheimer, Georg: Drei Jahrzehnte Interkultureller Pädagogik – eine Bilanz. In: Karakaşoğlu, Yasemin/Lüddecke, Julian (Hg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann 2004, S. 17–28.

Bataller Bautista, Isabel: Ambiguität, Angst und Fantasien im Kontakt mit Ausländern. In: Psychosozial, 26. Jg., 2003, H. 93/III, S. 45-56.

Bender-Szymanski, Dorothea: Kulturkonflikt als Chance für Entwicklung? In: Auernheimer, Georg et al. (Hg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske und Budrich 2001, S. 63–97.

Bielefeld, Heiner: Menschenrechte – universaler Normkonsens oder eurozentrischer Kulturimperialismus. In: Bocker, Manfred/Nau, Heino Heinrich (Hg.): Ethnozentrismus. Möglichkeiten und Grenzen des interkulturellen Dialogs. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1997, S. 256–268.

Bielefeld, Uli: Das Konzept des Fremden und die Wirklichkeit des Imaginären. In: Bielefeld, Uli (Hg.): Das Eigene und das Fremde: neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg: Junius Verlag 1991, S. 97-128.

Blankertz, Stefan: Gestaltpädagogik, Schule und Freiheit. In: Dennison, George: Gestaltpädagogik in Aktion. Ein Praxisbericht. Wuppertal: Peter Hammer Verlag 2006, S. 275-344.

Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag 2005.

Borrelli, Michele: Interkulturelle Pädagogik als pädagogische Theoriebildung: Hypothesen zu einem (neuen) Bildungsbegriff. In: Borrelli, Michele (Hg.): Interkulturelle Pädagogik: Positionen – Kontroversen – Perspektiven (Band 4). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1986, S. 8-36.

Bos, Wilfried/Baumert, Jürgen: Internationale Schulleistungsforschung als Instrument externer Evaluation des Bildungswesens in Deutschland am Beispiel von TIMSS/III. In: Rosenblatt, Bernhard von (Hg.): Bildung in der Wissensgesellschaft: ein Werkstattbericht zum Reformbedarf im Bildungssystem. Münster et al.: Waxmann 1999, S. 63–92.

Bourdieu, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1 (herausgegeben von Margareta Steinrücke). Hamburg: VSA-Verlag 1992.

Brezinka, Wolfgang: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. 3. Aufl., München, Basel: Ernst Reinhardt 1993.

Bukow, Wolf-Dietrich: Wie viel Fremdheit verträgt das Land? Vom selbstverständlichen Umgang mit einer längst alltäglichen Fremdheit. In: Karakaşoğlu, Yasemin/Lüddecke, Julian (Hg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann 2004, S. 171–187.

Butterwegge, Christoph: Globalisierung als Spaltpilz und sozialer Sprengsatz. Weltmarktdynamik und „Zuwanderungsdramatik“ im postmodernen Wohlfahrtsstaat. In: Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun (Hg.): Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik. 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 55-101.

Christ, H. et al. (Hg.): Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft. Augsburg: I & I Schriften 1980.

Cohn, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. 10. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta 1991.

Cummins, Jim: Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters Ltd 2000.

Czock, Heidrun/Radtke, Frank-Olaf: Sprache, Kuultur, Identität. Die Obsessionen der Migrationspädagogen. In: Stüwe, Gerd/Peters, Friedhelm (Hg.): Lebenszusammenhänge von Ausländern und pädagogische Problematik. Zur Kritik traditioneller Lernorte und Beispiele aktivierender Sozialarbeit. Bielefeld: AJZ Druck & Verlag 1984, S. 37–79.

Dietz, Gunther: Keyword: Cultural Diversity. A Guide Through the Debate. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 1 (2007), S. 7-30.

Dittrich, Eckhard J./ Radtke, Frank-Olaf: Der Beitrag der Wissenschaften zur Konstruktion ethnischer Minderheiten. In: Dittrich, Eckhard J./ Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen: Westdeutscher Verlag 1990, S. 11–40.

Dittrich, Eckhard J.: Das Weltbild des Rassismus. Frankfurt am Main: Cooperative-Verlag 1991.

Dorfmueller-Karpusa, Käthi: Kinder zwischen zwei Kulturen: soziolinguistische Aspekte der Bikulturalität. Wiesbaden: DUV 1993.

Erdheim, Mario: Das Eigene und das Fremde. Über ethnische Identität. In: Psyche - Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen, 46. Jg., 1992, H. 7, S. 730-744.

Europäische Kommission: Lernen lebender Fremdsprachen an den Schulen der europäischen Union. Studie Nr. 6 der europäischen Kommission, allgemeine und berufliche Bildung, Jugend. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der europäischen Gemeinschaften 1997.

Gogolin, Ingrid: Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung – Ein Beispiel für einen Reformansatz. In: Karakaşoğlu, Yasemin/Lüddecke, Julian (Hg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann 2004, S. 279-293.

Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne: Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Opladen: Budrich 2006.

Grinberg, Léon/Grinberg, Rebeca : Psychoanalyse der Migration und des Exils. München, Wien: Verlag Internationale Psychoanalyse 1990.

Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. 5. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 1997.

Hahm, Bettina: Grenzen der Einfühlbarkeit und Möglichkeiten der Begegnung. Psychotherapeutische Erfahrungen mit Patienten multikultureller Biographie. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hg.): Andere Deutsche. Berlin: Dietz Verlag 1994, S. 95–123.

Hall Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Herausgegeben von Mehlem, Ulrich et al. Hamburg: Argument-Verlag 1994.

Haller, Dieter: Über die Wiederkehr des biologisch-kulturalistischen Denkens. Aufgaben einer modernen Kulturanthropologie in globaler Perspektive. In: Kramer, Dieter (Hg.): Viele Kulturen – eine Welt. Eine Vortragsreihe des Museums für Völkerkunde 1993/94. Frankfurt am Main: Museum für Völkerkunde 1995, S. 17-35.

Hamburger, Franz: Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation. In: Dittrich, Eckhard J./ Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen: Westdeutscher Verlag 1990, S. 311–325.

Hörner, Wolfgang: Einführung: Bildungssysteme in Europa – Überlegungen zu einer vergleichenden Betrachtung. In: Anweiler, Oskar (Hg.): Bildungssysteme in Europa: Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Russland, Schweden, Spanien, Türkei. 4. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz 1996, S. 13–29.

Holzbrecher, Alfred: Interkulturelle Pädagogik. Berlin: Cornelsen 2004.

Holzbrecher, Alfred: Vielfalt wahrnehmen, forschend Lehren lernen. In: Karakaşoğlu, Yasemin/Lüddecke, Julian (Hg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann 2004, S. 313-321.

Huntington, Samuel P.: The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order. New York: Simon and Schuster 1996.

Jäger, Siegfried: BrandSätze. Rassismus im Alltag. Duisburg: Diss Verlag 1992.

Karakaşoğlu, Yasemin/Kordfelder, Angelika: Interkulturelle Erziehung als Grundprinzip elementarpädagogischer Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft. In:

Karakaşoğlu, Yasemin/Lüddecke, Julian (Hg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann 2004, S. 189-203.

Klafki, Wolfgang: Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/interkultureller Perspektive. In: Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Meyer, Meinert A.: Pluralität und Bildung. Opladen: Leske und Budrich 1998, S. 235-250.

Kopp, Robert (Hg.): Angst und Aggression. Basel und Frankfurt am Main: Helbing und Lichtenhahn 1984.

Kramer, Dieter: Leben in der Differenz. Eine Welt der akzeptierten Unterschiede. In: Kramer, Dieter (Hg.): Viele Kulturen – eine Welt. Eine Vortragsreihe des Museums für Völkerkunde 1993/94. Frankfurt am Main: Museum für Völkerkunde 1995, S. 117-127.

Krishnamurti, Jiddu: Autorität und Erziehung. 5. Aufl., Bern: Humata Verlag Harold S. Blume - ohne Jahr.

Krüger-Potratz, Marianne: Lehrerbildung interkulturell. Texte, Materialien, Dokumente. Münster 2001.

Krüger-Potratz, Marianne: Ist die Interkulturelle Pädagogik in der Erziehungswissenschaft „angekommen“? In: Karakaşoğlu, Yasemin/Lüddecke, Julian (Hg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann 2004, S. 75–89.

Krüger-Potratz, Marianne: Interkulturelle Bildung – eine Einführung. Münster: Waxmann 2005.

Liesen, Christian: Gleichheit als ethisch-normatives Problem der Sonderpädagogik. Dargestellt am Beispiel „Integration“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006.

Luchtenberg, Sigrid: Interkulturelle kommunikative Kompetenz: Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999.

Mecheril, Paul: Die Lebenssituation anderer Deutscher. Eine Annäherung in dreizehn thematischen Schritten. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hg.): Andere Deutsche. Berlin: Dietz Verlag 1994, S. 57–93.

Mecheril, Paul/Teo, Thomas: Zur Einführung: Andere Deutsche. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hg.): Andere Deutsche. Berlin: Dietz Verlag 1994, S. 9–23.

Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hg.): Psychologie und Rassismus. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1997.

Mecheril, Paul: Rassimuserfahrungen von Anderen Deutschen – eine Einzelfallbetrachtung. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hg.): Psychologie und Rassismus. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1997, S. 175–201.

Mecheril, Paul: Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2004.

Mires, Fernando: Auf der Suche nach der verlorenen Ordnung. In: Kramer, Dieter (Hg.): Viele Kulturen – eine Welt. Eine Vortragsreihe des Museums für Völkerkunde 1993/94. Frankfurt am Main: Museum für Völkerkunde 1995, S. 99-116.

Nestvogel, Renate: Interkulturelle Kompetenzen in der beruflichen Alltagspraxis und die Aushandlung von Macht. In: Karakaşoğlu, Yasemin/Lüddecke, Julian (Hg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann 2004, S. 349-362.

Nieke, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen: Leske und Budrich 1995.

Niekrawitz, Clemens: Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für Alle. Ideengeschichtliche Entwicklung und aktueller Stand. Frankfurt: Verlag für interkulturelle Kommunikation 1990.

Nohl, Arnd-Michael: Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 1 (2007), S. 61-74.

Nussbaum, Henrich von: Fremd oder anders? In: Kramer, Dieter (Hg.): Viele Kulturen – eine Welt. Eine Vortragsreihe des Museums für Völkerkunde 1993/94. Frankfurt am Main: Museum für Völkerkunde 1995, S. 45-53.

Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. 4. Aufl., Weinheim: Psychologie Verlags Union 1998.

Oksaar, Els: Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer 2003.

Ostertag, Margit: Kommunikative Pädagogik und multikulturelle Gesellschaft. Eine Studie zur systematischen Begründung Interkultureller Pädagogik durch eine kommunikative Bildungstheorie. Opladen: Leske und Budrich 2001.

Osterkamp, Ute: Institutioneller Rassismus. Problematik und Perspektiven. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hg.): Psychologie und Rassismus. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1997, S. 259–285.

Ottomeyer, Klaus: Psychoanalytische Erklärungsansätze zum Rassismus. Möglichkeiten und Grenzen. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hg.): Psychologie und Rassismus. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1997, S. 111–131.

Peters, Friedhelm/Stüwe, Gerd: Lebenszusammenhänge von Ausländern und pädagogische Problematik. In: Stüwe, Gerd/Peters, Friedhelm (Hg.): Lebenszusammenhänge von Ausländern und pädagogische Problematik. Zur Kritik traditioneller Lernorte und Beispiele aktivierender Sozialarbeit. Bielefeld: AJZ Druck & Verlag 1984, S. 1–18.

Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske und Budrich 1993.

Radtke, Frank-Olaf: Lob der Gleich-Gültigkeit. Die Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus. In: Bielefeld, Uli (Hg.): Das Eigene und das Fremde: neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg: Junius Verlag 1991, S. 79-96.

Räthzel, Nora: Deutsche Nation und Bilder von „Ausländern“ in der westdeutschen Presse. In: Jäger, Siegfried/Januschek, Franz (Hg.): Der Diskurs des Rassismus. Osnabrück: OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 1992, S. 194–209.

Rommelsbacher, Birgit: Psychologische Erklärungsmuster zum Rassismus. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hg.): Psychologie und Rassismus. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1997, S. 153–172.

Rommelsbacher, Birgit: Das Fremde in uns? In: Wolf, Andrea (Hg.): Neue Grenzen – Rassismus am Ende des 20. Jahrhunderts. Wien: Sonderzahl 1997, S. 127–132.

Roth, Hans-Joachim: Zum Wandel des Kulturbegriffs. In: Apeltauer, Ernst (Hg.): Erziehung für Babylon. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 1998, S. 163–183.

Roth, Hans-Joachim: Allgemeine Didaktik. In: Reich, Hans H./Holzbrecher, Alfred/Roth, Hans Joachim (Hg.): Fachdidaktikinterkulturell: Ein Handbuch. Opladen: Leske und Budrich 2000, S. 12–53.

Rousseau, Jean-Jacques: Emile oder Über die Erziehung. Herausgegeben von Rang, Martin. Stuttgart: Philipp Reclam jun. 2006.

Sachs, Wolfgang: Der Bumerang. Oder: Nord-Süd-Politik im Sicherheitszeitalter. In: Kramer, Dieter (Hg.): Viele Kulturen – eine Welt. Eine Vortragsreihe des Museums für Völkerkunde 1993/94. Frankfurt am Main: Museum für Völkerkunde 1995, S. 7-15.

Scheifele, Sigrid: Migration und Psyche – Aufbrüche und Erschütterungen. In: Psychosozial, 26. Jg., 2003, H. 93/III, S. 7–13.

Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. 43. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2006.

Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. 27. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2006.

Stüwe, Gerd: Klischees und Selbstbilder. Lebenslagen, Perspektiven und Identitätsfindung von Jungen und Mädchen aus Migrantenfamilien. Berlin: EXpress Edition 1988.

Swietlik, Gabriele: „Die Wurzeln liegen in der Religion“. Lebensgestaltung im bireligiösen Kontext. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hg.): Andere Deutsche. Berlin: Dietz Verlag 1994, S. 25–56.

Varela, María do Mar Castro: Interkulturelle Kompetenz - ein Diskurs in der Krise. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske und Budrich 2002, S. 35–48.

Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 10. unveränderte Aufl., Bern et al.: Verlag Hans Huber 2000. (Amerikanische Originalversion: Pragmatics of Human Communication. A study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes. W.W. Norton & Company, Inc., New York 1967.)

Weber, Klaus: Kann Psychologie zur Überwindung des Rassismus beitragen? In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hg.): Psychologie und Rassismus. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1997, S. 286–302.

Weber-Schäfer, Peter: „Eurozentrismus“ contra „Universalismus“ - Über die Möglichkeit, nicht-europäische Kulturen zu verstehen. In: Brocker, Manfred/Nau, Heino Heinrich (Hg.): Ethnozentrismus. Möglichkeiten und Grenzen des interkulturellen Dialogs. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1997, S. 241–255.

Wierlacher, Alois/Albrecht, Corinna (Hg.): Fremdgänge. Eine anthologische Fremdheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. 2. Aufl., Bonn: Internationales 1998.

Wilber, Ken: The Eye of Spirit. An Integral Vision for a World Gone Slightly Mad. 3. Aufl., Boston und London: Shambhala 2001.

Wuttke, Eveline: Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung. Boston Frankfurt am Main: Peter Lang 2005.

Yildiz, Erol: Konstruktion des Anderen als ethnisch Fremder: Zur Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels in der interkulturellen Bildung. In: Karakaşoğlu, Yasemin/Lüddecke, Julian (Hg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann 2004, S. 145–157.

Zilleßen, Dietrich: Religion, Kultur, Ethik: Eine Politik schwieriger Beziehungen. In: Zilleßen, Dietrich (Hg.): Religion, Politik, Kultur. Diskussionen im religionspädagogischen Kontext. Münster: Lit Verlag 2001, S. 27-41.

Erklärung:

Hiermit versichere ich, dass ich diese Magisterarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen meiner Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Dasselbe gilt sinngemäß für Tabellen, Karten und Abbildungen.

Stephan Maey