

Susanne Derbach

**Interkulturelle Pädagogik.
Ein Literaturbericht**

Arbeitspapier II – 10
September 2002

Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier (Forschungsstelle des Fachbereichs I – Pädagogik)

Arbeitspapier II – 01

Projekt „Qualität von Kindertagesstätten“ (Kurztitel)

Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig, Dr. Magdalena Joos, Dr. Norbert Schreiber

Das Forschungsprojekt wird finanziell gefördert durch das Bistum Trier, das Ministerium für Kultur, Jugend, Familie und Frauen des Landes Rheinland-Pfalz und das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren

Weitere Informationen zur Sozialpädagogik an der Universität Trier im Internet unter www.uni-trier.de/uni/fb1/paedagogik/index.htm

Trier, im September 2002

Vorwort

Das *Zentrum für sozialpädagogische Forschung (ZSPF)* ist eine Plattform zur Förderung der sozialpädagogischen Forschung im Fach Pädagogik der Universität Trier, für die Qualifizierung der forschungsbezogenen Lehre und Ausbildung im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft und für den Transfer von Wissen und Dienstleistungen.

Die Aktivitäten und Projekte des Zentrums werden von den beiden Abteilungen Sozialpädagogik getragen und durch eine Geschäftsführung koordiniert. Die Abteilungen haben ein unterschiedliches Profil und setzen in ihrer Arbeit unterschiedliche Akzente und Prioritäten. Die Abteilung Sozialpädagogik I (Prof. Dr. Hans Günther Homfeldt) orientiert sich an Fragen der Professionsentwicklung durch praxeologische Forschung, die Abteilung II (Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig) untersucht die Institutionalisierung von Lebensphasen und Lebenslagen im Kontext einer Theorie generationaler Ordnungen.

Das Zentrum gibt Arbeitspapiere heraus, um die wissenschaftliche Öffentlichkeit gleichsam unterhalb der Ebene formeller Publikationen über den Stand laufender Arbeiten zu unterrichten, Diskussionen über ihre Ergebnisse anzuregen und so den forschungsorientierten Austausch im Fach zu intensivieren.

In der Abteilung Sozialpädagogik II werden seit Herbst 2001 zwei miteinander verzahnte Projekte der erziehungswissenschaftlichen Qualitätsforschung durchgeführt. In den Arbeitspapieren der Abteilung werden in erster Linie konzeptionelle Überlegungen, Untersuchungsinstrumente und Zwischenergebnisse dieser Projekte dokumentiert.

Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig

Inhaltsverzeichnis

Susanne Derbach: Interkulturelle Pädagogik. Ein Literaturbericht	2
1 Textteil.....	2
1.1 Einleitung	2
1.2 Ausländerpädagogik als defizitorientierte, kompensatorische Erziehung.....	3
1.3 Kritik an der Ausländerpädagogik.....	10
1.4 Interkulturelle Pädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft.....	16
2 Literaturteil	50
2.1 Ausländerpädagogik als defizitorientierte, kompensatorische Erziehung.....	50
2.2 Kritik an der Ausländerpädagogik.....	58
2.3 Interkulturelle Pädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft.....	64
3 Register.....	88
3.1 Autorenregister.....	88
3.2 Schlagwortregister.....	92

Susanne Derbach:

Interkulturelle Pädagogik. Ein Literaturbericht

1 Textteil¹

1.1 Einleitung

Die Vorbereitung auf ein Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft wird heute als eine der größten Herausforderungen für die moderne Gesellschaft beschrieben. Nicht nur Politik, Wirtschaft und Gesellschaft stehen damit vor neuen Aufgaben, sondern auch die Pädagogik muss sich zunehmend mit der Thematik Interkulturalität und Multikulturalität auseinandersetzen. Dabei sind die Ansprüche, die an sie gestellt werden, groß. Vor allem Interkulturelle Pädagogik wird als Lösungsweg propagiert, um auf die Herausforderungen der multikulturellen Gesellschaft vorbereiten zu können. Indes ist die Beschäftigung der Pädagogik mit Migration und ihren Folgen nicht neu. In der diesbezüglichen Literatur wird sie oft als Entwicklung beschrieben, innerhalb derer es zunächst zur Ausbildung ‚der Ausländerpädagogik‘, zu ihrer Kritik und dann zur Entfaltung ‚der Interkulturellen Pädagogik‘ gekommen ist. Während die Ausländerpädagogik in der Literatur als abgrenzbare und eindeutige Phase beschrieben wird, und auch die Phase der Kritik anhand ‚klassischer‘ Autoren verdeutlicht werden kann, ist das, was sich hinter dem Begriff der Interkulturellen Pädagogik verbirgt, schillernd und uneindeutig. Die Prämissen der Interkulturellen Pädagogik sind außerordentlich umstritten. Es soll jedoch gerade anhand der Kontroversen zwischen den einschlägigen Autoren deutlich gemacht werden, was sich hinter ‚der Interkulturellen Pädagogik‘ verbirgt.

In der vorliegenden Literaturdokumentation soll anhand der ausgewählten Literatur aufgezeigt werden, wie sich die Entwicklung von der Ausländerpädagogik der 70er Jahre zur Interkulturellen Pädagogik vollzogen hat und in welchem Verhältnis sie zueinander stehen. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage, welche Bedeutung hinter begrifflichen Änderungen steht und inwiefern Umbenennungen auch inhaltliche Auswirkungen haben.

¹ Dieser Literaturbericht wurde von der Autorin im Zusammenhang einer Diplomarbeit erstellt, die von der Abteilung Sozialpädagogik II betreut wurde.

Im ersten Kapitel wird die Entwicklung der sogenannten Ausländerpädagogik beschrieben, die sich als Reaktion auf ein Problemfeld herausbildete, welches im Verlauf der Arbeitskräfteanwerbung seit den 50er Jahren entstanden war und als Versuch gesehen werden kann, die Folgen politischer Versäumnisse auf pädagogische Weise auszugleichen. Im zweiten Kapitel geht es um die Kritik, in die die Ausländerpädagogik, die sich zunehmend zu einer Sonderpädagogik für Ausländer entwickelt hatte, ab den 80er Jahren

zunehmend geriet. In teilweise sehr provozierender Art wurden nicht nur die theoretischen und praktischen Konzepte der Ausländerpädagogik und ihre zunehmende Professionalisierung kritisiert, sondern auch ihr Verhältnis zu Politik und Gesellschaft.

Das letzte Kapitel beschäftigt sich mit dem Begriff und den Inhalten der Interkulturellen Pädagogik. Diese kann jedoch nicht als eindeutige und abgeschlossene Phase der Entwicklung beschrieben werden. Vielmehr soll durch die Darstellung der Diskussion um die Interkulturelle Pädagogik deutlich gemacht werden, welche Implikationen mit ihr verbunden werden. Vor allem Kultur/Ethnizität und Differenz als zentrale Bestimmungsmerkmale der Interkulturellen Pädagogik bestimmen nicht nur die theoretische und praktische Entwicklung von Konzepten, sondern auch die kritischen Beiträge, aus denen sich wiederum neue Forschungsschwerpunkte und theoretische Weiterentwicklungen ergeben.

1.2 Ausländerpädagogik als defizitorientierte, kompensatorische Erziehung

1.2.1 Entstehung und Beachtung eines neuen Problemfeldes

Die Phase der sogenannten Ausländerpädagogik wird in der Literatur als eindeutig abgrenzbar dargestellt. Sie wird meist eher kritisch betrachtet und/oder deshalb beschrieben, weil eine Entwicklung von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik aufgezeigt werden soll. (vgl. NIEKE 1986; NIEKRAWITZ 1990; AUERNHEIMER 1995; GOGOLIN 1998; HAMBURGER 1999 a; KRÜGER-POTRATZ 1999)

Die Ausländerpädagogik entstand zu Beginn der 70er Jahre als Reaktion auf politische Versäumnisse. Bereits in der zweiten Hälfte der 50er Jahre hatte mit Hilfe einer gezielten Strategie die Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte begonnen. Das migrationspolitische Konzept der damaligen Bundesregierung basierte auf dem Rotationsprinzip: es wurde davon ausgegangen, den Aufenthalt der sogenannten Gastarbeiter in der BRD durch ein

funktionierendes Austauschprinzip beenden zu können, bevor daraus sozial- und bildungspolitische Handlungsbedürfnisse entstehen würden. Die Anwerbung von Migranten wurde damit als ausschließlich ökonomischer Vorgang angesehen, und da die Zahl der schulpflichtigen Kinder aus ausländischen Familien statistisch kaum ins Gewicht fiel, fand weder von Seiten der Bildungspolitik noch innerhalb der Pädagogik eine nähere Beschäftigung mit dieser Thematik statt. (vgl. REICH 1994; AUERNHEIMER 1995; NIEKRAWITZ 1990: 8; BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2000: 37)

Ab Mitte der 60er Jahre nutzten die angeworbenen Arbeiter verstärkt die Möglichkeit des Familiennachzugs. Die wachsenden Zahlen der Gastarbeiterkinder veranlassten die Schulbehörden zur Einführung der allgemeinen Schulpflicht auch für Kinder ausländischer Herkunft. Zunehmend wurde vor allem die Sprachproblematik deutlich. Um 1970 hatte sich die Zahl ausländischer Schüler gegenüber dem Jahr 1964 mehr als verzehnfacht (vgl. NIEKRAWITZ 1990: 14), so dass die Zustände an den Schulen mehr und mehr Aufmerksamkeit erlangten und schließlich zum öffentlichen Skandal gerieten. Auf diese Situation wurde nun sowohl mit politischen Maßnahmen als auch solchen Anstrengungen reagiert, für die sich im weiteren Verlauf der Begriff Ausländerpädagogik durchsetzte. Ausländerpädagogik umfasst dabei sowohl die Ebene des praktischen pädagogischen Handelns als auch die Entwicklung entsprechender theoretischer Konzepte. (vgl. NIEKE 1984; FRIESENHAHN 1988; NIEKRAWITZ 1990)

1.2.2 (Schul)politische Reaktionen auf ein neues Problemfeld

Aufgrund der sich abzeichnenden Krise erfolgte 1973 der Anwerbestop, durch den die sogenannte Konsolidierungsphase eingeleitet wurde, deren Ziel eine Reduzierung der Zahl ausländischer Arbeitnehmer war. (vgl. CZOCK 1993:14) Während sich auf Seite der ausländischen Beschäftigten eine zahlenmäßige Reduzierung bemerkbar machte, setzte in bezug auf die ausländische Wohnbevölkerung durch den verstärkten Familiennachzug der bereits eingewanderten Migranten eine gegenläufige Entwicklung ein, die politisch nicht mehr ignoriert werden konnte. Zwangsläufig musste die Anwesenheit der Arbeitsmigranten nun zumindest mittelfristig anerkannt werden. Der Begriff Integration wurde zu einem Schlagwort in der politischen Diskussion. (vgl. BRUMLIK 1984 a)

Integration wurde aber als zwangsläufige Alternative zur Rotation konzipiert. In der offiziellen Integrationspolitik wurde Deutschland weiterhin nicht als Einwanderungsland definiert, so dass die rechtliche Gleichstellung der Migranten, wie sie im sogenannten ‚Kühn-Memorandum‘ von 1979 gefordert wurde, ein unerfüllter Anspruch blieb. (vgl. KÜHN 1979; GAITANIDES 1999) Die politische Diskussion drehte sich vielmehr um die drei Eckpfeiler des „magischen Dreiecks“ (CZOCK 1993: 16): 1. wirtschaftliche und soziale Integration der in der Bundesrepublik lebenden Ausländer, 2. Förderung der Rückkehrfähigkeit bzw. Stärkung der Rückkehrbereitschaft und 3. Begrenzung der Zuwanderung. Da die drei genannten Eckpfeiler als interdependent gedacht wurden, war eine gelingende Integration nur bei gleichzeitiger Senkung der Ausländerzahlen sowie der Förderung der Rückkehrfähigkeit denkbar.

Für BRUMLIK liegt eine zentrale Funktion des Integrationsbegriffes darin, eine Rechtfertigung für die Begrenzung des Zuzugs zu liefern. (vgl. BRUMLIK 1984 a: 79) Auch NIEKE und GAITANIDES kritisieren den Integrationsbegriff, da er inhaltlich nichts anderes als eine Assimilation im Sinne einer Anpassung an die Lebensformen, Werte und Normen der deutschen Majorität meinte. (vgl. NIEKE 1986; GAITANIDES 1999) Nach CZOCK war das Leitmotiv der Integrationsbestimmungen die Vermeidung sozialer Spannungen. Die öffentliche Rede vom Heranwachsen einer „sozialen Zeitbombe“ (CZOCK 1993: 60) ließ vor allem Integrationsmaßnahmen im Bereich der Bildung und Ausbildung als Rettungsanker erscheinen. Die Integrationsfrage wurde zur Bildungsfrage und damit an die Schulen delegiert.

Die Reaktionen und Veränderungen des Schulwesens auf organisatorischer Ebene lassen sich nach NIEKRAWITZ an den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz der Jahre 1964, 1971 und 1976 ablesen. Mit zunehmender Vehemenz wird in den KMK- Beschlüssen eine Doppelaufgabe an das Bildungswesen gestellt: Möglichkeit des Schulbesuchs für ausländische Kinder und damit Förderung der Integration bei gleichzeitiger Förderung in deutscher Sprache und Muttersprache zum Erhalt der Rückkehrfähigkeit. (vgl. NIEKRAWITZ 1990: 14ff.; GOGOLIN 1998: 128ff.) Diese beiden sich ausschließenden Ziele führten auch aufgrund der sehr vagen Formulierungen bezüglich der inhaltlichen Umsetzung dazu, dass in jedem Bundesland eigene Modelle entwickelt wurden, die unkoordiniert nebeneinander existierten. (vgl. NIEKRAWITZ 1990: 15f.) Die Uneinheitlichkeit der Schulpolitik ist laut CZOCK Ausdruck der unterschiedlichen Verpflichtungen, welche diese erfüllen musste und die sie in ein Dilemma brachten: Auf der

einen Seite mussten interne politische Loyalitätsverpflichtungen sowohl gegenüber den deutschen Eltern, die den Schulerfolg ihrer Kinder aufgrund einer gemeinsamen Unterrichtung in Klassen mit ausländischen Kindern gefährdet sahen, als auch gegenüber der großen Zahl arbeitsloser Lehramtsanwärter beachtet werden. Darüber hinaus durften die finanziellen Mittel, die zur Lösung der Ausländerproblematik veranschlagt wurden, jene nicht überschreiten, die zur Investition in die eigenen ‚Randgruppen‘ zur Verfügung standen. (vgl. CZOCK 1993: 66f.)

Die Bilanz der angestrebten Integration der Migrantenkinder in das Bildungswesen fiel mehr als ernüchternd aus. Die Ende der 60er Jahre erhobenen Daten sprachen für einen faktischen Ausschluss dieser Schüler von weiterführenden Bildungsangeboten, und noch drastischer fiel die Bilanz der nicht erreichten Bildungsabschlüsse aus. (vgl. BOOS-NÜNNING u.a. 1976) Nach Ansicht von CZOCK bestand sowohl auf der Ebene der Ausländerpolitik als auch der Schulpolitik und der Schulen bzw. des dort tätigen Personals spätestens ab Mitte der 70er Jahre ein erhöhter Bedarf nach Erklärung dieser Ergebnisse. (vgl. CZOCK 1993: 72)

1.2.3 Pädagogische Reaktionen auf ein neues Problemfeld

Die Vorstellung, sozial-strukturelle Integration über individuelle Bildungsprozesse erreichen zu können implizierte, dass eine mangelnde oder fehlende Integration vor allem auf Schulprobleme und damit auf ein Defizit der Migrantenkinder zurückzuführen war. Adressaten der Integrationsmaßnahmen waren damit ausschließlich die ausländischen Kinder und Jugendlichen, wobei Integration bzw. Eingliederung eine Angleichung an das Niveau der deutschen Schulkinder und hier vor allem der Mittelschicht meinte. Die Begründung von Integrationsproblemen erfolgte also im Rahmen der Defizitthese. (vgl. NIEKE 1986: 463)

Bevor es zu einer Beschäftigung mit der Thematik in der Wissenschaft kam, waren es zunächst die in der pädagogischen Praxis Tätigen, die die wahrgenommenen Defizite zum Ausgangspunkt ihrer Arbeit nahmen. (vgl. KRÜGER-POTRATZ 1999: 155) Als Akteure traten hier vor allem die sogenannten Initiativgruppen in den Vordergrund. Die ersten Initiativgruppen bildeten sich vor allem in der Zeit zwischen 1971 und 1974. Das Ziel der Initiatoren in der neu entstehenden Ausländerarbeit war, die selbst wahrgenommenen Defizite bei der ausländischen Bevölkerung zu beseitigen oder zumindest zu verringern. Diese bezogen sich vor allem auf schulische Probleme und in einem weiteren Sinne auch auf allgemeine Sozialisationsdefizite. Entsprechend unterscheidet NIEKRAWITZ innerhalb der

Initiativgruppenarbeit zwei Grundrichtungen: die eher schulorientierten Initiativgruppen, die, angeregt durch die sogenannte ‚Hausaufgabenhilfe – Kampagne‘ von 1970/71 ihre Aufgabe vornehmlich in der Hausaufgabenhilfe sahen, und die eher bedürfnisorientierten Initiativgruppen, in denen der Fokus auf der Lebenssituation der Migrantenkinder lag. (vgl. NIEKRAWITZ 1990: 10f.)

Die Kritik an der Arbeit der Initiativgruppen ließ nicht lange auf sich warten. Als problematisch wurde vor allem die mangelnde Qualifikation der ehrenamtlichen Hausaufgabenhelfer betrachtet. Kritisiert wurden weiterhin der fehlende Erfahrungsaustausch zwischen den einzelnen Gruppen, ungenügende Räumlichkeiten und die unzureichende Finanzierung. (vgl. KOWALSKI 1984: 141f.) Diese Kritik an der mangelnden Professionalität der Initiativgruppen verdient insofern besondere Beachtung, als in der Phase der Kritik der Ausländerpädagogik, also etwa zehn Jahr später, der Hauptvorwurf gerade in der zunehmenden Professionalisierung der Ausländerpädagogik als Spezialdisziplin besteht.

Im weiteren Verlauf der Initiativgruppenarbeit wurde versucht, die Perspektive von rein schulischen Problemen auf die gesamte Sozialisation zu erweitern und die Probleme in einem komplexeren Zusammenhang zu sehen. Ziel war es nun, neben den kompensatorischen Maßnahmen die Handlungsmöglichkeiten der Migrantenkinder durch die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen wie Ausdrucks- und Kritikfähigkeit zu erweitern. (vgl. AKPINAR u.a. 1977; HAMBURGER 1991) Die erweiterte Sichtweise führte in vielen Initiativgruppen zu einem politischen Selbstverständnis. Auf politischer Ebene wurden stellvertretend für die Migranten deren Rechte eingefordert. Damit wurde jedoch auch hier die Ebene von kompensatorischer Hilfe und Defizitorientierung nicht überschritten. (vgl. HAMBURGER 1991)

Durch die erweiterte Zielsetzung wurde auch die mangelnde Professionalität immer mehr zum Thema. Zunehmend richteten größere Arbeitskreise Mitarbeiterschulungen und -fortbildungen ein, die zu geringem Anteil auch als Modellprojekt gefördert wurden. Für NIEKRAWITZ führte diese „...wachsende Professionalisierung und Institutionalisierung dazu, daß sich zunehmend auch die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung für die Probleme der ausländischen Kinder zu interessieren beginnt.“ (NIEKRAWITZ 1990: 14)

Da bis zum Beginn der 70er Jahre innerhalb der Sozialwissenschaften analog zum gesamtgesellschaftlichen Bewusstsein davon ausgegangen wurde, dass die Beschäftigung von Arbeitsmigranten und damit die ganze ‚Ausländerproblematik‘ als vorübergehend zu

betrachten sei, gab es in der Bundesrepublik keine Forschungsstellen, die sich mit dem Thema Migration beschäftigten, sondern lediglich vereinzelte Veröffentlichungen, die sich wissenschaftlich mit dem Thema auseinandersetzten. Dabei dominierten wirtschaftswissenschaftliche und soziologische Aufsätze, die sich mit ökonomischen Aspekten der Arbeitsmigration wie z.B. Kosten/Nutzenanalysen der Ausländerbeschäftigung befassten, während Untersuchungen zu Fragen der schulischen oder allgemeinen infrastrukturellen Versorgung dieser Menschen ausblieben. (vgl. CZOCK 1993: 21f.) Insgesamt resümiert AUERNHEIMER über diese Phase: „Von einer wissenschaftlichen Diskussion über die Probleme kann ernsthaft noch nicht die Rede sein, geschweige denn, daß schon in größerem Umfang und organisierter Form Forschung betrieben worden wäre.“ (AUERNHEIMER 1984: 58)

Der immer größer werdende Handlungsdruck in der bereits stattfindenden Ausländerarbeit sowie der Legitimationsdruck in der Politik ließen jedoch eine erziehungswissenschaftliche Diskussion und die Entwicklung theoretischer Perspektiven als Grundlage der praktischen Arbeit immer notwendiger erscheinen. Es mangelte aber an gesicherten Grundlagen in Form systematischer Theorien und empirischer Kenntnisse. Da in der offiziellen Ausländerpolitik die Definition der BRD als Einwanderungsland nicht vollzogen worden war, gab es keinen Erfahrungsaustausch mit den klassischen Einwanderungsländern, in denen sich der Bereich der Migrationsforschung längst etabliert hatte, so dass der Anschluss an diesen internationalen Forschungsbereich fehlte. (vgl. CZOCK 1993: 74)

Trotz zunehmender Professionalisierungstendenzen der Ausländerpädagogik kann, abgesehen von der Einrichtung der Forschungsstelle ALFA im Jahr 1973, erst ab Mitte der 70er Jahre vom Beginn einer sozialen Institutionalisierung der Ausländerforschung gesprochen werden. Es wurden zahlreiche Forschungsgruppen und Forschungseinrichtungen gegründet und die Zahl größerer Modell- und Forschungsprojekte stieg kontinuierlich an. (vgl. NIEKRAWITZ 1990: 24f.)

Zunächst standen Arbeiten mit deskriptivem Charakter im Vordergrund, die als eine Art Bestandsaufnahme der neuen Problematik gesehen werden können. Als erste wissenschaftliche Arbeit eines sich spezialisierenden Teilbereichs Ausländerpädagogik erschien eine Veröffentlichung zum Thema Schulprobleme von Migrantenkinder, die auf Arbeiten der Forschungsgruppe ALFA zurückging. (BOOS-NÜNNING u.a. 1976) Im Vordergrund der Betrachtung standen die besonderen didaktischen Anforderungen, die das

Unterrichten der deutschen Sprache an das Lehrpersonal stellte bzw. die Probleme, die sich nach der Einrichtung der sogenannten Vorbereitungsklassen zum Erlernen der deutschen Sprache ergeben hatten. BOOS-NÜNNING u.a. stellten die Notwendigkeit heraus, sich mit der Situation der ausländischen Schüler und Schülerinnen zu beschäftigen, da mangelnde Chancen im Schulsystem diese zu einer wirtschaftlich und sozial unterprivilegierten Gruppe machten, durch die soziale Spannungen entstehen würden. In der Förderung der schulischen Laufbahn der ausländischen Schüler und Schülerinnen sahen sie die wesentliche Aufgabe einer Ausländerpädagogik. (BOOS-NÜNNING u.a. 1976: 68) Entsprechend wurde eine spezielle Qualifizierung in der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung gefordert. (vgl. NIEKE 1986: 463)

Zu den rein deskriptiven Problembeschreibungen trat jedoch bald eine Perspektive hinzu, in der auf der Ebene der Migrantenkinder selbst und ihren Sozialisationsbedingungen angesetzt wurde. Dabei wurden bestimmte Faktoren zur Erklärung eines schulischen Misserfolgs herangezogen. Der theoretische Begründungsrahmen erfolgte laut CZOCK in Anlehnung an die Defizit- Konzeptionen, die bereits in den 60er Jahren im Zuge der Bildungskampagne, in der es um die Beseitigung der ungleichen Bildungschancen von Unterschichtkindern gegangen war, aus den USA übernommen worden waren. Als Anknüpfungspunkt diente die Theorie des restringierten Sprachcodes von Basil BERNSTEIN (vgl. BERNSTEIN 1972) Demnach hatten Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund nicht nur Unterschichtstatus, sondern waren aufgrund ihrer Sozialisation in einem familiären Umfeld mit Modernitätsrückstand beeinträchtigt, so dass sie nicht über die Grundqualifikationen, die für eine Teilnahme an den schulischen und gesellschaftlichen Prozessen im Aufnahmeland Bedingung seien, verfügten. Dies bezog sich auch auf die Möglichkeit des Spracherwerbs, so dass von einem doppelten Defizit ausgegangen wurde: Den Migrantenkindern fehlten nicht nur die Kenntnisse der deutschen Sprache, sondern aufgrund des Sozialisationsdefizits auch die Voraussetzungen zum Erwerb der neuen Sprache. Die durch die primären Sozialisationsinstanzen entstandenen Defizite sollten durch die sekundären Sozialisationsinstanzen, also vor allem die Schule, aufgefangen und ausgeglichen werden, wobei die bereits genannten Schwachstellen derselben bemängelt wurden. (vgl. CZOCK 1993: 78)

Als zusätzlicher Begründungsrahmen zur Erklärung von Integrations- und Schulproblemen ausländischer Kinder und Jugendlicher wurden die Problemkategorien Kulturkonflikt und Identitätskonflikt herangezogen. Kern dieser Konzeptualisierungen war die Überlegung, dass

der Prozess der Identitätsbildung der ausländischen Kinder durch das Aufeinandertreffen der verschiedenen Kulturen des Heimatlandes/Aufnahmelandes gestört wurde oder durch diese Krise gar das Ausbilden einer Identität verhindert würde. (vgl. CZOCK 1993: 84)

Einen im nachhinein sehr umstrittenen und kritisierten Beitrag in der pädagogischen Diskussion legten SCHRADER u.a. mit ihrem Sozialisationsmodell zur Enkulturation vor. Im Mittelpunkt des Ansatzes von SCHRADER u.a. stand der Begriff der „kulturellen Basispersönlichkeit“. (vgl. SCHRADER u.a. 1976; APITZSCH 1997) Dieser Begriff war verbunden mit der Vorstellung, dass die Identität eines Menschen nicht ohne die Fixierung auf eine bestimmte kulturelle Rolle ausgebildet werden könne, wobei diese als ethnisch determiniert konzipiert wurde. SCHRADER u.a. gingen davon aus, dass sich diese Rolle bis im Vorschulalter ausbildet und danach nicht mehr veränderbar ist. (vgl. SCHRADER u.a. 1976; APITZSCH 1997: 256)

Nach SCHRADER u.a. hatte der Kulturwechsel der ausländischen Kinder Auswirkungen auf ihre Sozialisation und damit auch auf die Ausbildung ihrer kulturellen Basispersönlichkeit. Als Folge eines Kulturwechsels konnte es in ihrer Konzeption zu Anpassungsprozessen in Form von Akkulturation und/oder Assimilation kommen, wobei Assimilation im Sinne völliger Anpassung das zu erstrebende Ziel einer erfolgreichen Sozialisation war. (vgl. SCHRADER u.a. 1976: 67f.) Weiterhin unterschieden die Autoren nach der Variable Einreisealter der Kinder drei Idealtypen von Migrantenkindern und ordneten ihnen Sozialisationsverläufe zu.

1.3 Kritik an der Ausländerpädagogik

Die Phase der Kritik der Ausländerpädagogik wird in der Literatur als Stadium der Selbstreflexion beschrieben, in dem die Entwicklung neuer Konzepte in Theorie und Praxis zugunsten einer Diskussion um die Folgen einer professionalisierten Ausländerpädagogik zurücktritt. Durch den veränderten Blickwinkel, unter dem die Auseinandersetzung um die pädagogischen Erfordernisse in der Migrationsgesellschaft nun geführt wird, kommt es bereits während dieser Phase zu neuen Begrifflichkeiten und Ansätzen, die zur Veränderung der bisherigen Sonderpädagogik für Ausländer in Richtung einer Interkulturellen Pädagogik für alle führen. (vgl. NIEKE 1986; NIEKRAWITZ 1990; AUERNHEIMER 1995).

Als Ausgangspunkt der Kritik gilt die Jahrestagung des Verbandes der Initiativgruppen in der Ausländerarbeit (VIA e.V.) zum Thema ‚Wider die Pädagogisierung der Ausländerprobleme‘ im Jahr 1980. Es wird als notwendig gesehen, nach einer Phase der ausführlichen Theorieentwicklung innerhalb der Ausländerpädagogik nun über die Gültigkeit der handlungsleitenden Annahmen nachzudenken, die Probleme der in der pädagogischen Praxis Tätigen beim Umgang mit den ausländischen Kindern zu reflektieren und die unerwünschten Nebenfolgen der Aktivitäten zu bedenken. (vgl. CZOCK/RADTKE 1984: 37) Nach NIEKE kommt es zu einer Verschiebung der Aufmerksamkeit von den pädagogischen Problemen auf die gesellschaftlichen und politischen Ursachen für die Probleme der ausländischen Familien. (vgl. NIEKE 1986: 463)

Insgesamt wurde die Debatte „...zum Teil sehr hitzig, bisweilen polemisch geführt...“ (NIEKRAWITZ 1990: 23) und beinhaltete für viele Beteiligte ein Stück Selbstkritik. Der 1984 von GRIESE herausgegebene Band „Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik“ ist eines der prägnantesten Dokumente der Kritikphase. Auch Autoren wie HAMBURGER (1984; 1988) sowie CZOCK und RADTKE (1984) treten als wichtige Kritiker auf. Die Zeitschrift „Informationsdienst zur Ausländerarbeit“, widmete im Jahr 1985 zwei Ausgaben dem Thema „Zum Selbstverständnis der Ausländerarbeit“ und dokumentiert die einschlägige Auseinandersetzung. So kritisieren HABEL u.a. (1985 a) in ihrem Beitrag, dass die Ausländerpädagogik ihren Gegenstand verfehle, woraufhin WITTEK sehr provokativ mit einer „kleinen Tanzstunde für drei Kritiker der Ausländerpädagogik“ (WITTEK 1985) kontert, auf die HABEL u.a. (1985 b) wiederum mit einem Beitrag reagieren. Die einschlägige ISS -Tagung zur Thematik wurde programmatisch als „Ausländersozialarbeit in der Krise“ betitelt. (vgl. HAMBURGER 1999: 36)

1.3.1 Kritik an den theoretischen und praktischen Konzepten der Ausländerpädagogik

CZOCK/RADTKE kritisieren den theoretischen Begründungsrahmen der Ausländerpädagogik und die damit einhergehenden Folgen. Ausgangspunkt ihrer Kritik ist die These, dass ein schulischer Misserfolg der Kinder nicht mit dem sogenannten Kulturkonflikt allein erklärbar und lösbar ist, sondern dass die Schule und damit auch die Ausländerpädagogik selbst ihren Beitrag dazu leistet. Ihre Kritik gilt dabei vor allem den

pädagogischen Deutungsmustern Kultur und Identität und dabei insbesondere der Theorie von SCHRADER u.a. (1976) (vgl. CZOCK/RADTKE 1984: 38ff.)

Kernpunkt deren Theorie sei, so CZOCK/RADTKE, ein statisches Konzept von Kultur und Identität, das den Faktor soziale Interaktion nicht berücksichtige und Konflikte suggeriere, wo keine seien. Merkmal eines solchen Kulturkonzeptes sei „...die Tendenz zur Verdinglichung, in der Kultur und Identität wie quasi natürliche Invarianten als Merkmale an den Subjekten kleben und sie in Konflikte und Schwierigkeiten treiben“. (CZOCK/RADTKE 1984: 41) Als besonders problematisch sehen CZOCK/RADTKE die Weitervermittlung solcher Theorien bzw. ihre Rezeption durch Lehrer und Pädagogen. Da innerhalb der Praxis Druck zur unmittelbaren Verwertbarkeit für den Unterricht oder die Arbeit im Stadtteil bestünde, würden Theorieangebote, die bereits verkürzt sind, in der Rezeption auf stereotype Allerweltsweisheiten reduziert, die eher der Stigmatisierung und Etikettierung dienen als dem Verständnis.

Auch AUERNHEIMER beschreibt, wie das Konstrukt von SCHRADER u.a., welches bereits durch theoretische und empirische Mängel belastet sei, durch die Rezeption von Pädagogen und Politikern gänzlich zu einem Schematismus verzerrt wurde. Wenn auch von Seiten der Autoren sicher nicht beabsichtigt, so trage ihr Konstrukt dennoch zur Stereotypisierung bei und nutze jenen, die unter Berufung auf eine solche Theorie die Beschränkung des Familiennachzuges legitimieren wollen. (vgl. AUERNHEIMER 1988: 40)

1.3.2 Kritik zum Verhältnis von Ausländerpädagogik zu Politik und Gesellschaft

Die Defizithese, so GRIESE „...klammert in der Regel ökonomisch – politisch – historische Verursachungszusammenhänge aus und konzentriert ihre Aussagen auf das Sozialisationsgeschehen im Interaktionsfeld von Familie und Schule, wobei schulischer Erfolg einseitig zum Beurteilungskriterium avanciert...“. (GRIESE 1984: 44) Beim Nachweis individueller Behandlungsbedürftigkeit werden demnach strukturelle Ursachen vernachlässigt und diese in individuelle Defizite umgedeutet, so dass die vorhandenen Probleme pädagogisiert werden. (vgl. HAMBURGER u.a. 1984: 35) Dabei nehmen ‚Ausländer‘ als Objekte von Theorie und Praxis der Ausländerpädagogik den Status einer abgrenzbaren und handhabbaren Randgruppe ähnlich jener ‚der Behinderten‘, ‚der Sonderschüler‘ oder ‚der Obdachlosen‘ ein und werden zum Gegenstand von Programmen wissenschaftlicher und

praktischer Arbeit, ohne dass die betroffenen Subjekte sich selbst zur Kategorie der Hilfsbedürftigen zuordnen würden oder wollten. (vgl. HAMBURGER u.a. 1984: 33f.)

Eine defizitorientierte, kompensatorisch ausgerichtete Ausländerpädagogik, die sich auf die Beseitigung von Symptomen konzentriert, wird deshalb abgelehnt und stattdessen eine Erweiterung des pädagogischen Blickwinkels um die politisch, gesellschaftlich und ökonomisch verursachten Probleme gefordert. Im Titel des Aufsatzes von HAMBURGER u.a. (1984) „Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen“ kommt diese Sichtweise sehr deutlich zum Ausdruck. Auch in dem von GRIESE herausgegebenen Band von 1984 ist ein wesentlicher Kritikpunkt die Pädagogisierung und Entpolitisierung gesellschaftlicher Probleme durch die Ausländerpädagogik in ihrer bisherigen Form. Die Ausländerpädagogik gebe vor „...Probleme mindern und lösen zu können, indem man deren politisch-ökonomische Ursachen psychologisiert, individualisiert und letztlich pädagogisiert...“ (GRIESE 1984: 210) und sei damit ein Verschleierungsinstrument der Ausländerpolitik. (vgl. GRIESE 1984: 11)

GRIESE plädiert für eine „...Um- bzw. Redefinition sog. ‚sozialer Probleme‘ in politisch-ökonomische Verursachungszusammenhänge und Konflikte, eine Entindividualisierung, Entinstitutionalisierung und Entprofessionalisierung im ‚pädagogischen Bereich‘...“ (GRIESE 1984: 213), so dass er letztlich die Frage aufwirft, ob die (Ausländer)-pädagogik überhaupt noch eine Berechtigung hat. HAMBURGER gelangt zu einer ähnlichen Einschätzung. Seiner Ansicht nach fehlen der Pädagogik die Mittel, um die Handlungssituation von ausländischen Kindern und Jugendlichen verändern zu können, vielmehr sei „...politisch darum zu streiten, ob die Bundesrepublik Deutschland ein Einwanderungsland ist und ihre Sozialstruktur der ausländischen Bevölkerung öffnet.“ (HAMBURGER 1984: 68)

1.3.3 Kritik an den Begriffen ‚Ausländer‘ und ‚Ausländerpädagogik‘

Im Zuge der Debatte gerieten auch die Begriffe ‚Ausländer‘ und ‚Ausländerpädagogik‘ selbst in die Kritik. Der Terminus Ausländer, so ESSINGER, sei „...im Zusammenhang mit Ausländerpädagogik eine demagogische Formel, keine pädagogische Kategorie.“ (ESSINGER 1984: 245)

THRÄNHARDT beschreibt die deutsche Begriffsentwicklung bezüglich der Einwanderungsthematik als „Begriffsgeschichte der Ausgrenzung“. (THRÄNHARDT 1984:

116) Die Bezeichnungen für die Menschen, die im Zuge der Arbeitskräfteanwerbung nach Deutschland einreisen, unterlagen einem ständigen Wandel und werden von THRÄNHARDT als Spiegel der gerade aktuellen Einschätzungen und Denkweisen betrachtet. Diese Kritik am Begriff ‚Ausländer‘ verweist auf den veränderten Blickwinkel, unter dem die Probleme zu Beginn der 80er Jahre wahrgenommen wurden. Vor allem die Weigerung der Politik, Deutschland als Einwanderungsland anzuerkennen, wurde zunehmend beanstandet.

Auch der Begriff Ausländerpädagogik wird in der einschlägigen Literatur kritisiert. (vgl. HAMBURGER u.a. 1984; GRIESE 1984; THRÄNHARDT 1984) Diese Kritik bezieht sich unter anderem auf die soziale Komponente des Begriffs. So sind HAMBURGER u.a. der Ansicht, dass der Begriff Ausländerpädagogik die soziale Ausgrenzung und Abgrenzung der Migranten fördert und einen stigmatisierenden Effekt hat, da er parallel zu Begriffen wie Sonderpädagogik gebildet wurde. Durch den Begriff Ausländerpädagogik entstehe der Eindruck, die Probleme oder Defizite der Einwanderer seien so gravierend, dass dafür eine eigene Sonderdisziplin der Pädagogik entwickelt werden muss. Aufgrund der Tatsache, dass die einheimische Bevölkerung als Zielgruppe ausgeklammert wird, werde diese Wahrnehmung zusätzlich verfestigt. In der Weiterverbreitung dieses Stigmas sehen HAMBURGER u.a. ein zentrales Integrationshemmnis. Während das eigentliche Ziel der Ausländerpädagogik die Verhinderung der Segregation von Migranten sei, suggeriere sie begrifflich die Ausgrenzung dieser Gruppe. Damit stehe sie sich nicht nur selbst im Weg, sondern sie könne durch die Weiterverbreitung dieses Stigmas als Mitverursacher bei der Entstehung der Probleme gesehen werden. (vgl. HAMBURGER u.a. 1984: 32ff.) Auch GRIESE beschreibt den Begriff Ausländerpädagogik als äußerst problematischen Terminus. Er impliziere eine „...ideologische Trennung der Menschheit nach unvereinbaren nationalen Wesenheiten...“ und unterstelle, dass Ausländer einer Sonderbehandlung bedürfen, was faktisch zur „...pädagogischen Segregation und isolierten Arbeit mit einer als ‚Randgruppe‘ definierten Bevölkerung...“ (GRIESE 1984: 8f.) führe.

In seinem ‚Handwörterbuch zur Ausländerarbeit‘ von 1984 weist AUERNHEIMER auf die Schwierigkeit hin, die eine Umbenennung der Ausländerpädagogik mit sich bringt. Da sich andere Begriffe bisher noch nicht durchgesetzt hätten, für eine Veröffentlichung innerhalb des akademischen Bereichs aber ein allgemein verständliches Etikett benötigt wird, möchte er an den Begriffen festhalten. Außerdem besteht nach AUERNHEIMER die Gefahr, dass durch eine Umbenennung erneut Euphemismen entstehen, die die Realität nur kaschieren. „Die

Arbeitsmigranten in der Bundesrepublik sind nun einmal wesentlich durch ihren unbefriedigenden Rechtsstatus als Ausländer definiert. Dieser ist bis auf weiteres bestimmendes Element ihrer Existenzbedingungen, und daran ändert keine Pädagogik etwas.“ (AUERNHEIMER 1984: 7)

Der Versuch von HOHMANN (1983), an Stelle der Besonderheit der Adressatengruppe die pädagogische Aufgabe selbst in den Vordergrund zu stellen, führt zu seinem Vorschlag, den Begriff der Ausländerpädagogik durch ‚Interkulturelle Pädagogik‘ zu ersetzen. An dieser Stelle wird deutlich, dass es bereits innerhalb der Phase der Kritik zur Herausbildung neuer Begrifflichkeiten und Definitionen kommt.

1.3.4 Kritik an der Professionalisierung der Ausländerpädagogik

Während circa 10 Jahre vorher die mangelnde Professionalisierung der Initiativgruppen kritisiert worden war, geriet nun gerade die Professionalisierung der Ausländerpädagogik in die Kritik. Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre waren an Fachhochschulen zunehmend Studiengänge eingerichtet worden, durch die „...Absolventen für eine zielgruppenadäquate Sozialarbeit qualifiziert werden sollten.“ (NIEKRAWITZ 1990: 24)

Die Einrichtung und Expansion dieser Studiengänge bot Universitäten und Fachhochschulen die Möglichkeit, weitere Stellen und Mittel zu beantragen oder zumindest ihren status quo erhalten zu können. Durch Ergänzungs- und Aufbaustudiengänge konnten arbeitslose Lehrer und Pädagogen zumindest kurzfristig vom überlasteten Arbeitsmarkt ferngehalten werden, was eine Entlastung der Arbeitslosenstatistik bewirkte und so auch im Interesse der Landesregierungen lag. An diesem Punkt setzte die Kritik ein: Die beschriebene Entwicklung diene der Qualifizierung der Pädagogen, nicht aber der Qualifizierung der Ausländer. So argumentiert GRIESE: „Immer mehr Pädagogen verdanken der mißlichen Situation der Ausländer und der Propagierung (und beinahe schon Produktion) ihrer Probleme ihren Arbeitsplatz, ihre Karriere, ihre berufliche Sicherheit. Kurzum: Pädagogen haben ein Interesse an Ausländerproblemen.“ (GRIESE 1984: 45) Auch HAMBURGER u.a. kritisieren, dass die Migrantenproblematik als Legitimation für zusätzliche Pädagogik genutzt wird und sich die Professionen auf diesem Weg „...neue Einflussmöglichkeiten und Pfründe...“ (HAMBURGER u.a. 1984: 35) sichern.

Auch andere Kritikpunkte beziehen sich auf Aspekte, die mit Professionalisierungsprozessen verknüpft sind, wie z.B. eine intensive Forschungstätigkeit und das Entstehen von Expertentum. Die Tätigkeit sogenannter ‚Ausländer - Experten‘, welche selbst überwiegend deutscher Herkunft seien, trage zu einer Entmündigung der Betroffenen bei (vgl. GRIESE 1984: 50) und habe den Anspruch, „...den anderen besser zu verstehen als er sich selbst...“. (HAMBURGER u.a. 1983: 17) Die Erforschung der Lebenssituation von Migranten als Folge der Expertisierung wird von GRIESE als „Kolonialisierung der Lebenswelt“ (GRIESE 1984: 11) abgelehnt. Auch BRUMLIK gibt zu Bedenken, dass die Erforschung von Bewusstsein und Lebenswelt durch Professionelle zur Akkumulierung eines Wissensbestandes führt, der zu Zwecken politischer und sozialer Kontrolle genutzt werden kann, so dass eine verwissenschaftlichte Ausländerpädagogik Gefahr läuft, für außerpädagogische Interessen instrumentalisiert zu werden. Weitgehend analog zu GRIESE (1984) fordert BRUMLIK daher die Deinstitutionalisierung und Deprofessionalisierung der Ausländerpädagogik. (vgl. BRUMLIK 1984 b: 29)

1.4 Interkulturelle Pädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft

Während die Rede von *der* Ausländerpädagogik bestimmte Vorstellungen über das, was diese auszeichnet impliziert, so dass ein relativ homogenes Bild dieser Phase entsteht, würde die Rede von *der* Interkulturellen Pädagogik, so HAMBURGER, „...eine unzulässige Generalisierung...“ (HAMBURGER 1988: 33) darstellen.

Gleichwohl versuchen einige Autoren, die Einteilung in Phasen fortzuführen, wenn auch betont wird, dass die Phase der Interkulturellen Pädagogik als dritte Phase der Theorieentwicklung nicht als abgeschlossen betrachtet werden kann. (vgl. NIEKE 1986; NIEKRAWITZ 1990; AUERNHEIMER 1995) So sieht NIEKE mit der Anerkennung der kulturellen und ethnischen Minderheiten als „...dauerhaften Bestandteil einer multikulturellen Gesellschaft“ (NIEKE 1986: 464) die Phase eingeleitet, die unter dem Motto ‚Interkulturelle Erziehung für eine multikulturelle Gesellschaft‘ steht. NIEKRAWITZ beschreibt es als Charakteristikum dieser dritten Phase, dass nun versucht wird, die bisherige Ausländerpädagogik in eine Disziplin mit interkultureller Zielsetzung zu transformieren und sich damit ausdrücklich an alle Bevölkerungsschichten zu richten. Der Beginn dieses Abschnitts könne zeitlich ungefähr 1984/85 angesiedelt werden, wobei einzelne Beiträge bereits etwas früher erscheinen. (vgl. NIEKRAWITZ 1990: 34) Aus Sicht von GOGOLIN ist

eine „...zunehmende Ausdifferenzierung der Fragestellungen, Zugriffsweisen und Standpunkte festzustellen, die sich unter der Begrifflichkeit ‚Interkulturelle Pädagogik‘ versammeln.“ (GOGOLIN 1998: 138) Dieser Prozess könne jedoch nicht als eine Fortschrittsgeschichte dargestellt werden, in der es zunächst allgemein vertretene, inzwischen jedoch überholte und allgemein nicht mehr vertretene Standpunkte gebe, so wie dies in NIEKRAWITZS Titel „Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik“ (NIEKRAWITZ 1990) anklinge. (vgl. GOGOLIN 1998: 138)

Auch AUERNHEIMER stellt sich gegen das Bild einer linearen Entwicklung, da so einige Kontroversen unterschlagen würden. In Anlehnung an AUERNHEIMER (1995: 10) können zwei kontroverse Linien beschrieben werden, die sich aus der Negation der Ausländerpädagogik der ersten Phase entwickeln.

Einmal wird Interkulturelle Erziehung als ein Konzept gesehen, das sich sowohl an einheimische Kinder als auch an Kinder der Minoritäten wendet und damit im Gegensatz zu einer kompensatorischen Ausländerpädagogik konzipiert ist. Ziel ist der Abbau von Diskriminierung und eine Verständigung untereinander. Eine andere Gruppe von Wissenschaftlern vertritt jedoch den Standpunkt, dass vor allem die rechtliche und soziale Benachteiligung und die Diskriminierung von Migrant*innen das wesentliche Problem darstellen und demzufolge die Lösung in einer verbesserten strukturellen und sozialen Integration gesehen werden muss, die die Angleichung der sozialen Chancen zum Ziel hat. (vgl. HAMBURGER 1988)

Trotz solcher oder ähnlicher Einteilungsversuche erweist es sich als äußerst schwierig, die Diskussion um die Interkulturelle Pädagogik adäquat darzustellen. Noch im Jahr 2000 stellt AUERNHEIMER fest, dass die Prämissen und Grundbegriffe sowie die daraus ableitbaren pädagogischen Aufgaben und Ziele der Interkulturellen Pädagogik noch der Klärung bedürfen. Während er jedoch in seiner „Einführung in die Interkulturelle Erziehung“ im Jahre 1995 noch konstatierte, dass diesbezüglich noch nicht einmal eine adäquate Diskussion bestünde, sieht er es nun als einen Fortschritt, dass wenigstens die Kontroversen deutlicher zu Tage treten. Einigkeit bestehe nach der Kritikphase lediglich darüber, dass von der Defizitthese Abstand genommen werden müsse und sich eine Interkulturelle Pädagogik nicht auf die Migrant*innen als Adressaten beschränken dürfe. (vgl. AUERNHEIMER 2000: 18f.)

1.4.1 Begriffsänderungen als Hinweis auf eine veränderte Programmatik

Für die Interkulturelle Pädagogik wesentliche und leitende Begriffe sind umstritten, ja sogar der Begriff Interkulturelle Pädagogik selbst ist Anlass zu Kontroversen und hat eine bis heute andauernde Diskussion mit sich gebracht. Die Umbenennung der Ausländerpädagogik in Interkulturelle Pädagogik ist in erster Linie als Hinweis auf eine veränderte Programmatik zu sehen, die nach außen hin deutlich gemacht werden sollte. Der Begriff Interkulturelle Pädagogik bzw. Erziehung tauchte zwar schon früher auf, wurde jedoch nicht in diesem programmatischen Sinn gebraucht. (vgl. AUERNHEIMER 1995: 1f.)

Die Abwendung von der Ausländerpädagogik zugunsten der Interkulturellen Pädagogik zeigte sich auch in der programmatischen Namensgebung von Studiengängen und Institutionen. Signifikant ist hier z.B. die Umbenennung der Fachzeitschrift ‚Ausländerkinder‘, die ab dem Jahrgang 1988 den Namen ‚Interkulturell‘ erhielt. Eine Vorreiterrolle bezüglich der Namensgebung spielte auch das ‚Institut für interkulturelle Erziehung und Bildung‘ an der FU Berlin, und auch an der Universität Oldenburg war bereits ab 1982 ein Diplomstudiengang mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Arbeit in Planung. (vgl. AUERNHEIMER 1995: 14) Das Motto ‚Interkulturelle Pädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft‘ verweist also auf die Abwendung von der Ausländerpädagogik und steht vor allem begrifflich für ein ganz bestimmtes Ziel und Programm. Um die richtige Verwendung des Begriffs Interkulturelle Pädagogik wird nach APITZSCH in harten theoretischen Auseinandersetzungen gerungen- „Umstritten ist bereits der Begriff des ‚Interkulturellen‘ selbst“. (APITZSCH 1997: 52)

1.4.2 Zum Begriff „interkulturell“

Der Begriff interkulturell in Verbindung mit Interkultureller Erziehung taucht in der Bundesrepublik bereits in den späten 70er Jahren auf, wird aber erst ab Anfang der 80er Jahre in einem generellen und programmatischen Sinn gebraucht.

Im Jahr 1991 konstatiert NESTVOGEL bereits eine inflationäre Verwendung des Terminus. Gängige Begriffe wie Kommunikation, Erziehung, Bildung und Gemeinwesenarbeit seien mit dem Wort interkulturell versehen worden, um so alte Programme neu etikettieren zu können. Dabei sei der Begriff zwar einerseits zu einer Art Modewort geworden, andererseits würden dadurch aber diese Bereiche einem neuen Nachdenken unterzogen. (vgl. NESTVOGEL 1991: 1f.)

Gleichzeitig mit dem Terminus interkulturell hat auch die Bezeichnung multikulturell Eingang in die pädagogische Fachsprache der Bundesrepublik gefunden. In Anlehnung an HOHMANN hat sich im allgemeinen eine einheitliche Begriffsverwendung durchgesetzt. HOHMANN möchte die „...beobachtbare gesellschaftliche Situation und die sich darin abzeichnenden Entwicklungsprozesse, soweit sie unter dem Einfluß der Migration stehen, als ‚multikulturell‘ bezeichnen, das Attribut ‚interkulturell‘ dagegen zur Bezeichnung der pädagogischen, politischen und sozialen Zielvorstellungen und Konzepte verwenden.“ (HOHMANN 1983: 5)

Viele Autoren folgen diesem weitgehend üblich gewordenen Sprachgebrauch, so dass man immer wieder auf fast gleichlautende Definitionen stößt, die auch in neueren Beiträgen beibehalten werden. (vgl. ESSINGER/GRAF 1984: 20; GROSCH/LEENEN 2000: 43) Von einigen Autoren wird betont, dass der Terminus interkulturell über die Vorstellung einer bloßen Koexistenz der Kulturen hinausgeht und die Bezugnahme der Kulturen aufeinander bezeichnet. So schreibt PORCHER: „Interkulturell ist nicht bedeutungsgleich mit ‚multikulturell‘. Die interkulturelle Option ist durch das Bestreben gekennzeichnet, die verschiedenen Kulturen aufeinander zu beziehen, und eben nicht durch die bloße Steuerung und Kontrolle des Nebeneinander.“ (PORCHER 1989: 35) In einem solchen Verständnis ist gegenseitige Bereicherung das Ziel der Interkulturellen Pädagogik.

Mit der Vorsilbe interkulturell sind also Setzungen verbunden. Es wird davon ausgegangen, dass zwischen verschiedenen Kulturen unterschieden werden kann, nämlich einer einheimischen und einer ausländischen (bzw. mehreren fremden Kulturen), und die Grenze zwischen diesen Kulturen entweder inter-kulturell überwunden werden kann oder es einen Zwischenraum innerhalb der Kulturen gibt, der mit etwas Anderem gefüllt ist als Kulturellem, so dass in diesem Raum jenseits der Bindungen an eine spezifische Kultur etwas Neues entstehen kann. (vgl. NIEKE 1995: 28f.)

Es wird deutlich, dass die Kategorie ‚Kultur‘ als zentrales Bestimmungselement in diesen Ansätzen akzeptiert ist. Während der Name Ausländerpädagogik zu vielen Auseinandersetzungen geführt hat, ist die Vorsilbe interkulturell und damit die Setzung, dass man zwischen mehreren Kulturen unterscheiden kann, nach KRÜGER-POTRATZ in den Konzepten der Interkulturellen Pädagogik als positives Moment aufgenommen worden. (vgl. KRÜGER-POTRATZ 1999: 157) Gleichzeitig erfährt der Begriff interkulturell bereits Kritik, bevor er sich etabliert hat. Von Anfang an wird ihm vorgeworfen, er sei unpräzise und eine

bloße Phrase, deren Nutzen und Grenzen nicht bestimmbar seien. Während die Befürworter den Vorteil des Begriffs gerade darin sehen, dass er darauf abzielt, „...Interaktion, Austausch, Entgrenzung, Gegenseitigkeit...“ zwischen Kulturen und damit „...Anerkennung der Wechselbeziehungen zwischen den vielfältigen Registern ein und derselben Kultur und zwischen den verschiedenen Kulturen...“ (REY-VON ALLMEN 1989: 47) zu bezeichnen, wird ihm von Kritikern gerade dieses Verständnis von Kulturen vorgeworfen. (vgl. WELSCH 1994; KRÜGER-POTRATZ 1999)

Eine weitere Setzung, die mit dem Namenswechsel der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik verbunden ist, ist die Erweiterung des Adressatenkreises, wenn nicht sogar ein Adressatenwechsel. Durch die Überwindung des kompensatorischen Ansatzes und das Ziel einer gegenseitigen Bereicherung der Kulturen rückt die einheimische Bevölkerung in den Fokus. Dabei ist es kein Zufall, dass zunächst der Begriff *Interkulturelle Erziehung* im Vordergrund stand, denn die Ziele und Programme einer Interkulturellen Pädagogik als Vermittlungspädagogik sollten dadurch verwirklicht werden, dass die als einheimisch definierten zu einem Umgang mit der kulturellen Differenz erzogen werden sollten. (vgl. KRÜGER-POTRATZ 1999: 162)

AUERNHEIMER sieht die Ursache für die Wahl des Begriffs *Erziehung* jedoch in der Anlehnung an den englischen Sprachgebrauch. Um dem Vorwurf eines „pädagogischen Paternalismus“ (KRÜGER-POTRATZ 1999: 162) jedoch entgehen und eine Moralisierung des Problems vermeiden zu können, werde mittlerweile häufig die Bezeichnung *Interkulturelle Bildung* bevorzugt. (vgl. AUERNHEIMER 1995: 2f.)

Die beschriebene Unterscheidung zwischen den Begriffen *multikulturell* und *interkulturell* ist eine spezifisch deutsche, die in anderen europäischen Ländern so nicht getroffen wird. Im angelsächsischen Bereich tauchte der Begriff ‚multicultural education‘ bereits Anfang der 70er Jahre in einem kanadischen Regierungsprogramm auf und kann als politisches Bekenntnis zur Multikulturalität gelesen werden. Seitdem ist der Terminus ‚multicultural education‘ üblich, insofern nicht durch die Bezeichnung ‚antiracist education‘ auf den programmatischen Gegenentwurf hingewiesen werden soll. In der frankophonen Diskussion wird das Attribut *interkulturell* an Stelle von *multikulturell* bevorzugt. Thematisiert wird hier die ‚éducation interculturelle‘. (vgl. REICH 1994)

1.4.3 Die Multikulturalismusdebatte

Das Motto ‚Interkulturelle Pädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft‘ soll von pädagogischer Seite aus explizit darauf hinweisen, dass die Bundesrepublik als Einwanderungsland betrachtet wird und entsprechend die multikulturelle Gesellschaft bereits eine Wirklichkeit ist, auf die die Interkulturelle Pädagogik sich beziehen und auf die sie reagieren soll und kann. Die Rede von der multikulturellen Gesellschaft ist jedoch vor allem ein politischer Begriff, der bis heute kontrovers diskutiert wird und seinen Befürwortern und Gegnern vom Modewort bis zum Kampfbegriff fungiert. (vgl. RIVINIUS 1994; HENTGES 1999; SARIGÖZ 1999)

Die Debatte um den Multikulturalismus muss vor dem Hintergrund unterschiedlicher Bedingungen der verschiedenen Länder betrachtet werden. Dazu gehört z.B. das Staatsangehörigkeitsrecht des jeweiligen Landes und die Möglichkeiten der politischen Mitbestimmung für Migranten. (Zu dem diesbezüglichen Sonderweg Deutschlands siehe BUKOW/LLAROYA 1999; DINER 1993; GAITANIDES 1999)

Aus idealtypischer Sicht ist eine Gesellschaft dann als eine multikulturelle zu beschreiben, wenn „...in ihr Menschen mit verschiedener Abstammung, Sprache, Herkunft und Religionszugehörigkeit so zusammenleben, daß sie deswegen weder benachteiligt noch bevorzugt werden.“ (RIVINIUS 1994: 14) Während die einen diesen Zustand als Idealvorstellung konzipieren, weisen andere darauf hin, dass die multikulturelle Gesellschaft längst Wirklichkeit sei. (vgl. GEIBLER 1990: 192) Von ihren Befürwortern wird die multikulturelle Gesellschaft als Alternative zur Segregation und Zwangsassimilation von Minderheiten konzipiert und als Chance gesehen, ein gleichberechtigtes und friedliches Zusammenleben und einen gegenseitigen Austausch von Einheimischen und Einwanderern zu fördern. (vgl. SCHULTE 1990) Die Einwände gegen die Idee einer multikulturellen Gesellschaft kommen zum einen von konservativer bis rechtsextremistischer Seite. Die multikulturelle Gesellschaft wird dort, ausgehend von einem statischen Kulturbegriff und einem ethnischen Verständnis von Nation, als Bedrohung und Gefahr propagiert, die den Bestand der Gesellschaft gefährdet. (vgl. RIVINIUS 1994: 22f.; AUERNHEIMER 1995: 3f.) Ein ideologiekritischer Einwand geht dahin, dass durch die Propagierung der multikulturellen Gesellschaft die soziostrukturelle Benachteiligung der Minderheiten verschleiert werde und ein Multikulturalismus, der sich politisch nicht zu erkennen gebe, zur Rechtfertigung von bestehender Ungleichheit missbraucht würde. (vgl. WICKER 1998: 61)

Für die pädagogische Diskussion bedeutsam wurde die ideologiekritische Betrachtung des Multikulturalismus von Franz RADTKE. (vgl. RADTKE 1990; 1992) Die Behauptung, die Bundesrepublik sei kein Einwanderungsland wurde nach RADTKE von „Gesellschaftsdesignern“ (RADTKE 1990: 27) durch die programmatische Behauptung ersetzt, dass die multikulturelle Gesellschaft bereits Wirklichkeit sei. Das Konzept der multikulturellen Gesellschaft in der Bundesrepublik sei ein Kompromiss für eine nicht erfolgte Eingliederungspolitik, die sich weder für Rückkehr, noch für eine vollständige Integration im Sinne der auch rechtlichen Gleichstellung von Migranten entscheiden könne. Der Begriff der multikulturellen Gesellschaft sei nicht das Ergebnis einer systematischen Analyse der veränderten sozialen Situation in der BRD, sondern Teil einer gesellschaftlichen Praxis, die mit der Unterscheidung von ethnischen Gruppen Handlungsoptionen und Einwirkungsmöglichkeiten zurückzugewinnen versucht. (vgl. RADTKE 1990: 29; 1992: 186f.)

Ob eine Gesellschaft als multikulturell beschrieben wird oder nicht hängt nach RADTKE letztlich davon ab, welche Erkenntnisinteressen spezifische Instanzen zu bestimmten Beobachtungskategorien führen. Im Laufe seiner Analyse betrachtet RADTKE die Bereiche Sozialpolitik, Sozialarbeit und Erziehung unter der Fragestellung, welcher Bereich durch die Übernahme des Begriffs von der multikulturellen Gesellschaft welche Option gewinnen konnte. Unter dem Label Multikulturalismus stellt RADTKE in Politik, Sozialarbeit und Erziehung eine Tendenz zur Ethnisierung von Migranten fest, die darüber hinaus zur Selbstethnisierung derselben führe. (vgl. RADTKE 1990; 1992; siehe auch BOMMES 1990; HINNENKAMP 1990) Der Multikulturalismus stelle in diesem Prozess die Konzeptionen zur Verfügung, mit denen Konflikte aufgebaut würden, deren Lösung zu sein er vorgäbe. Die multikulturelle Vielfalt solle als Gegengift zu der beschworenen Zeitbombentheorie fungieren und sei in dieser Version eine Ideologie im klassischen Sinne. (vgl. RADTKE 1990: 32)

Einige Autoren stellen den Diskurs um den Multikulturalismus in den Zusammenhang zu der Frage nach Universalismus versus Partikularismus bzw. Vielfalt und Differenz. (vgl. RADTKE 1990; STEINER-KHAMSI 1996; WICKER 1998) So bezeichnet es STEINER-KHAMSI als entscheidende Frage in bezug auf die Multikulturalismuskonzeption, ob Vielfalt und Differenz nur in der Privatsphäre ermöglicht werden solle, oder ob es ein Recht auf einen staatlich zugesicherten Raum geben müsse. (vgl. STEINER-KHAMSI 1996: 353f.) Der Dialekt zwischen Universalismus und Partikularismus bzw. allgemeiner Vernunft und je besonderer Tradition wird nach RADTKE im Konzept des Multikulturalismus zugespitzt. Der

Pluralismus der Interessen werde durch eine Pluralität der Herkünfte ersetzt, die im Gegensatz zu Interessen nicht verhandelbar seien. Wenn es in Konflikten darum gehe, ob im Namen der universellen Menschenrechte interveniert oder ob die Partikularität einer Kultur akzeptiert werden solle, dann sei fraglich, ob sich der Multikulturalismus als Spielregel eigne. (vgl. RADTKE 1990: 32f.)

1.4.4 Von der Defizitthese zur Differenzthese

Die Interkulturelle Pädagogik wollte sich bewusst von der Defizitthese verabschieden und dies auch begrifflich deutlich machen. In Abwendung von der Defizitthese wurde nun die Differenzthese erörtert und als richtige Lösung gesehen, unter deren Blickwinkel die Migranten nicht mehr als defizitär, sondern anders betrachtet wurden. Entscheidend für das Anderssein der Migranten ist in dieser Sichtweise nicht ihre rechtliche Stellung als Ausländer bzw. ihre nichtdeutsche Staatsbürgerschaft, sondern vielmehr ihr anderer sprachlicher und kultureller Hintergrund, aufgrund dessen sie über andere Kompetenzen verfügen. (vgl. KRÜGER-POTRATZ 1999: 155)

Mit der Annahme grundlegender Differenzen korrespondiert die Vorstellung, der Migrant werde vor die Aufgabe gestellt, die ethnisch und kulturell bedingten Differenzen zwischen Herkunftsland und Aufnahmeland auszuhalten und/oder abzubauen. Nach BUKOW/LLAROYA lassen sich diesbezüglich zwei Ansätze unterscheiden, die jedoch beide sozialisationstheoretisch argumentieren. (vgl. BUKOW/LLAROYA 1988 10f.) Wird von der einfachen Kulturdifferenzthese ausgegangen, kann die Situation der Einwanderer im Aufnahmeland mehr oder weniger eng sozialisationstheoretisch beschrieben werden. Mögliche Probleme des Migranten werden auf die Unterschiedlichkeit von Migrations- und Aufnahmeland zurückgeführt. Der Migrant muss in dieser Logik seine kognitive, soziale und strukturelle Orientierung neu gestalten und so eine identifikatorische Assimilation gegenüber der neuen Umwelt organisieren. Das Problem wird dabei nicht in fehlenden sozialen Kompetenzen des Wanderers gesehen, sondern vielmehr darauf zurückgeführt, dass dieser bisher auf andere Situationen eingestellt sowie einen anderen kulturellen Rahmen gewohnt war und sich jetzt neu und anders einrichten muss. (vgl. TRUBE 1984 134ff.) Der zweite Ansatz, dem die Differenzthese zugrunde liegt, ist nach BUKOW/LLAROYA die Modernitätsdifferenzhypothese. Mit diesem Ansatz ist die Vorstellung eines Nachholbedarfs

der Migranten im Hinblick auf die gesellschaftliche Entwicklung des Migrationslandes und der Notwendigkeit einer zweiten Kindheit verknüpft. (vgl. BUKOW/LLAROYA 1988: 18ff.)

Nach BUKOW/LLAROYA ist die gemeinsame Ausgangsproblematik der Hypothesen ein unterschwelliges Verständnis der eigenen Kultur, auf die der Abstand zur fremden Kultur und Ethnie bestimmt wird. Beide Differenztheorien implizierten ein Distanztheorem, dem auf pädagogischer Seite das Konzept einer zu erweiternden Sozialisation bzw. das Konzept einer zweiten Kindheit und damit einer grundlegenden Resozialisation entspreche. Wenn es für den Wanderer zu einer gelungenen Identität kommen soll, dann muss in der Logik dieser Ansätze der Zustand der Andersartigkeit, ablesbar an ethnischen Elementen, vom Migranten sozialisatorisch über Akkulturation und berufliches Arrangement überwunden werden. (vgl. BUKOW/LLAROYA 1988: 21ff.)

Nach KRÜGER-POTRATZ wurde der Differenzansatz als Reaktion auf die Kritik des Defizitansatzes in den 80er Jahren „...zu einer Art selbstverständlicher Übung.“ (KRÜGER-POTRATZ 1999: 156) Doch auch die Differenzthese blieb nicht lange unkritisiert. Eine Differenzthese, die nicht nach dem Maßstab für und nach der Entstehung von Differenz frage, erweise sich letztlich nur als Gegenseite des Defizitansatzes. Mit der Einführung der Differenzthese war, so KRÜGER-POTRATZ das „...bis heute zentrale Reizwort kulturelle Differenz endgültig eingeführt, und zwar als ein doppeltes: Denn in der sich anschließenden und bis heute andauernden Diskussion geht es - mit unterschiedlicher Betonung - sowohl um die Frage, was unter Kultur zu verstehen sei, wie um die Problematisierung und Ausschärfung des Differenz-Begriffs.“ (KRÜGER-POTRATZ 1999: 155; JUNGSMANN 1995: 15)

1.4.5 Interkulturelle Pädagogik: Umgang mit kultureller Differenz

Nach KRÜGER-POTRATZ können die seit den 80er Jahren in der Bundesrepublik entwickelten Konzepte Interkultureller Pädagogik unter der Rubrik ‚Begegnungsansatz‘ subsumiert werden. (vgl. KRÜGER-POTRATZ 1999: 162) Diese Einteilung erfolgt in Anlehnung an HOHMANN (1987), der eine Kategorisierung in begegnungs- und konfliktpädagogische Ansätze vornahm, die seitdem in der Literatur üblich ist. Der Begegnungsansatz zeichnet sich dadurch aus, dass die Ursache der Konflikte, die durch die Interkulturelle Pädagogik bearbeitet werden sollen, als kulturell bedingt definiert werden und die Aufgabe entsprechend auf die Beseitigung von Barrieren, die „...dem wechselseitigen

Austausch und einer daraus folgenden möglichen Bereicherung entgegenstehen...“, (HOHMANN 1989: 15) abzielt.

Da in Konzepten der Interkulturellen Pädagogik implizit oder explizit immer von kulturellen Differenzen ausgegangen wird, ist dadurch ein Hauptaufgabenbereich der Interkulturellen Erziehung definiert. AUERNHEIMER, der den Versuch macht, in seiner ‚Einführung in die Interkulturelle Erziehung‘ eine Einteilung in Schwerpunkte vorzunehmen, nennt als einen solchen den richtigen Umgang mit kulturellen Differenzen. Unter der Prämisse, dass Differenzen beunruhigend wirken und dass sich Rassismus diese Beunruhigung zunutze macht, erscheint es AUERNHEIMER nicht sinnvoll, Unterschiede zu leugnen oder möglichst nicht sichtbar werden zu lassen, „...so groß und verständlich die Neigung dazu auch sein mag, weil man befürchtet, durch die Thematisierung von Unterschieden würde Fremdenfeindlichkeit begünstigt.“ (AUERNHEIMER 1995: 178) In einem solchen Verständnis wird also ausdrücklich für die Wahrnehmung kultureller Differenzen plädiert, wenn diese auch nicht als feste, unverhandelbare Eigenschaften betrachtet werden sollen.

Die Aufgabe, die sich daraus für die Interkulturelle Pädagogik ergibt, besteht darin, dass sie zum Umgang mit der durch die Wahrnehmung kultureller Differenzen entstehende Befremdung befähigen soll. Methodisch beginnt die Interkulturelle Erziehung mit der Begegnung und dem Einüben von Toleranz und Gelassenheit gegenüber kulturellen Differenzen und schreitet fort über die Relativierung der eigenen bis zur Suche nach neuen Maßstäben. Am Ende steht ein aufgeklärter, reflexiver Umgang mit kultureller Differenz. Dabei betont AUERNHEIMER die Wichtigkeit des stufenweisen Vorgehens, da nur so eine Überforderung der Lernenden verhindert werden könne, auch wenn die Übertragbarkeit auf die pädagogische Alltagspraxis fraglich sei. (vgl. AUERNHEIMER 1995: 181)

Insgesamt sollen interkulturelle Lernprozesse nach GAITANIDES zu einer bewussten Identifikation mit den positiven Elementen der Herkunfts- und der Fremdkultur und damit zu positiven Kultursynthesen führen. Gleichzeitig werde durch die teilweise Identifikation mit unterschiedlichen Kulturen und dem Erlernen der Balanceakte, die zwischen ihnen vollbracht werden müssen, das Ich gestärkt, so dass ein Beitrag zur Förderung der Persönlichkeitsreife und der Stärkung der kulturellen Identität geleistet werde. (vgl. GAITANIDES 1994)

Die meisten in der Literatur zu findenden Konzepte beziehen sich auf diese allgemeinen Prinzipien einer begegnungsorientierten und auf Umgang mit kultureller Differenz ausgerichteten Interkulturellen Pädagogik. Je nachdem, für welche pädagogischen

Institutionen solche Konzepte entwickelt werden, ergeben sich spezifische Akzentuierungen. Zu Konzepten der Interkulturellen Pädagogik für die Erwachsenenbildung siehe SCHNEIDER-WOHLFART u.a. (1990); für die Schule GÜNZEL (2000); für die Elementarpädagogik ULICH (1994).

Während sich die bisherigen Ausführungen eher auf Schülerinnen und Schüler als Adressaten der Interkulturellen Pädagogik bezogen haben, wird von AUERNHEIMER (1994; 1995; 1999) auch die Fähigkeit der Pädagoginnen und Pädagogen zu einem Interkulturellen Dialog anzuregen, angesprochen. Pädagoginnen müssten ihr Verhältnis zu kulturellen Differenzen durch Supervision oder ähnliche Angebote klären. Sie sollten durch ihre Haltung den Respekt gegenüber anderen Kulturen und Lebensweisen vermitteln und zeigen, wie man unvoreingenommen an Menschen aus anderen Kulturen heran- und mit kulturellen Differenzen umgeht. Ebenso sollten sie dazu anregen, sich trotz der intendierten positiven Grundannahmen von anderen Kulturen kritisch mit diesen auseinanderzusetzen. (vgl. AUERNHEIMER 1995: 179)

Insgesamt könne ein Interkultureller Dialog als Ziel der Interkulturellen Pädagogik jedoch nur dann erfolgreich geführt werden, wenn die Asymmetrie zwischen Dominanzkultur und Minderheitenkulturen sowie die strukturelle Benachteiligung der Migranten bewusst bleibe. (vgl. AUERNHEIMER 1995: 183) Dieser Hinweis auf den ungesicherten politischen und rechtlichen Status von Migranten als eine Ursache ihrer Benachteiligung findet sich in vielen Konzepten der Interkulturellen Pädagogik, die sich auf den Umgang mit kulturellen Differenzen beziehen. (vgl. dazu HOHMANN 1989; SCHNEIDER-WOHLFART u.a. 1990; GAITANIDES 1994)

1.4.6 Kultur als Bestimmungsmerkmal der Interkulturellen Pädagogik

Bezüglich der Begriffsdefinition von Kultur lassen sich unterschiedlich weit reichende Auffassungen auseinanderhalten. Vor allem für die neueren Konzepte Interkultureller Pädagogik ist charakteristisch, dass sie betonen, von einem erweiterten Kulturbegriff auszugehen. Entscheidend ist an dieser Stelle jedoch vielmehr, dass Kultur als zentrale Bestimmungskategorie benutzt wird.

Der enge Kulturbegriff, der unter Kultur lediglich Kulturleistungen und Produkte der Hochkultur wie Bildende Kunst, Musik, Poesie oder philosophische Theorie fasst, erweist

sich, so die Vertreter der Interkulturellen Pädagogik, als Grundlage pädagogischer Konzepte als wenig hilfreich. (vgl. NIEKRAWITZ 1990: 35)

In einem weiter gefassten Begriff von Kultur wird versucht, möglichst alle Aspekte des gemeinschaftlichen Zusammenlebens sowohl auf der materiellen als auch der ideellen Ebene zu erfassen. Kultur kann dann z.B. als ein „...gesellschaftlich produziertes System von kollektiven Deutungsmustern und Regeln, das eine Gruppe von Menschen (Sozialverband) in der Auseinandersetzung mit ihrer Lebenstätigkeit unter konkreten historisch-materiellen Rahmenbedingungen reproduziert und von ihnen als Orientierungsmuster in den Beziehungen zwischen den Menschen und ihrer Umwelt benutzt wird“ (SCHWEITZER 1994: 169) beschrieben werden. Kultur ist dabei nicht als etwas Statisches zu fassen, sondern als ein lebenslanger dynamischer Prozess.

Dieser sogenannte erweiterte Kulturbegriff wird nun in der Interkulturellen Pädagogik genutzt, um Prozesse der Kulturbegegnung und Schwierigkeiten der Kulturvermittlung zu analysieren. Kultur als ein kollektives Phänomen ist nicht mit nationalen Kulturen zu fassen. Vielmehr können laut GROSCH/LEENEN (2000) nationale und regionale Kulturen, aber auch Kulturen von Organisationen oder Berufsgruppen unterschieden werden. (vgl. GROSCH/LEENEN 2000: 33)

Durch die Orientierung am Kulturbegriff stellt sich nicht nur die Frage, ob und wie sich diese Vorstellung auch in konzeptioneller Weise umsetzen lässt, sondern auch, wie die Kulturen in ihrem Verhältnis zueinander gedacht werden. In der einschlägigen Literatur wird diesbezüglich auf eine Einteilung in universalistische Konzepte auf der einen und relativistische Konzepte auf der anderen Seite verwiesen. (vgl. NIEKRAWITZ 1990; SCHWEITZER 1994; AUERNHEIMER 1995; APIZTSCH 1997; KRÜGER-POTRATZ 1999)

NIEKRAWITZ nutzt in seiner Übersicht zur Interkulturelle Pädagogik die Unterscheidung der Positionen des Kulturuniversalismus und des Kulturrelativismus, um so Konzepte der Interkulturellen Pädagogik einordnen zu können.

Der kulturuniversalistischen Position zur Begründung Interkultureller Erziehung liegt die Vorstellung zugrunde, dass menschliches Zusammenleben überall auf der Welt nach den gleichen Gesetzmäßigkeiten erfolgt, sich in den gleichen Strukturen evolutionär entwickelt und sowohl zeitlich als auch räumlich auf dem gesamten Erdball verallgemeinert. Die

„klassischen“ Vertreter sozialwissenschaftlicher Theorien mit universalistischer Ausrichtung wie Piaget und Kohlberg gehen davon aus, dass sich die einzelnen sozialen Systeme, bzw. auf individueller Ebene die Denk- und Handlungsmuster der Menschen, innerhalb eines allgemeingültigen Gesamtsystems integrieren und im Laufe der Geschichte letztlich vereinheitlichen werden. (vgl. SCHWEITZER 1994: 173f.)

Die verschiedenen Einzelkulturen sind also als Durchgangsstadien innerhalb eines Prozesses zu betrachten, an dessen Ende die Entfaltung einer universalen, kosmopolitischen Weltgesellschaft stehen wird. Mit der Vorstellung einer solchen Weltgesellschaft ist auf pädagogischer Ebene das Ziel verbunden, nicht an der individuellen Kulturzugehörigkeit des Einzelnen anzuknüpfen, sondern den ganzen Menschen als bildungsfähiges und bildungsbedürftiges Individuum in seiner Gesamtheit zu betrachten. In diesem Sinne ist Interkulturelle Pädagogik eine personale Pädagogik, die den Blick auf Fragestellungen der allgemeinen Bildungstheorie lenkt. (vgl. NIEKRAWITZ 1990: 36f.)

Diejenigen, die eine kulturuniversalistische Position einnehmen, suchen die Überwindung kultureller Besonderheiten in universellen und deshalb gemeinsamen Werten und Gegebenheiten. Nach BORRELLI führt die Orientierung an einer solchen universalen Moralität zur Selbstreflexion der Disziplin. Für diese gibt es dann „...weder ‚Ausländer‘ noch ‚Inländer‘: für sie gibt es nur Menschen.“ (BORRELLI 1986: 24) Insofern ist eine Interkulturelle Pädagogik als eigenständiges Fach nicht mehr notwendig, sondern sie ist identisch mit allgemeiner Pädagogik. Laut BORRELLI soll es jedoch nicht zur Auflösung der Interkulturellen Pädagogik in allgemeine Pädagogik kommen, sondern gerade umgekehrt allgemeine Pädagogik in eine Pädagogik mit interkultureller Dimension transformiert werden. (vgl. BORRELLI 1986: 24f.) Andere Ansätze beruhen auf evolutionär-universalistisch angelegten Theorien der kognitiven und moralischen Entwicklung wie bei Piaget und Kohlberg. Ziel der pädagogischen Vorgehensweise ist es, dass sich Kinder unterschiedlicher Kulturen hinsichtlich ihrer kognitiven und moralischen Entwicklungsstufe auf die nächst höhere Stufe weiterentwickeln und so in das universelle System eingliedern. (vgl. DICKOPP 1986)

Relativistische Konzepte gehen von der Annahme aus, dass generell und auch in Zukunft unterschiedliche, aber gleichwertige Einzelkulturen nebeneinander existieren werden. Zentraler Ausgangspunkt der Argumentation ist, dass das Bewusstsein und Handeln jedes Individuums durch seine spezifische Einzelkultur maßgeblich beeinflusst werden. Die

pädagogische Aufgabe besteht entsprechend darin, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass ein Zusammenleben von Gruppen mit verschiedenen Kulturen möglich wird. (vgl. NIEKRAWITZ 1990: 41; KRÜGER-POTRATZ 1999: 158)

Im Kulturrelativismus wird demnach die Gleichwertigkeit aller Kulturen betont und entsprechend für die Anerkennung und Aufrechterhaltung von kulturellen Differenzen plädiert. Diese Prämissen in ein pädagogisches Konzept umzuformulieren ist jedoch mit einigen Schwierigkeiten verbunden. Zum einen erscheint es im pädagogischen Alltag unmöglich, alle Kulturen als gleichwertig anzusehen und zu behandeln, so dass nach Wegen aus dem „...praktisch nicht lebbar strengen Kulturrelativismus...“ (NIEKE 1995: 68) gesucht werden muss.

Zum anderen steht die Forderung nach Erhalt der kulturellen Differenzen im Widerspruch zu einem Kulturbegriff, der bewusst nicht als statisch, sondern prozesshaft gedacht wird. Aufgrund dieses Widerspruchs kommt es nach KRÜGER-POTRATZ nicht nur zu einer nicht mehr zu überblickenden Anzahl von ‚weiten‘ Definitionen, in denen der Prozesscharakter der Kultur und die Vieldeutigkeit von Kulturelementen betont werden soll, sondern es entsteht auch ein nicht auflösbarer Widerspruch zu der Vorstellung, man könne kulturelle Differenzen *anerkennen* und in ihrer Gleichwertigkeit *erhalten*. (vgl. KRÜGER-POTRATZ 1999: 158)

Für die Analyse der Lebenssituation von Migranten wird meist auf die Kategorie Ethnie zurückgegriffen, und zwar vor allem in bezug auf die Selbst- und Fremdbegrenzung von Minoritäten, die als Ethnizität bezeichnet wird. Innerhalb der Interkulturellen Pädagogik findet sich neben der Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff der Vorschlag, generell statt von Kultur von Ethnizität zu sprechen. So schlägt HOHMANN vor, das Kriterium Kulturzugehörigkeit durch Ethnizität zu ersetzen, da so der Aspekt der aufkündbaren Mitgliedschaft zum Tragen käme. (vgl. HOHMANN 1987: 111) Dieser Vorschlag wird unter anderem von NESTVOGEL zurückgewiesen, da sie befürchtet, dass die Übersetzung von Ethnie in das deutsche Wort ‚Volk‘ rigide Abgrenzungen impliziert, die in Verbindung mit der vom Faschismus belasteten Vergangenheit in Deutschland von rechten Gruppen genutzt werden könnten, um alle diejenigen auszugrenzen, die nicht zum ‚Deutschen Volk‘ gehören. (vgl. NESTVOGEL 1987: 64) Diese Argumentation wird wiederum von NIEKRAWITZ mit dem Hinweis entkräftet, dass die Möglichkeit zu politischem Missbrauch weniger durch die Verschiedenheit von Volks- oder Kulturzugehörigkeit, sondern eher durch die Tatsache der Verschiedenheit an sich verursacht sei. (vgl. NIEKRAWITZ 1990: 34)

Letztlich werden die Begriffe Ethnie und Kultur jedoch häufig synonym verwendet, was nach NIEKE aus dem starken Einfluss der Ethnologie und Kulturanthropologie auf die Konzeptualisierungen von Interkultureller Erziehung resultiert, wobei er es als fragwürdig sieht, dass die Unterschiede nur selten durch Begriffsexplikationen deutlich gemacht werden. (vgl. NIEKE 1995: 37ff.)

WICKER kritisiert, dass der Begriff Ethnizität häufig synonym zum klassischen Kulturbegriff gebraucht werde. Es erscheint ihm sinnlos, den klassischen Kulturbegriff zu dekonstruieren, um dann einen anderen Begriff mit denselben Inhalten zu belegen. Vielmehr möchte er mit dem Begriff Ethnizität hervorheben, dass ethnische Unterscheidungen aufgrund von Prozessen der Selbst- und Fremdzuschreibung getroffen und festgeschrieben werden, ohne dass diese ursächlich durch unterschiedliche kulturelle Inhalte der Beteiligten bedingt sind. Kulturelle Phänomene könnten zwar ein Element von Abgrenzungsstrategien darstellen, erklärten jedoch nicht hinreichend die Gründe für die Existenz von ethnischen Grenzen und Konflikten. (vgl. WICKER: 379)

1.4.7 Kultur, Differenz und kulturelle Identität in der Kritik

Zur Darstellung des schwierigen Umgangs mit kultureller Differenz innerhalb der Interkulturellen Pädagogik unterscheidet KRÜGER-POTRATZ in der Literatur zwei Diskussionsstränge.

Im ersten werden die Kategorien Kultur und Differenz als Folge von Migrationsprozessen als gegeben akzeptiert. Im Vordergrund steht das Bemühen um die Formulierung eines Erziehungskonzeptes, das den pädagogisch richtigen Umgang mit kultureller Differenz ermöglichen soll. Zu diesem Strang gehören demnach alle Konzepte der Interkulturellen Pädagogik, die sich dem Begegnungsansatz zuordnen lassen.

Im zweiten Diskussionsstrang werden die Kategorien Differenz und Kultur zum Gegenstand der Kritik. Hier geht es z.B. um die Frage, was unter Differenz zu verstehen ist, wie sie entsteht und legitimiert wird und ob Kultur die angemessene Kategorie ist, in der Differenzen beschrieben werden können. Hier wird also die Differenzthese, ähnlich wie die Defizitthese in der Kritikphase der Ausländerpädagogik, in Frage gestellt. (vgl. KRÜGER-POTRATZ 1999: 156f.)

Zur Beschreibung der unterschiedlichen Perspektiven, die sich mittlerweile in bezug auf die Interkulturelle Pädagogik entwickelt haben, trifft GOGOLIN eine ähnliche Einteilung. Auch sie wählt das Aufzeigen der unterschiedlichen kulturtheoretischen Vorannahmen als Ordnungsschema. Dabei greift sie die klassische Einteilung von HOHMANN (1987) und seine Kategorisierung in begegnungs- und konfliktpädagogische Ansätze auf. (vgl. GOGOLIN 1998: 138f.) Übertragen auf das Ordnungsschema von KRÜGER-POTRATZ (1999) zählt GOGOLIN die begegnungsorientierten Ansätze zu dem Diskussionsstrang, in dem Kultur und Differenz nicht als Kategorien in Frage gestellt werden, während innerhalb der konfliktpädagogischen Ansätze eine Kritik derselben erfolgt. (vgl. GOGOLIN 1998: 139f.)

Konzepte der Interkulturellen Pädagogik sind meist mit der Eruiierung eines adäquaten Kulturbegriffs verbunden. Dabei wird es nach KRÜGER-POTRATZ häufig als selbstverständlich gesehen, dass Kultur das entscheidende Kriterium ist, um die Situation der durch die neuen Migrationsbewegungen erzeugten Pluralität kennzeichnen zu können. Nicht selten geschehe dies mit dem Verweis auf die Bezeichnung der Fachrichtung Interkulturelle Pädagogik oder analogen Benennungen wie multikulturelle Gesellschaft, so dass von einem zirkelschlussartigen Vorgehen gesprochen werden könne. (vgl. KRÜGER-POTRATZ 1999: 156)

Wenn von kulturellen Differenzen die Rede ist, die durch Interkulturelle Pädagogik überwunden werden sollen, dann werden diese nach WELSCH letztlich als in sich geschlossene Einheiten gedacht, auch wenn gleichzeitig der Prozesscharakter von Kultur und die innere Ausdifferenzierung von Kulturen unterstrichen werden. Obwohl im Gegensatz zum klassischen Kulturbegriff Differenzierungen nach regional, sozial und funktional verschiedenen Kulturen versucht würden, die nicht mehr als autonome Inseln gedacht werden, erschienen Kulturen immer noch als einheitlich und unverwechselbar. Inter-kulturell im Sinne der Kommunikation zwischen diesen Kulturen sei, so WELSCH das Problem höchstens beschreibbar, nicht aber lösbar. Ein solches Kulturmodell sei in seiner Struktur kultur-rassistisch, und zwar selbst dann, wenn die jeweilige Kultur nicht unter Berufung auf ein Volkswesen definiert werde und damit gar kein biologisch-ethnischer Rassismus vorhanden sei. (vgl. WELSCH 1994: 152) Trotz der Erweiterung des Kulturbegriffs werde nach wie vor von ‚der deutschen‘ oder ‚der türkischen Kultur‘ gesprochen und man habe dabei unwillkürlich Staats- und Sprachgrenzen im Sinn. (vgl. WELSCH 1994: 154) Vor allem in Konzepten der Interkulturellen Pädagogik für die Praxis wird trotz vorher ausführlicher

Hinweise auf einen weiten Kulturbegriff letztlich doch von verschiedenen Ländern und Nationen ausgegangen, die einander begegnen und voneinander lernen sollen. (vgl. THOLE 2000; GROSCH/LEENEN 2000)

Rückblickend konstatiert SCHERR bezüglich des Zusammenhangs von Migration und Kultur in den Sozial- und Erziehungswissenschaften einen differenzierten Diskurs, den er als Kritik des naiven Kulturalismus beschreibt. (vgl. SCHERR 2001: 347) Die dieser Kritik zuzuordnenden Arbeiten sind primär gesellschaftstheoretisch verankert und stehen nach GOGOLIN in der Tradition des konfliktpädagogischen Ansatzes. Anknüpfungspunkt für die Analyse ist das Faktum gesellschaftlicher Ungleichberechtigung. Das Interesse gilt der Frage, ob und in welcher Weise die Fixierung auf Kultur, Ethnizität und kulturelle Differenzen als zentrale Kategorien innerhalb der Interkulturellen Pädagogik als Anlass oder Mittel der Benachteiligung wirksam wird. (vgl. GOGOLIN 1998: 140) Es geht um die Art und Weise, wie kulturelle Differenzen konstruiert und gedacht werden. Dazu gehört auch, dass die scheinbare Natürlichkeit solcher Differenzen thematisiert wird und die Bedeutung, die ihnen hinsichtlich der Identitätsbildung zugeschrieben wird, hinterfragt wird. (vgl. KRÜGER-POTRATZ 1999: 156f.)

Das Hauptargument, auf das sich die Kritiker des naiven Kulturalismus berufen, ist soziologischer Art. Gegen die Betonung der Relevanz Interkulturellen Lernens wird auf die strukturelle Belanglosigkeit kultureller Differenzen in der modernen, funktional ausdifferenzierten Gesellschaft hingewiesen. Nach BUKOW/LLAROYA kann die Behauptung von der Relevanz möglicher Differenzen für die Situation in der BRD und die Relevanz ethnisch abweichender Eigenschaften für die Lage der Minoritäten zurückgewiesen werden: Fortgeschrittene Industriestaaten wie die BRD schafften ihre soziale Differenzierung aus sich selbst heraus und auf der Grundlage der ihr typischen Kapital- und Marktorientierung. In einer solchen Gesellschaft würden Klassen und Schichten in der Logik ihres eigenen systemischen Aufbaus hergestellt, wobei ethnischen Elementen überhaupt keine konstitutive Bedeutung zukomme. Gesellschaften wie die BRD seien von ihrer Konstruktion her an ethnischen Differenzen uninteressiert und aus diesem Grund in der Lage, diese im Rahmen unterschiedlicher Lebensformen zu verkraften. (vgl. BUKOW/LLAROYA 1988: 20f.)

Auch ELIAS/SCOTSON weisen auf die Schwierigkeit hin, Gruppenbeziehungen, innerhalb derer eine Gruppe von einer anderen Gruppe ausgegrenzt wird, durch rassische, ethnische

oder religiöse Unterschiede zu erklären. Was man als Rassenbeziehungen bezeichne, seien im Grunde Etablierten-Außenseiter-Beziehungen eines bestimmten Typus. Durch die Verwendung von Begriffen wie rassistisch oder ethnisch werde die Aufmerksamkeit auf Nebenaspekte wie z.B. Unterschiede in der Hautfarbe gelenkt und dadurch von dem zentralen Aspekt, nämlich den Machtunterschieden, abgelenkt, so dass die Begriffe als Symptome einer ideologischen Abwehr beschrieben werden könnten. (vgl. ELIAS/SCOTSON 1990: 25ff.)

Ausschlaggebend für die Beziehung zwischen Gruppen sei nicht, ob sich diese nach ihrer rassischen Herkunft und Körperbildung unterscheiden oder nicht, sondern dass sie in einer Weise aneinander gebunden seien, die der einen Gruppe sehr viel größere Machtmittel zuspiele und sie befähige, die Mitglieder der anderen Gruppe von dieser Macht auszuschließen, ihnen den engeren Kontakt mit ihren eigenen Mitgliedern zu verweigern und diese so in die Position von Außenseitern zu drängen. (vgl. ELIAS/SCOTSON 1990: 36ff.)

Die Sichtweisen haben insofern Auswirkungen auf die Interkulturelle Pädagogik, als damit die Relevanz des Interkulturellen Lernens nicht mehr gegeben ist. Kulturelle Differenzen können nicht mehr als Lerngegenstand aufgefasst werden, die durch Verstehensprozesse und Verständigung überwunden werden sollen. Konflikte in der Einwanderungsgesellschaft können nicht durch kulturelle Differenzen und mangelndes Verständnis zwischen den Kulturen erklärt werden. In diesem Verständnis liegen den Konflikten Strukturen und Praktiken der ökonomischen, politischen und rechtlichen Ungleichbehandlung, der sozialen Benachteiligung und Ausgrenzung von Migranten zugrunde, die sich unter bestimmten Bedingungen zwar als Kulturkonflikt artikulieren können, als solche aber nicht hinreichend verstanden und bearbeitet werden können. Vielmehr wird aus der Feststellung der strukturellen Belanglosigkeit von kulturellen Differenzen die Folgerung gezogen, dass es gerade nicht zu einer Sensibilisierung für Differenzen und der daraus vermeintlich entstehenden Folgen kommen soll. Es wird gefordert, auf kulturalistische Deutungen von Problemen und Konflikten zu verzichten und einen gelassenen Umgang mit tatsächlichen oder vermuteten Unterschieden einzuüben. (vgl. HAMBURGER 1988; RADTKE 1995)

Vor diesem Hintergrund wird ein Streit zwischen AUERNHEIMER und RADTKE von 1994/95 verständlich, der unbeabsichtigt von einem Praxisbericht AUERNHEIMERS (1994 a) ausgelöst wurde. In diesem hatte er kritisch angemerkt, dass es Lehrerinnen und Lehrern an interkulturellem Problembewusstsein fehle. Daraufhin stellte RADTKE (1995) die These auf,

Migrantenkinder könnten „...womöglich froh sein, wenn sie den Lehrerinnen als ethnisch different *nicht* auffallen.“ (vgl. RADTKE 1995: 861)

SCHERR schließt aus der Kritik am naiven Kulturalismus, dass die Grundannahmen der Interkulturellen Pädagogik außerordentlich zweifelhaft sind und eine Programmatik des interkulturellen Lernens keine angemessene und ausreichende pädagogische Reaktion auf die Situation von Migranten in Einwanderungsgesellschaften ist. Unter der Annahme, dass Probleme von Migranten und Konflikte zwischen Einheimischen und Migranten nicht durch kulturelle Differenzen und dadurch entstandene Verständnisschwierigkeiten bedingt sind, „...stellt Interkulturelle Pädagogik die Antwort auf eine von vorneherein falsch gestellte Frage dar.“ (SCHERR 1998: 51)

Mit dem Begriff der kulturellen bzw. ethnischen Identität ist ein weiteres Reizwort der Diskussion umrissen. Der Differenzthese liegt die Vorstellung zugrunde, dass es für Migranten schwierig ist, die ethnisch und kulturell bedingten Differenzen zwischen Herkunftsland und Aufnahmeland auszuhalten.

Bereits in der Phase der Kritik der Ausländerpädagogik war auf die problematischen Deutungsmuster Kulturkonflikt und kulturelle Identität hingewiesen und kritisiert worden, dass die Rede von der ‚Bewahrung der kulturellen Identität‘ auf ein zu enges Verständnis von Kultur verweist und daraus abgeleitete Konzepte wie das der kulturellen Basispersönlichkeit von SCHRADER u.a. (1976) letztlich zu Stereotypisierungen führt. (vgl. AUERNHEIMER 1988; CZOCK 1993) Das interkulturelle Paradigma und die Abwendung von der Defizitthese zugunsten der Differenzthese, die den Prozess der Migration und seine Folgen als Problem der Begegnung unterschiedlicher Kulturen fasst, ändern, so der Vorwurf einiger Autoren, nichts daran, dass eine Andersartigkeit der Migranten konstruiert und betont wird und daraus auf einen Identitätskonflikt geschlossen wird, so dass die These vom Kulturkonflikt trotz des Paradigmenwechsels ihre Gültigkeit behält. (vgl. CZOCK/RADTKE 1984; HAMBURGER 1988)

Trotz der ausdrücklich betonten Erweiterung des Kulturbegriffs würde weiterhin von kultureller Identität gesprochen, die es zu bewahren gilt. In der Praxis ermögliche diese These, die Ursache von Problemen der Migranten weiterhin bei ihnen selbst zu sehen, nur dass sie ihr Defizit nicht vorgehalten, sondern aufgrund ihrer kulturellen Differenzen wohlwollend einen Identitätskonflikt attestiert bekämen. (vgl. CZOCK 1988: 77f.)

Eine Vorstellung von Identität wie im Konzept von SCHRADER u.a. sei, so CZOCK, überwunden. Identität werde mittlerweile vielmehr gerade als die Fähigkeit beschrieben, mit einem Wechsel der Lebensbedingungen zurechtzukommen. Bei der Rede von Identitätsstörungen oder -diffusionen werde dieses Verständnis jedoch konterkariert. Als Ursache der sogenannten Identitätskonflikte werde das Spannungsverhältnis zwischen der Kultur des Heimatlandes und des Aufnahmelandes angenommen, wobei nicht nur die Orientierung an einem statischen Kulturverständnis, sondern implizit an Nationalkulturen erfolge. (vgl. CZOCK 1988: 77f.; HAMBURGER 1988: 40f.)

LENHARDT weist darauf hin, dass sich im Begriff der kulturellen Identität der Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft auf die Vorstellung beschränkt, dass die Sozialstruktur eines Menschen über die Sozialisation in bestimmter Weise festgelegt wird. Damit erscheine das Individuum als Träger von Fähigkeiten, welche für seine Identität bestimmend sind. Im Falle von Minderheiten würde aufgrund folkloristischer Merkmale auf die Existenz einer sogenannten kulturellen Identität und Persönlichkeitsausstattung geschlossen. (vgl. LENHARDT 1990: 194)

CZOCK beruft sich auf das Argument, dass in modernen Gesellschaften nicht mehr von einer Umwelt ausgegangen werden kann, die sich durch Kontinuität und Konsistenz auszeichnet. Die Unterstellung, dass die Konfrontation mit unterschiedlichen Kulturen zwangsläufig zu einer Krise führt und die Rede von der Wahrung einer kulturellen Identität implizieren aber, dass die Ausbildung und Stabilität von Identität an eben solche Umweltbedingungen gebunden sei. (vgl. CZOCK 1988: 77f.) Schließlich wird ebenso wie in bezug auf kulturelle Differenzen kritisiert, dass durch die Konstruktion einer kulturellen Identität die soziostrukturellen Faktoren ausgeblendet werden. Nach LENHARDT fehlt es den Einwanderern nicht an den Fähigkeiten, eine subjektiv befriedigende Identität in der Aufnahmegesellschaft auszubilden, sondern an den sozialstrukturellen Voraussetzungen. Durch die kulturelle Zugehörigkeit würden Mehrheiten und Minderheiten nach Sprache, Ess- und Kleidungsgewohnheiten usw. klassifiziert. Dass die kulturelle Zugehörigkeit auf gemachte Erfahrungen und damit auf Sozialisation zurückgeführt werde, impliziere die Vorstellung, diese sei prinzipiell veränderbar und ermögliche, zwei Identitäten entwickeln oder eine eigene kulturelle Identität wahren zu können. (vgl. LENHARDT 1990:194)

DITTRICH/RADTKE weisen darauf hin, ethnische und kulturelle Identitäten seien, ebenso wie kulturelle Differenzen, „...keine natürlichen Tatsachen, die jenseits historischer

Konstruktionen bestehen oder konstitutiv für menschliches Leben sind...“, sondern vielmehr entstanden „...in einer bestimmten historischen Konstellation als bestimmte historische Konstruktionen eines konstanten sozialen Problems, an dem sich die Sozialwissenschaften maßgeblich beteiligt haben. Nur in diesem Sinne haben sie Realität.“ (DITTRICH/RADTKE 1990: 23) Die wissenschaftliche Konstruktion einer ethnischen Identität werde jedoch im politischen Alltag als Sinnstiftungsangebot geglaubt und benutzt. In einer Gesellschaft, in der Diskriminierung und Unterdrückung strukturell erledigt wären, hätte die Rede von einer ethnischen Identität keinen öffentlichen Gebrauchswert mehr. (vgl. DITTRICH/RADTKE 1990: 37)

Auch in neueren Beiträgen findet sich die Warnung vor kulturalistischen Deutungen und der Hinweis, dass nicht jeder Konflikt ein Kulturkonflikt ist, sondern die Prozesse komplexer und komplizierter sind. (vgl. AUERNHEIMER 1995: 126)

1.4.8 Konsequenzen aus der Kritik und Weiterentwicklungen

Bezüglich der Reaktionen auf die Kritik sieht KRÜGER-POTRATZ wiederum zwei Linien in der Diskussion, die sich jedoch nicht gegenseitig ausschließen. In einer Linie wird die Kategorie der kulturellen Differenz innerhalb der Interkulturellen Pädagogik zwar beibehalten, aber es wird gefordert, dass die Akzeptanz dieser Kategorie nicht zu Ethnisierungen führen und zu einer Verfestigung der bestehenden Machtverhältnisse beitragen darf. (vgl. KRÜGER-POTRATZ 1999: 159) So betont AUERNHEIMER, es könne „...nur um die Offenheit für mögliche (!) Differenzen und um die Anerkennung anderer Identitätskonstrukte gehen. Sonst würde man wieder in die Falle der Stereotypisierung oder Ethnisierung hineintappen.“ (AUERNHEIMER 2000: 20)

In einem zweiten Strang wird die Frage gestellt, ob Kultur und Differenz gleichzeitig zentrale Kategorien einer Interkulturellen Pädagogik sein können, die sich von Prämissen und Problemdefinitionen lösen möchte, die als problematisch oder falsch erkannt wurden. Dabei wird versucht, die Differenzthese in eine „Diversitäts- bzw. Egalitätsthese“ (KRÜGER-POTRATZ 1999: 159) zu überführen.

SCHERR, der Überlegungen zu Kritik und Weiterentwicklungen der Interkulturellen Pädagogik anstellt, spricht anstelle von kultureller Differenz von Fremdheit. Die Relativierung der Fremdheitserfahrung zwischen Migranten und Einheimischen bedeute

nicht, dass Phänomene der Fremdheit in modernen Gesellschaften nicht existent seien. Vielmehr seien Erfahrungen der Fremdheit in solchen Gesellschaften universell verfügbar sowie selbstverständlich und würden sich im Kontext sozialer Konflikte mit Machtstrategien und Ausschließungspraxen verbinden. Fremdheit ist damit ein soziales Konstrukt, das Distanz und Differenz innerhalb sozialer Beziehungen markiert. Ob Fremdheit wahrgenommen wird, hänge nicht von tatsächlicher Andersartigkeit ab, sondern werde in sozialen Konflikten erst hervorgebracht. (vgl. SCHERR 1998: 54) Die Interkulturelle Pädagogik kann nach SCHERR nicht mehr davon ausgehen, Konflikte durch ein Verstehen der fremden Migranten zu lösen. Analysiert werden müsse vielmehr die Wahrnehmung von Fremdheit und darauf bezogene Verstehensbemühungen im Kontext der „...durch ökonomische, rechtliche und politische Ungleichbehandlung sowie manifeste Diskriminierung hergestellten Konfliktsituationen...“. (SCHERR 1998: 56) Lerngegenstand der interkulturellen Pädagogik sind damit nicht mehr Migranten als Fremde, sondern „...gesellschaftliche Konstruktionen von Fremdheit, ihre Voraussetzungen, Formen und Folgen...“. (SCHERR 1998: 56) Wichtig sei eine Weiterentwicklung der Interkulturellen Pädagogik, in der auf vielfältige Fremdheitskonstruktionen eingegangen wird und diese auf der Folie der ihnen zugrunde liegenden sozialen Beziehungen und Konflikte analysiert werden. (vgl. SCHERR 1998: 57)

Eine weitere Entwicklung, die aus der Kritik an der Interkulturellen Pädagogik hervorgegangen ist, ist der Forschungsschwerpunkt FABER. Im Jahr 1989 bewilligte die Deutsche Forschungsgemeinschaft den Antrag der Arbeitsgruppe FABER (Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung) auf Einrichtung eines Forschungsschwerpunktprogramms mit dem Titel FABER. Antragsteller waren Marianne Krüger-Potratz, Ursula Neumann, Hans H. Reich und Ingrid Gogolin. Von 1990-1997 wurden Forschungsprojekte aus diesem Schwerpunktprogramm gefördert. (vgl. GOGOLIN 1994 a: 7ff.)

Unter einer veränderten Forschungsperspektive sind nicht mehr die Migranten, ihre Lebenssituation und Herkunftskultur und ihre Probleme mit dem bundesdeutschen Bildungssystem Forschungsgegenstand und Ausgangspunkt wissenschaftlicher Analysen, sondern es erfolgt eine Blickwendung hin zu den pädagogischen und sozialen Institutionen und deren strukturelle Gegebenheiten, durch die Probleme erst verursacht werden. (vgl. AUERNHEIMER 1999: 32) In den Fokus geraten damit insbesondere die Schwachstellen des deutschen Bildungssystems, die durch die Folgen der Migration sichtbar geworden sind. (vgl. NIEKRAWITZ 1990; GOGOLIN 1998; KRÜGER-POTRATZ 1999) Ausgehend von der

Entwicklung des Nationalstaats und des nationalstaatlichen Schulwesens soll die Entstehungsgeschichte der Disziplin reflektiert werden. Nach KRÜGER-POTRATZ (1999) bedürfen die „...in der Vergangenheit herausgebildeten homogenisierenden, essentialisierenden und kulturalisierenden Denk- und Argumentationsmuster im machtbewußten Umgang mit Differenz und Gleichheit...“ (KRÜGER-POTRATZ 1999: 160) noch der Aufklärung. In der Absicht, dies zu verwirklichen, wurde der Forschungsschwerpunkt FABER initiiert. Die Projekte dieses Programms zielen auf die Aufgabe, herauszuarbeiten, wie und wo sich diese Muster in die Theorien und Praxis der Disziplin, in die Strukturen der sozialen und pädagogischen Institutionen oder auch in die bildungspolitischen Wirklichkeiten niedergeschlagen haben. Es wird die Frage gestellt, wie es zur Herausbildung des Allgemeinen und damit einhergehend zur Herstellung von Differenz gekommen ist. (vgl. KRÜGER-POTRATZ 1999: 160f.) Dazu gehört z.B. die Untersuchung von GOGOLIN zur Entstehung und Wirkung des ‚common sense‘ über öffentliche Einsprachigkeit in Deutschland und seine Präsenz in der monolingualen Schule. (vgl. GOGOLIN 1994 b) Ebenso gibt es Arbeiten über die Durchsetzung bildungspolitischer Sondermaßnahmen bezüglich nichtdeutscher Minderheiten im Deutschen Reich und darüber, wie die preußische Minderheitsschulpolitik in der Weimarer Republik Differenz als Störung definierte. (vgl. KRÜGER-POTRATZ 1994) Die Benutzung des Kulturbegriffs wird also in kritischer Distanz untersucht. Auf diese Weise kann der Kulturbegriff als Kategorie der Analyse genutzt werden und „...auch in der Weise in die Betrachtungen eingeführt werden, daß die als Phänomene unleugbar unterschiedlichen Weltansichten und Praxisformen - man denke nur an Sprache - auch in ihrem produktiven, gesellschaftsgestaltenden Potential untersucht werden können.“ (GOGOLIN 1998: 141)

SCHERR sieht im Jahr 2001 bezüglich der Auseinandersetzung mit den Kategorien Kultur und Differenz den Beginn einer neuen Phase, die er als Metakritik bzw. als „Kritik der Kritik des naiven Kulturalismus“ (SCHERR 2001: 347) charakterisiert. Die Kritik am naiven Kulturalismus habe uneingeschränkte Berechtigung, insofern sie sich auf ein Verständnis von Kultur beziehe, in dem Nationalstaaten mit Gesellschaften und Gesellschaften mit Kulturen gleichsetzt würden. Auch die Annahme, dass Individuen aufgrund der Zugehörigkeit zu einer singulären Kultur und der entsprechenden Sozialisation eine kulturelle Identität ausbilden, könne nicht aufrechterhalten werden. Es müsse jedoch bezweifelt werden, und darauf weist auch HAMBURGER (1999 b) hin, dass jede Verwendung der Kategorien Kultur und Ethnizität ideologische Funktion habe. (vgl. SCHERR 2001: 349; HAMBURGER 1999 b)

In der Metakritik soll darauf hingewiesen werden, dass durch die Kritik am naiven Kulturalismus noch nicht beantwortet ist, welche subjektive Bedeutung kulturelle und ethnische Zuordnungen für das Selbstverständnis von Individuen und für ihr Verständnis von der Welt haben. Die Feststellung, dass in modernen, funktional ausdifferenzierten Gesellschaften kulturelle Differenzen strukturell belanglos sind, sagt noch nichts über die Rolle aus, die diese in der alltäglichen Kommunikation und Lebensführung und damit auch bei der Identitätsbildung und -umbildung von Individuen und Gruppen spielen. (vgl. SCHERR 2001: 349)

Aus der Kritik am naiven Kulturalismus kann laut SCHERR nicht „...die Konsequenz eines naiven Individualismus gezogen werden, der die Fähigkeit von Individuen als Personen an funktional spezialisierter Kommunikation teilzunehmen, einfach als gegeben voraussetzt.“ (SCHERR 2001: 350) Vielmehr müsse es für die Sozialpädagogik von Relevanz sein, inwieweit der lebensweltliche Kontext eines Individuums oder einer sozialen Gruppe dessen Fähigkeit fördert oder behindert, sich an den Bedingungen in der funktional differenzierten Gesellschaft zu orientieren. Dies bedeute auch, dass das Interesse an kulturellen Horizonten, auf die lebensweltliche Kommunikation bezogen ist, legitim ist. Auch wenn kulturelle Differenzen strukturell belanglos seien, könne das Selbst- und Weltverständnis von Individuen nicht jenseits von kulturellen Rahmenbedingungen und Horizonten konzipiert werden. Individuelle Autonomie könne sinnvoll nur als Autonomie innerhalb eines mit anderen geteilten kulturellen und sprachlichen Rahmens gedacht werden. (vgl. SCHERR 2001: 349ff.)

Auch wenn damit der Horizont der Interkulturellen Pädagogik überschritten ist, da dies für alle Individuen und alle sozialpädagogischen Prozesse gilt, leitet SCHERR aus diesen Prämissen die Aufgabe Interkultureller Bildung ab. Diese dürfe nicht mehr voraussetzen, dass kulturelle Differenzen zwangsläufig zu einer Fremdheitserfahrung führen und dass man von Differenzen auf ganz verschiedene Erlebens- und Verständnishorizonte schließen kann. Vielmehr gehe es um die Bedingungen, unter denen es zur Beobachtung und Bewertung von Differenz kommt. Wenn Konflikte, die ihre Ursachen in knappen Ressourcen haben, als kulturelle oder ethnische Konflikte artikuliert werden, dann müsse die Interkulturelle Pädagogik dazu befähigen, die Genese der Zuschreibung von Fremdheit durchschaubar zu machen und so die Individuen dazu befähigen, zu diesen Zuschreibungen Distanz einnehmen zu können. (vgl. SCHERR 2001: 352)

Bildungstheoretisch könne die Interkulturelle Pädagogik als Bildungsarbeit konzipiert werden, die, anstatt kulturelle Differenzen aufzugreifen und zu bearbeiten, eine Auseinandersetzung mit kulturellen Kontexten ermöglicht und dazu beiträgt, diese Erfahrungen reflexiv zu verarbeiten, so dass das eigene Selbst- und Weltverständnis rational und diskursiv überprüft werden kann. (vgl. SCHERR 2001: 351ff.) Außerdem müsse sie zeigen, dass Migranten nicht den klassischen Fall von Fremdheit in der modernen Gesellschaft darstellen. Dies führt zu der Überlegung, dass anstelle einer Interkulturellen Pädagogik eine Pädagogik der Vielfalt favorisiert werden sollte, wie sie bereits von PRENGEL (1993) konzipiert wurde. (vgl. SCHERR 2001: 353f.)

Die Perspektive einer solchen Pädagogik der Vielfalt wäre, kulturelle Einbettungen angemessen zu berücksichtigen und Individuen in ihrer Besonderheit, die sich „...in einzigartig unwiederholbaren Lebensgeschichten...“ (PRENGEL 1993: 186) entwickelt hat, anzuerkennen.

1.4.9 Akzentuierungen und Abgrenzungen der Interkulturellen Pädagogik

1.4.9.1 Politische Bildung und antirassistische Erziehung

Der Standpunkt, dass vor allem die rechtliche und soziale Benachteiligung und die Diskriminierung von Migranten das wesentliche Problem darstellen und dies durch Kulturalisierung und Ethnisierung verdeckt wird, führt nicht nur zur eben beschriebenen Kritik des Verwendungszusammenhangs der Kategorien Kultur und Differenz, sondern auch zu einem Ansatz, der die Lösung der Problematik ausschließlich in einer verbesserten strukturellen und sozialen Integration der Migranten sieht, die die Angleichung der sozialen Chancen zum Ziel hat. (vgl. AUERNHEIMER 1995: 10)

Aus diesem Grund wird von einigen Autoren betont, dass ein Schwerpunkt der Interkulturellen Pädagogik auf politische Bildung gelegt werden müsse. So möchte HAMBURGER Interkulturelle Erziehung wesentlich als politische Bildung konzipieren, da er die soziostrukturellen Aspekte der Migrationssituation für wesentlich relevanter hält als die kulturellen. (vgl. HAMBURGER 1988: 46) Mit dieser Position rückt er in die Nähe der antirassistischen Erziehung, die von HAMBURGER (1992) jedoch kritisiert wird. Dennoch wird im Zusammenhang mit dem Schwerpunkt politische Bildung die antirassistische Erziehung häufig in einem Atemzug genannt. (vgl. AUERNHEIMER 1995: 194)

Die antirassistische Erziehung lehnt sich an die ‚Antiracist Education‘ (ARE) in Großbritannien an. Diese wurde aus der Perspektive der dort lebenden ‚Schwarzen Minderheit‘ konzipiert, so dass sie zwar nicht auf die Verhältnisse in Deutschland übertragbar ist, aber dort vor allem aufgrund ihrer Radikalität Beachtung fand. Die ARE wurde, herausgefordert durch die zunehmende Rassendiskriminierung und Rassenkonflikte in den 80er Jahren, der ‚Multicultural Education‘ (MCE) entgegengesetzt und verfolgte als ausschließliches Ziel die Problematisierung der Gesellschaftsstruktur und die politische Auseinandersetzung mit der Benachteiligung der ‚Schwarzen Minderheit.‘ (vgl. AUERNHEIMER 1995: 195f.)

Bekannt wurde vor allem die Kampfschrift „The Three O`s“ von MULLARD (1991). Die Protagonisten der ARE treten für eine Politisierung der Schule ein. Gefordert wird politischer Unterricht, das Aufdecken der monokulturellen Prägung von Lehrplänen und Curricula, die Überprüfung der Inhalte auf rassistische Tendenzen sowie die Herstellung entsprechender neuer Unterrichtsmaterialien. Des weiteren sollen Lehrkräfte ausländischer Herkunft eingestellt und muttersprachlicher Unterricht als gleichwertiges Pflichtfach eingeführt werden. (vgl. ESSINGER u.a. 1991: 6)

Die Vorschläge für die pädagogische Praxis bleiben nach Ansicht von Kritikern in der bundesdeutschen Pädagogik jedoch vage und zeigen sich erst vereinzelt in sehr unterschiedlich ausgelegten Praxisprojekten. (vgl. MÜLLER 1999) Auch wenn sich nach AUERNHEIMER eine „...simple Übernahme antirassistischer Konzepte aus dem Ausland“ (AUERNHEIMER 1995: 199) verbietet, so sieht er in der ARE dennoch eine Herausforderung für Konzepte der Interkulturellen Erziehung im Hinblick auf kritische Rückfragen an sie. Wenn vermieden werde, dass durch die Beachtung der kulturellen Unterschiede die Rassen- und Klassenkonflikte ausgeblendet werden und wenn die politische Dimension ausreichend Beachtung fände, seien Interkulturelle Erziehung und Antirassistische Erziehung durchaus miteinander vereinbar, wobei es nicht zu einer bloßen Addition kommen dürfe. Es zeige sich nämlich in Veröffentlichungen zur Realisierung von ARE im Unterricht, dass beide Ansätze gar nicht so weit weg voneinander seien. (vgl. AUERNHEIMER 1995: 200) Als Beispiel für einen Autor, der beide Ansätze für vereinbar hält, wird COHEN (1994) herangezogen.

HAMBURGER konstatiert jedoch, dass es gerade dann, wenn bestimmte Intentionen miteinander geteilt werden, zur kritischen Diskussion kommen müsse. Mit der ARE sei ein

Ansatz formuliert worden, der nicht nur zum Ziel habe, über Systembedingungen aufzuklären, sondern auch, sie zu verändern. Es sei jedoch problematisch, dass ein Ansatz mit solcher Reichweite sich noch als eine Erziehungsmethode verstehe, obwohl er in Gesellschaftspolitik transformiert werde. (vgl. HAMBURGER 1992: 119f.)

Letztlich steht die ARE vor ähnlichen Probleme wie die Interkulturelle Pädagogik. So stellt MÜLLER fest, dass eine häufige Kritik dahingeht, dass Antirassismus eine Einpunkttheorie sei und sich abhängig von der Existenz des Rassismus mache, da er ohne ihn keine Begründung mehr habe. Er benötige vor allem die sichtbaren, offenen und angreifbaren Formen des Rassismus, worin die Gefahr liege, dass dabei der bürokratisch strukturelle Rassismus aus dem Blickfeld verschwindet und es durch Moralisierung möglicherweise zu einer Unterstützung des latenten und heimlichen Rassismus komme. (vgl. MÜLLER 1999: 368; HAMBURGER 1992: 123f.)

1.4.9.2 Interkulturelle Pädagogik und pädagogische Nachbargebiete

Trotz zahlreicher Parallelen und Übereinstimmungen bezüglich der Aufgabenstellung und Zielsetzung ist es bisher kaum zu einer gegenseitigen Annäherung mit benachbarten pädagogischen Arbeitsfeldern gekommen. Dazu zählen unter anderem die Dritte-Welt-Pädagogik und die Friedenspädagogik. (vgl. NESTVOGEL 1991: 1ff.; AUERNHEIMER 1999: 32) Vor allem Anfang der 80er Jahre gab es viele Beiträge innerhalb der Interkulturellen Pädagogik, die sich an solchen Zielsetzungen orientieren, wie sie generell für soziales Lernen gelten und sich als Maximen auch in der Friedenserziehung und der Dritte-Welt-Pädagogik wiederfinden. Herausgestellt wurde vor allem die Fähigkeit zur Toleranz, Solidarität, Empathie und Konfliktfähigkeit. (vgl. NESTVOGEL 1991)

Nur einzelne Autoren wie NESTVOGEL und ESSINGER haben gemeinsame Problemstellungen hervorgehoben. So konzipierten ESSINGER/GRAF Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung und NESTVOGEL stellt fest, dass der Begriff des Interkulturellen Lernens in der Bundesrepublik zwar überwiegend mit Migration verbunden wird, er aber auch in anderen Praxisfeldern Anwendung findet, in denen Kulturbegegnung stattfindet und in denen auf eine Kulturbegegnung vorbereitet wird wie z.B. die deutsche Bildungs- und Entwicklungshilfe. Diese Bereiche würden aber kaum aufeinander bezogen, auch wenn ihnen nach NESTVOGEL trotz des unterschiedlichen Praxiszusammenhangs sehr ähnliche Prämissen zugrunde liegen. (vgl. NESTVOGEL 1991).

Von PRENGEL (1993) werden in ihren Überlegungen zu einer „Pädagogik der Vielfalt“ Parallelen zur feministischen Pädagogik und zur Integrationspädagogik gesehen.

1.4.9.3 Bikulturelle Erziehung/Bildung

Das Konzept der bikulturellen Bildung bezieht sich auf ausländische Kinder aus sprachlichen Minderheiten. Die Befürworter der bikulturellen Bildung berufen sich auf einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Denkens, der Identitätsentwicklung bzw. Persönlichkeitsentwicklung und der Entwicklung der Sprache, speziell der Muttersprache. Die vollentfaltete Zweisprachigkeit wird als Voraussetzung der Identitätsbildung von Minderheitenkindern gesehen. Entsprechend wird die systematische Aneignung der Muttersprache und der kulturellen Traditionen der Minderheitenkulturen gefordert. Damit die Kinder die unterschiedlichen Sprachen und Kulturen, mit denen sie konfrontiert sind, reflexiv aufeinander beziehen können, soll die Muttersprache als Unterrichtsgegenstand und auch als Unterrichtsmedium im Bildungssystem anerkannt werden. (vgl. ESSINGER/KULA 1987)

Das Konzept der bikulturellen Bildung wurde vor allem vom Münchner ‚Staatsinstitut für Frühpädagogik‘ und dessen Leiter FTHENAKIS sowie von der ‚Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände in der Bundesrepublik‘ propagiert, die 1983 ein Memorandum zum muttersprachlichen Unterricht in der Bundesrepublik veröffentlichte. (vgl. FTHENAKIS 1985; AUERNHEIMER 1995: 210ff.)

AUERNHEIMER betont, dass FTHENAKIS von ‚bilingual-bikultureller Identität‘, nicht jedoch von der Wahrung einer kulturellen Identität spreche, die sogar möglicherweise als Rückkehrhilfe dienen soll. Vielmehr gehe er von einer Realität aus, die bikulturell bestimmt ist. Das Argument, dass Kompetenzen in der Muttersprache eine eventuelle Rückkehr erleichtern würden, spiele eine sehr geringe bzw. gar keine Rolle. (vgl. AUERNHEIMER 1995: 211) Im Gegensatz zur Interkulturellen Pädagogik nehmen die Befürworter der bikulturellen Pädagogik eine zeitlich begrenzte Separation der Schülerinnen und Schüler in Kauf, um die Muttersprache ausreichend fördern zu können, was zu einer weitgehenden Ablehnung in der Fachwelt geführt hat. (vgl. AUERNHEIMER 1995: 211f.)

1.4.10 Interkulturelle Pädagogik und die praktische Arbeit mit Migranten

Der Versuch, die Entwicklung der Ausländerpädagogik in verschiedene Phasen einzuteilen, bezieht sich hauptsächlich auf die Theorieentwicklung. Es fällt jedoch auf, dass unter dem Begriff Ausländerpädagogik sowohl die theoretische Entwicklung dieser speziellen Pädagogik, als auch die praktische Arbeit mit Migranten subsumiert wird. So umfasst die Rede von der Ausländerpädagogik z.B. die praktische Arbeit der Initiativgruppen, die in erster Linie kompensatorische Aufgaben erfüllen, aber auch die zunehmende Institutionalisierung und Etablierung der Ausländerpädagogik als Disziplin. Es findet sich zwar auch der Begriff Ausländerarbeit, doch dieser wird meist unter den Begriff Ausländerpädagogik gefasst. (vgl. NIEKE 1984: 84)

Durch die Übernahme des interkulturellen Paradigmas und den programmatischen Namenswechsel in Interkulturelle Pädagogik verschiebt sich dieses Verhältnis. Infolge der bewussten Ausweitung des Adressatenkreises auf die einheimische Bevölkerung werden unter dem Stichwort Interkulturelle Pädagogik in erster Linie solche theoretischen und praktischen Konzepte diskutiert, die sich auf den Umgang der Mehrheit mit der Minderheit beziehen, während die soziale Arbeit mit Migranten unter anderen Stichworten diskutiert wird. Nach APITZSCH ist der Begriff ‚Ausländerarbeit‘ im Laufe der 80er Jahre durch den Begriff der ‚interkulturellen Arbeit‘ zunehmend ersetzt worden. Diese begriffliche Veränderung trage der Tatsache Rechnung, dass „...trotz aller - zum Teil berechtigten - Kritik an der Einrichtung besonderer Bildungs- und Fürsorgemaßnahmen für ausländische Familien sich in den neunziger Jahren faktisch ein ausdifferenziertes Feld pädagogischer, berufsbildender und sozialarbeiterischer Professionalität entwickelt hat, das der Realität der Migrationssituation geschuldet ist.“ (APITZSCH 1997: 254) Auf der anderen Seite ist im Widerspruch zu APITZSCH festzustellen, dass z.B. die Zeitschrift ‚Informationsdienst zur Ausländerarbeit‘ in den 90er Jahren nicht wie anzunehmen in ‚Informationsdienst zur interkulturellen Arbeit‘, sondern in ‚Migration und Soziale Arbeit‘ umbenannt wurde.

Welche Veränderungen haben sich durch die geränderten Prämissen und durch die Abwendung von der Defizitthese für die praktische Arbeit mit Migranten ergeben?

Im Zuge der Kritik der Ausländerpädagogik haben sich vor allem BOOS-NÜNNING u.a. im Jahr 1984 mit verschiedenen Kritikpunkten auseinandergesetzt und darauf aufbauend ihre Vorstellung von einer künftigen Ausländerpädagogik formuliert. Sie plädieren für eine

politisch bewusste Ausländerpädagogik, die ausdrücklich einseitig Partei ergreift zugunsten der Minoritäten und dabei auch, aber nicht nur kompensatorische Hilfen anbietet. Dabei möchten BOOS-NÜNNING u.a. ausdrücklich an der Bezeichnung Ausländerpädagogik festhalten, „...weil es uns dabei weiterhin und langfristig um die Förderung (im Sinne der Hilfe zur Autonomisierung) ausländischer Kinder und Jugendlicher zu tun ist. Zudem ist es noch nicht soweit, daß kein Bedarf mehr an den spezifischen Kompetenzen bestünde, die erforderlich sind, um ausländischen Kindern und Jugendlichen individuelle und eben durchaus auch kompensatorische Hilfe zu geben.“ (BOOS-NÜNNING u.a. 1984: 31)

NIEKE sieht die spezifische Förderung der Minoritäten als einen Teilbereich der Interkulturellen Erziehung. Im Hinblick auf die Schule beschreibt er drei spezifische Aufgaben: Zum einen die Förderung bis zur Chancengleichheit durch spezifische Förderkonzepte zur Verbesserung der Möglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler aus eingewanderten und einheimischen Minoritäten, „...in ähnlicher Verteilung höhere Bildungsabschlüsse zu erwerben wie die Schüler der einheimischen Majorität.“ (NIEKE 1995: 238) Zum anderen sieht er als wesentliche Aufgaben die Förderung der Zweisprachigkeit und die dazu notwendigen strukturellen Veränderungen sowie die „Förderung von Handlungsfähigkeit in zwei Kulturen.“ (NIEKE 1995: 240) Wenn NIEKE weiterhin darauf hinweist, dass bei der Realisierung solcher Fördermaßnahmen auch das Interesse der einheimischen Eltern berücksichtigt werden müsse, so sind dies fast gleichlautende Aussagen wie in der Entstehungsphase der Ausländerpädagogik, so dass sich die Frage aufdrängt, ob und inwiefern sich die praktische Arbeit mit Migranten seit der Übernahme des interkulturellen Paradigmas überhaupt verändert hat.

Unterscheidet man zwischen den Ebenen der wissenschaftlichen Theoriebildung, der bildungspolitischen Maßnahmen und der pädagogischen Praxis, dann deutet nach AUERNHEIMER einiges darauf hin, dass man trotz aller Kritik an der Ausländerpädagogik in Praxis und Politik noch den frühen Lösungsansätzen verhaftet geblieben ist. (vgl. AUERNHEIMER 1995: 11)

Auch GOGOLIN beschreibt eine enorme Diskrepanz zwischen den wissenschaftlich-pädagogischen Ansätzen und den Entwicklungen, die in der Praxis verbreitet sind. Trotz der unterschiedlichen Herangehensweisen von in der Interkulturellen Pädagogik wissenschaftlich Tätigen bestünde Konsens darüber, dass der ursprüngliche Ansatz einer Zielgruppenpädagogik für Migranten überwunden wurde in dem Sinne, dass die Erklärung für

Benachteiligung von Minoritäten und damit auch der Ansatzpunkt für die Beseitigung von Barrieren nicht mehr bei den Betroffenen selbst und den ihnen zugeschriebenen Merkmalen und Eigenschaften zu suchen sind. Während im wissenschaftlichen Bereich ein Perspektivenwechsel gefordert und auch weitgehend umgesetzt worden sei, gelte vor allem im schulischen Sektor die Aufmerksamkeit weiterhin der „...qua Pass gekennzeichneten Zielgruppe und der Beschäftigung mit ihrer Besonderheit.“ (GOGOLIN 1998: 141; vgl. auch JUNGSMANN 1995: 14)

Laut APITZSCH hat sich durch die interkulturelle Programmatik, die eine multikulturelle Gesellschaft als Wirklichkeit annahm, und der damit einhergehenden Umbenennung von Ausländerarbeit in interkulturelle Arbeit im Grunde wenig geändert. Durch die Forderung nach Anerkennung aller Kulturen und ihrer Gleichberechtigung seien die Migranten mit einem merkwürdigen „double-bind“ (APITZSCH 1997: 263) konfrontiert worden. Trotz der Forderung nach Gleichberechtigung aller Kulturen seien die Schwierigkeiten, die die Situation von Migranten und speziell deren Kinder kennzeichnen, aus der interkulturellen Situation heraus und somit weiterhin als Defizit gedeutet worden. Erst langsam ist nach APITZSCH eine Hinwendung zu einem Verständnis von interkultureller Arbeit festzustellen, in dem die konkreten Migrationsgeschichten zur Interpretationsfolie gewählt werden. (vgl. APITZSCH 1997: 263f.) Auch VAHSEN weist auf die Wichtigkeit biographischer Zugänge hin. Unter Beachtung biographischer Aspekte zeige sich nämlich, dass die Lebenslagen von Migrantinnen erheblich variieren und keinesfalls mit einseitigen Theorien wie der des Kulturschocks zu erfassen seien. Die Lebensverläufe von Migranten würden zu sehr als Erdulden und nicht als (Mit-)Gestaltung ihres Lebens gesehen. (vgl. VAHSEN 2000: 117) In persönlichen Lebensbilanzen werde deutlich, dass Migration trotz aller Segregationserfahrung ein positives Lebensprojekt ist. „Migrationsschicksale eröffnen sich nicht nur einer Betrachtung unter dem Aspekt der vielfachen Benachteiligung, sondern gerade die aktive Gestaltung der einzelnen Lebensphasen der Migranten muss stärker als bisher gesehen werden. In ihrer Lebenswelt schlummern Ressourcen, die eine lebensweltorientierte Soziale Arbeit aufnehmen und zu ihrer Entfaltung beitragen müsste. Das Thiersch'sche Paradigma der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit harrt auch hier der Ausgestaltung.“ (VAHSEN 2000: 116) Auch der 6. Familienbericht macht deutlich, dass Migrationsanlässe und -verläufe vielfältig sind. (vgl. BUNDESMINISTERIUM für Familien, Senioren, Frauen und Jugend 2000)

Die Herausarbeitung der eigenen Mitwirkung von Migranten an der Gestaltung und Veränderung ihrer Lebenslagen und eine Perspektive, die die Darstellung des Einzelnen in seiner Situation als Ausgangspunkt nimmt, steckt nach VAHSEN jedoch noch in den Anfängen. (vgl. VAHSEN 2000: 66)

AUERNHEIMER konstatiert, dass infolge der Hinwendung der Forschung zu den strukturellen Mängeln der pädagogischen und sozialen Institutionen auch Defizite beim Personal festgestellt worden seien. Dies habe dazu geführt, dass der Begriff der interkulturellen Kompetenz zunehmend diskutiert wird und zu einer Art Schlagwort geworden sei. (vgl. AUERNHEIMER 1999: 32) In diesem Zusammenhang taucht auch ein anderes Stichwort immer wieder auf, nämlich die ‚interkulturelle Öffnung der Regeldienste‘.

Die Forderung nach einer interkulturellen Öffnung der Regeldienste beruft sich auf die Tatsache, dass für Migranten nach wie vor erhebliche Zugangsbarrieren zu den Regeldiensten und Angeboten sozialer Arbeit bestehen. Zu diesen Barrieren gehören Sprachbarrieren, Unkenntnis des Versorgungs- und Hilfesystems und das Fehlen muttersprachlicher Fachkräfte in den Institutionen, „...die über Wissen zu soziokulturellen Hintergründen und Lebensbedingungen der Migranten im Herkunfts- und Migrationsland verfügen.“ (ISS 1997: 12) Um das Ziel der interkulturellen Öffnung der sozialen Dienste erreichen zu können wird es als notwendig gesehen, diese Barrieren abzubauen und darüber hinaus die Dienste und Einrichtungen sowohl strukturell-organisatorisch, als auch konzeptionell und personell auf den spezifischen Bedarf der Migranten auszurichten, so dass sie nicht gegenüber der Mehrheit benachteiligt werden. (vgl. ISS 1997: 12) Interkulturelle Kompetenz wird dabei als ein Bestandteil professioneller Handlungskompetenz betrachtet. Professionelles Handeln muss nach HINZ-ROMMEL so verstanden werden, dass die Zuständigkeit sozialer Dienste und Einrichtungen für Migranten und die Entwicklung einer adäquaten Praxis selbstverständlich ist. Jede Mitarbeiterin und jeder Mitarbeiter seien gefordert, Individualisierung als ein Qualitätsmerkmal sozialer Arbeit umzusetzen: Dazu gehöre, jedem Klienten einzeln gerecht zu werden und über ein entsprechendes methodische Repertoire zu verfügen. (vgl. HINZ-ROMMEL 1996: 24)

Mehr noch als die Konzepte der Interkulturellen Pädagogik ist die Praxis der sozialen Arbeit mit Migranten auf strukturelle Bedingungen und damit politische Entscheidungen angewiesen. So beklagt AUERNHEIMER: „Die Aushöhlung sozialstaatlicher Prinzipien, von der Migrantengruppen besonders betroffen sind, allen voran die Flüchtlinge, reduziert die

Sozialarbeit mit manchen Migrantengruppen auf kurzatmige Hilfsaktionen. Der traditionelle Anspruch, Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten, ist heute zumindest bei Asylsuchenden aufgrund der Rechtslage nicht mehr einlösbar.“ (AUERNHEIMER 1999: 32)

1.4.11 Ausblick: Interkulturelle Pädagogik zwischen Anspruch und Wirklichkeit

REICH konstatiert in seiner ‚Zwischenbilanz‘ zur Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik eine erhebliche Diskrepanz zwischen dem Anspruch der Interkulturellen Pädagogik und dem relativ geringen Grad an Beachtung, den sie seitens Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplinen gefunden hat. Seiner Ansicht nach wird in den Selbstdarstellungen der Interkulturellen Pädagogik übersehen, dass das interkulturelle Paradigma zwar für alle Bildungsprozesse als relevant betrachtet werden kann, dies jedoch nicht bedeutet, dass diese Prozesse „...allein von interkulturellen Erwägungen bestimmt wären oder bestimmt sein sollten.“ (REICH 1994: 24)

Auf der einen Seite habe die Interkulturelle Pädagogik wichtiges geleistet. Sie habe eine Sensibilisierung für Dimensionen des Bildungsprozesses bewirkt, die zuvor nicht wahrgenommen wurden und eine Fülle von Projekten hervorgebracht. Ihr drohe jedoch der Verlust praktischer Relevanz und theoretischer Glaubwürdigkeit. REICH schildert ein Grundproblem der Interkulturellen Pädagogik: Die Interkulturalisierung des Bildungssystems verlangt grundsätzliche und strukturelle Veränderungen, die von Schule und Gesellschaft nur widerstrebend anerkannt oder verwirklicht werden. Damit wird jedoch die praktische Umsetzbarkeit und Relevanz Interkultureller Pädagogik fraglich. Möglicherweise wäre in dem Moment, als dies erkannt wurde, „...ein Strategiewechsel der Interkulturellen Pädagogik geboten gewesen...“ (REICH 1994: 22)

NIEKE beschreibt verschiedene Möglichkeiten, wie Interkulturelle Erziehung und Bildung in der Schule realisiert und institutionalisiert werden könnte. Auch er stellt fest, dass die Umsetzung vielfältige Anstrengungen auch auf der strukturellen Ebene und eine Änderung der bisherigen Schul- und Unterrichtsrealität erfordert, die unter Umständen auf erhebliche Widerstände stößt. (vgl. NIEKE 1995: 225ff.)

Tatsache ist, dass bis heute (2002) die Interkulturelle Pädagogik weiterhin hauptsächlich als Modell existiert, jedoch weder organisatorisch noch strukturell verankert ist, es aber auch keinen Strategiewechsel gegeben hat. Die Relevanz der interkulturellen Dimension wird aber

zunehmend betont. Gleichzeitig werden blinde Flecken festgestellt, die bisher zu wenig erfasst wurden. So schreibt AUERNHEIMER: „So hat zum Beispiel die Konzentration auf die pädagogischen und sozialen Institutionen in der Forschung zur Vernachlässigung der Fragen nach Situationen, Deutungsmustern, Lebensstilen etc. von (Im-)Migranten geführt. Über die Entwicklung in Migrantenfamilien beispielsweise wissen wir heute fast nichts.“ (AUERNHEIMER 1999: 32) Und auch im 10. Kinder- und Jugendbericht heißt es: „Somit reicht der Wandel in den Formen des Zusammenlebens von Erwachsenen und Kindern über die Veränderungen, die man an Zahlen über das Auftreten unterschiedlicher Familienstrukturen ablesen kann, weit hinaus. Wenig wissen wir darüber, wie weit dieser Wandel auch die ausländischen Familien erreicht.“ (BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998: 27) Der 6. Familienbericht von 2000 kann und wird sicherlich einen großen Teil dieser Lücke schließen. (vgl. BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2000)

Die Konzepte, die sich als klassische Konzepte der Interkulturellen Pädagogik verstehen, scheinen der Entwicklung jedoch hinterherzuhinken. Unabhängig von der wissenschaftlichen Kritik haben sich die konkreten Praxisvorschläge kaum verändert. Von einigen Autoren wird gefordert, den Streit um die Prämissen der Interkulturellen Pädagogik zu beenden und das Erkenntnisinteresse auf das individuelle Handeln und Erleben von Migranten zu richten. Möglicherweise deutet sich hier ein Paradigmenwechsel der Interkulturellen Pädagogik an.

Nach AUERNHEIMER steht die Interkulturelle Pädagogik vor der Aufgabe, die „...unfruchtbare Kontroverse um kulturelle Differenz zu überwinden.“ (AUERNHEIMER 1999: 32) HAMBURGER kommt in seinem Aufsatz über die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik zu folgendem Schluss: „...Interkulturelle Pädagogik muss Interkulturalität nur dort, aber auch genau dort thematisieren, wo dies notwendig ist.“ (HAMBURGER 1999 a: 38) Die Frage ist, ob Interkulturelle Pädagogik nicht doch einen Strategie- oder Paradigmenwechsel vollziehen muss. VAHSEN macht diesbezüglich einen zukunftsweisenden Vorschlag: „Interkulturelle Pädagogik muss ihren Paradigmenwechsel nicht in der Begrifflichkeit vornehmen, sondern in der Erkenntnisorientierung und analytischen Perspektive. Das individuelle Handeln und Erleben der Migrantinnen als Akteure in den einzelnen gesellschaftlichen Teilsystemen muss in den Blickpunkt der Forschung und Analyse rücken. In der Überbeanspruchung und begrifflichen Überhöhung liegt das Hauptproblem einer sich selbst überfrachtenden Teildisziplin.“ (VAHSEN 2000: 65).

2 Literaturteil

2.1 Ausländerpädagogik als defizitorientierte, kompensatorische Erziehung

1

AKPINAR, Ünal/LOPEZ-BLASCO, Andrés/VINK, Jan (1977):

Pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Bestandsaufnahme und Praxishilfen.

München: Juventa Verlag, 263 S.

Ausländische Kinder/Jugendliche

Initiativgruppen

2

APITZSCH, Ursula (1997):

Interkulturelle Arbeit: Migranten, Einwanderungsgesellschaft, interkulturelle Pädagogik.

In: Krüger, Heinz-Hermann/ Helsper, Werner (Hrsg.):

Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft, S.251-267.

Opladen: Leske und Budrich.

Ausländerarbeit

Defizitthese

Einwanderungsgesellschaft

Interkulturell: Begriff

Interkulturelle Arbeit

Interkulturelle Pädagogik: Forschung

Kulturelle/ethnische Identität

Professionalisierung

Überblicksartikel

Der Artikel behandelt zunächst den Begriff der Interkulturellen Arbeit in Abgrenzung zur Ausländerarbeit und den Begriff der Interkulturellen Pädagogik in Abgrenzung zur Ausländerpädagogik. Im nächsten Schritt geht es um die „Begriffsgeschichte des Interkulturellen“ und die verschiedenen Positionen, die damit verbunden sind. Erläutert wird in diesem Zusammenhang die „Kulturelle Basispersönlichkeit“ im Konzept von Schrader u.a. und die diesbezüglichen Weiterentwicklungen. Schließlich werden Institutionen und pädagogisches Feld der Interkulturellen Arbeit beleuchtet. Zuletzt wird eine Perspektive Interkultureller Arbeit formuliert, in der die Aufgabe darin gesehen wird, konkrete Migrationsgeschichten zur Interpretationsfolie zu wählen, subjektive Leistungen zu unterstützen und gleichzeitig Möglichkeiten zu erforschen, „...mit theoretischen Methoden und praktischen Ansätzen Projektstrukturen und Vernetzungen in die Bildungslandschaft einzubeziehen, die quer zu den auf Normalbiographien aufsitzenen Laufbahnstrukturen liegen.“ (S. 264)

3

AUERNHEIMER, Georg (1984):

Ausländerforschung (Migrationsforschung).

In: Auernheimer, Georg: Handwörterbuch Ausländerarbeit, S.58-62.

Weinheim;Basel: Beltz Verlag.

Ausländerarbeit

Ausländerforschung

Ausländerpolitik

Integration

Professionalisierung

4

AUERNHEIMER, Georg (1995):

Einführung in die interkulturelle
Erziehung.

Darmstadt: Wissenschaftliche
Buchgesellschaft, 268 S., 2., überarbeitete
und ergänzte Auflage.

Einführende Literatur

5

BERNSTEIN, Basil (1972):

Studien zur sprachlichen Sozialisation.

Düsseldorf: Pädagogischer Verlag
Schwann, 343 S.

Defizitthese

Sozialisation

Sprache: Muttersprache/Spracherwerb/

Sprachförderung/Zweitsprache

6

**BOOS-NÜNNING, Ursula/HOHMANN,
Manfred/REICH, Hans H. (1976):**

**Integration ausländischer
Arbeitnehmer. ausländischer
ausländischer Kinder. Schulbildung**

Bonn: Eichholz, 270 S.

Ausländische Kinder/Jugendliche

Ausländische Schülerinnen/Schüler

Integration

Sozialisation

7

BRUMLIK, Micha (1984 a):

**Was heißt Integration? Zur Semantik
eines sozialen Problems.**

In: Bayaz, Ahmet (Hrsg.): *Integration:
Anpassung an die Deutschen?*, S.75-97.

Weinheim; Basel: Beltz Verlag.

Assimilation

Ausländerpolitik

Codierung

Integration

Kulturelle/ethnische Identität

Der Text geht von der These aus, dass soziale Probleme nicht mit gesellschaftlich oder persönlich verursachten Notlagen oder Leidenszuständen gleichgesetzt werden können, sondern dass sie „...entdeckt, vorgeschlagen, durchgesetzt und schließlich als solche anerkannt ...“ werden. (75) Es werden vier Stadien der Entwicklung sozialer Probleme unterschieden und anhand dieses Ablaufschemas die Entwicklung des sogenannten „Ausländerproblems“ beleuchtet. Der Autor hinterfragt, wie ein gesellschaftlicher Sachverhalt codiert werden muss, um als soziales Problem zu erscheinen und das Einleiten von Maßnahmen nahelegen. Ausgehend von der Annahme, dass die begriffliche

Codierung eines Problems notwendig für dessen politische Bearbeitbarkeit ist, soll eine semantische Analyse dieser Codierung „...Rückschlüsse über Strukturen, Interessenlagen und Selbstdefinitionen des befaßten politischen Systems...“ zulassen. (78) In der folgenden Analyse wird die Broschüre „Betrifft: Ausländerpolitik“ des Jahres 1982 herangezogen. Der Autor zeigt auf, wie das „Ausländerproblem“ als Integrationsproblem dargestellt wird und geht dabei unterschiedlichen Bedeutungsnuancen und Verwendungskontexten des Begriffs Integration nach.

8

BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2000):

Sechster Familienbericht: Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen - Belastungen - Herausforderungen.

Berlin: Bundestagsdrucksache 14/4357, 236 S.

Arbeitsmigration

Ausländer: Begriff

Ausländerpolitik

Ausländische Familien

Ausländische Kinder/Jugendliche

Einwanderungsgesellschaft

Gastarbeiter

Migration als Lebenslage

9

CZOCK, Heidrun (1993):

Der Fall Ausländerpädagogik: Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierung der Arbeitsmigration.

Frankfurt a.M.: Cooperative-Verlag, 173 S.

Arbeitsmigration

Assimilation

Ausländerforschung

Ausländerpolitik

Codierung

Defizitthese

Einwanderungsgesellschaft

Integration

Kompensatorische Erziehung

Pädagogisierung

Schulpolitik

Sozialisation

Ziel der Autorin ist es nachzuzeichnen, wie „...eine wissenschaftliche Disziplin über die Wahl ihrer Problemkategorien Wirklichkeit konstruiert und damit einer ganz spezifischen Praxis gesellschaftlicher Problembearbeitung Vorschub leistet. Es geht um den Fall der Ausländer-Pädagogik und den Erkenntnisbeitrag einer wissenschaftlichen Bindestrich-Disziplin, die ihren Analyserahmen von ihren praktischen Möglichkeiten und Instrumenten der Problembearbeitung her setzt. Die ‚Dienstbarkeit‘ der Pädagogik, ablesbar in wiederholten Angeboten, als Problemlösungswissenschaft zu fungieren, konkretisierte sich im speziellen Fall der Ausländer-Pädagogik in der

Pädagogisierung gesellschaftlicher
Folgeprobleme der Migration.“
(Klappentext)

10

FRIESENHAHN, Günter J. (1988):

**Zur Entwicklung interkultureller
Pädagogik.**

Berlin: Express Edition GmbH.,
204 S.

*Bilingual-bikulturelle Bildung/
Entwicklung/Erziehung
Einführende Literatur*

11

GAITANIDES, Stefan (1999):

**Integration - Bringschuld der
Einwanderer und/oder der
Mehrheitsgesellschaft?**

In: Bildungsarbeit, H.3/1999, S.1-10.

*Assimilation
Einwanderungsgesellschaft
Integration
Staatsbürgerrecht*

12

GOGOLIN, Ingrid (1998):

**„Kultur“ als Thema der Pädagogik: Das
Beispiel interkulturelle Pädagogik.**

In: Stroß, Annette M./Thiel, Felicitas
(Hrsg.):

Erziehungswissenschaft, Nachbar-
disziplinen und Öffentlichkeit.
Themenfelder und Themenrezeption der
allgemeinen Pädagogik in den achtziger
und neunziger Jahren, S.125-150.

Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Begegnungspädagogik

Interkulturelle Pädagogik: Forschung

Konfliktpädagogik

Kultur

Professionalisierung

Sprache: Muttersprache/Sprachenerwerb/

Sprachförderung/Zweitsprache

In ihrem Beitrag stellt die Autorin die Befassung mit Kultur in der Pädagogik der letzten dreißig Jahre aus der Sicht der Fachrichtung Interkulturelle Pädagogik vor. Im ersten Abschnitt wird dargestellt, wie das Thema Kultur in der Pädagogik Ende der siebziger Jahre durch deren Reaktion auf die Migration belebt wurde. Im zweiten Abschnitt schildert die Autorin den „...Prozeß der Institutionalisierung und, darauf bauend, der beginnenden Entwicklung zur ‚Fachrichtung‘ in der pädagogischen Hinwendung zum Thema ‚Kultur‘, die zunächst vor allem vonstatten ging, weil die aus der politischen schulischen Praxis angemeldeten Ansprüche auf Unterstützung befriedigt werden sollten.“ (126) Es wird weiterhin zwischen Begegnungspädagogik auf der einen und Konfliktpädagogik auf der anderen Seite unterschieden. Die Ansätze vom konfliktpädagogischen Typ unterscheiden sich von denen der Begegnungspädagogik darin, dass sie intendieren, „...Migration und ihre Folgen in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext zu stellen: nicht ‚der Migrant‘ ist Objekt der Betrachtung, sondern die

gesellschaftliche Konstellation und die Institutionen sind es, in der Gewanderte und Nichtgewanderte interagieren.“(141) Die Hinwendung zur Grundlagenforschung wird schließlich an zwei Beispielen der Forschung illustriert, die im Kontext des DFG-Schwerpunktprogramms „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“ (FABER) entstanden sind.

13

HAMBURGER, Franz (1991):

Interkulturelle Erziehung - Pädagogik zwischen Selbstüberforderung und Bedeutungslosigkeit.

In: Kiesel, Doron/Wolf-Almanasreh, Rosi: Die multikulturelle Versuchung: ethnische Minderheiten in der deutschen Gesellschaft, S. 91-106.

Frankfurt a.M. HAAG +HERCHEN Verlag.

Defizitthese

Initiativgruppen

Kompensatorische Erziehung

Kultur

Sozialisation

Überblicksartikel

14

HAMBURGER, Franz (1999 a):

Von der Gastarbeiterbetreuung zur Reflexiven Interkulturalität.

In: Migration und Soziale Arbeit, H.3-4/1999, S.33-38.

Gastarbeiter

Initiativgruppen

Multikulturelle Gesellschaft

Reflexive Interkulturalität

Soziale Arbeit mit Migranten

Überblicksartikel

Der Autor will die pragmatischen Perspektiven herausarbeiten, unter denen Migranten als Adressaten der Sozialen Arbeit thematisiert worden sind. Damit soll ein Beitrag zur Selbstreflexion der Migrantenarbeit geleistet werden, was nach Ansicht des Autors eine notwendige Voraussetzung ihrer konzeptionellen Weiterentwicklung ist. „Reflexivwerden bedeutet in diesem Zusammenhang die Konfrontation eines Denk- und Kategoriensystems mit den eigenen Prämissen und Konsequenzen, wobei die eigenen Voraussetzungen exemplarisch an den nicht beabsichtigten Folgen einer Handlung oder der Realisierung einer Idee deutlich werden.“ (38)

15

KOWALSKI, Peter (1984):

Vom billigen Alibi zur politischen Interessenvertretung: Kritische Bestandsaufnahme von 12 Jahren Initiativgruppenarbeit mit Ausländern.

In: Griese, Hartmut M. (Hrsg.): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik, S.135-148.

Opladen: Leske und Budrich.

Initiativgruppen

16

KRÜGER-POTRATZ, Marianne (1999):

Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz.

In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H.2/1999, S.149-165.

Defizitthese

Diversitäts/Egalitätsthese

Ethnozentrismus

Ethnizität

Fremdheit

Interkulturelle Pädagogik: Forschung

Kompensatorische Erziehung

Kultur

Kulturelle/ethnische Differenz

Kulturelle/ethnische Identität

Kulturrelativismus

Kulturuniversalismus

„Um der Frage nach dem Verhältnis von Erziehungswissenschaft und kultureller Differenz nachgehen zu können, wird zunächst skizziert, wann, in welchem Zusammenhang und mit welchen Implikationen der Differenzbegriff und ihm zugehörige Varianten als eigenständige Termini in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft aufgetreten sind. Es schließt sich eine knappe Rückschau auf die Diskussion über Defizit- und Differenzhypothese in den erziehungswissenschaftlichen wie bildungspolitischen Debatten über Chancengleichheit an. Dies mündet in einer Darstellung zu Verlauf und Stand der Diskussion über kulturelle Differenz und

der Frage, inwieweit es schon gelungen ist, einen auf 'Anerkennung von Pluralität als Grundverfassung der Wirklichkeit' basierenden Differenzbegriff zu entwickeln, und welchen Beitrag hierzu verschiedene Fachrichtungen innerhalb der Erziehungs-wissenschaft, speziell die Interkulturelle Pädagogik, leisten bzw. leisten können.“

(ZfE., H.2/1999, S.149)

17

KÜHN, Heinz (1979):

Stand und Weiterentwicklung der Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien in der Bundesrepublik Deutschland.

Bonn: Memorandum des Beauftragten der Bundesregierung.

Arbeitsmigration

Ausländische Familien

Integration

18

NIEKE, Wolfgang (1984):

Von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Erziehung?

In: Reich, Hans H./Wittek, Fritz (Hrsg.): Migration – Bildungspolitik – Pädagogik. Aus der Diskussion um die interkulturelle Erziehung in Europa, S.83-98.

Essen; Landau: Berichte und Materialien der Forschungsgruppe ALFA 16.

Überblicksartikel

NIEKE, Wolfgang (1986):

Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung – Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik.

In: Die Deutsche Schule, H,4/1986, S.462-473.

Assimilation

Ausländische Schülerinnen/Schüler

Defizitthese

Interkulturelle Erziehung in der Schule

Kompensatorische Erziehung

Kulturrelativismus

Überblicksartikel

In seinem Beitrag möchte der Autor den Stand der Theoriebildung in der Ausländerpädagogik skizzieren und Perspektiven für die weitere Entwicklung aufzeigen. Zunächst werden in einem Rückblick auf die bisherigen Konzeptualisierungen der Ausländerpädagogik zwei Phasen der Theoriebildung unterschieden und der Beginn einer dritten Phase verdeutlicht. Daran anschließend werden Anforderungen an die Pädagogik vorgestellt, die sich aus der dauerhaften Anwesenheit von kulturellen Minderheiten ergeben. Der Autor formuliert Aufgaben im Blick auf die Minorität und Aufgaben im Blick auf die Majorität. Den Abschluss bildet die Beschreibung eines Projekts mit ausländischen und deutschen Schülerinnen und Schülern in Hauptschulen.

NIEKRAWITZ, Clemens (1990):

Interkulturelle Pädagogik im Überblick: von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für Alle. Ideengeschichtliche Entwicklung und aktueller Stand.

Frankfurt a.M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 61 S.

Einführende Literatur

Ziel des Autors ist es, die konzeptionelle Vielfalt der Interkulturellen Pädagogik vor dem Hintergrund ihrer fachinternen Entwicklung zu gliedern und die verschiedenen Konzepte inhaltlich voneinander abzugrenzen. Dabei räumt er ein, dass die politischen und gesellschaftlichen Hintergründe wie beispielsweise die Verbindung von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft nur als Problem angedeutet, aber aus Gründen der Übersichtlichkeit über die Inhalte der unterschiedlichen Konzepte nicht näher beschrieben werden, so dass die Darstellung von Entstehung und aktuellem Stand der Interkulturellen Pädagogik unvollständig bleiben muss. Der Autor strukturiert die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik in drei Phasen, die chronologisch dargestellt werden: Die Phase der „Ausländerpädagogik“, der „Kritik der Ausländerpädagogik“ und der „Interkulturellen Pädagogik“, wobei er darauf hinweist, dass diese zeitliche Entwicklung nicht als strenger Prozess verstanden werden kann.

21

REICH, Hans H. (1994):

Interkulturelle Pädagogik – eine Zwischenbilanz.

In: Zeitschrift für Pädagogik, H.1/1994, S.9-27.

Ausländische Schülerinnen/Schüler

Einwanderungsgesellschaft

Internationaler Vergleich

Überblicksartikel

„Der Aufsatz gibt einen Überblick über die Geschichte der pädagogischen Auseinandersetzung mit den spezifischen Bildungsaufgaben von Einwanderungsgesellschaften in Europa nach dem Zweiten Weltkrieg. Betrachtet werden die Entwicklungen in den Bildungssystemen Englands, Frankreichs und (West-) Deutschlands. Berührt werden dabei Fragen des Theorie-Praxis-Verhältnisses, des Verhältnisses von sprachlicher und kultureller Bildung und der politischen Funktion pädagogischer Positionen. Der Aufsatz kommt zu der Aussage, daß die interkulturelle Pädagogik heute in allen drei betrachteten Bildungssystemen eine schwere Krise erleidet, die sie nur überstehen kann, falls es gelingt, ihre bisherigen Erkenntnisse in grundlegende Neuentwicklungen einzubringen.“ (ZfP., H.1/1994, S.9)

22

SCHRADER, Achim/NIKLES, Bruno W./GRIESE, Hartmut M. (1976):

Die Zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik.

Kronberg: Athenäum – Verlag,

233 S.

Ausländerforschung

Ausländische Kinder/Jugendliche

Identitätskonflikt

Kulturkonflikt

Sozialisation

2.2 Kritik an der Ausländerpädagogik

23

AUERNHEIMER, Georg (1984):

Vorwort.

In: Auernheimer, Georg: Handwörterbuch Ausländerarbeit, S.7-8.

Weinheim; Basel: Beltz Verlag.

Ausländerarbeit

Ausländerpädagogik: Begriff

24

AUERNHEIMER, Georg (1988):

Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher.

Frankfurt a.M.; New York: Campus Verlag, 224 S.

Ausländerforschung

Ausländische Kinder/Jugendliche

Identitätskonflikt

Kulturkonflikt

Sozialisation

Der Autor geht davon aus, dass die Begriffe "Kulturkonflikt" und "kulturelle Identität" in der Diskussion über die Migration immer wieder ins Spiel gebracht werden, auch wenn diese Deutungsmuster von verschiedenen Autoren bereits problematisiert wurden. Aufgrund der Problematik, die mit diesen Deutungsmustern verbunden ist, sieht der Autor eine Untersuchung der

psychologischen Grundlagen der Identitätsbildung und der Funktion der Kultur in diesem Prozess als dringend geboten an. Der Beitrag verfolgt das Ziel, "...über die theoretische Klärung der Identitätsproblematik, die durch die Interpretation narrativen Materials gestützt werden soll, die in der Diskussion noch immer vorherrschende Problemsicht zu korrigieren, nicht zuletzt um damit der Praxis neue Anstöße zu geben. Konsens besteht sicher darüber, daß falsche Problemdefinitionen praktisch folgenreich sind, direkt für die pädagogische Praxis ebenso wie für die Bildungs- und Kulturpolitik." (10) Der Autor möchte deutlich machen, warum eine auf kulturelle Mentalitäten fixierte Bildungsarbeit genauso fragwürdig ist wie eine Pädagogik, die sich durch eine Nicht-Beachtung der Kultur der Migranten auszeichnet.

4

AUERNHEIMER, Georg (1995):

Einführung in die interkulturelle Erziehung.

Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

268 S., 2., überarbeitete und ergänzte Auflage.

Einführende Literatur

25

BRUMLIK, Micha (1984):

Fremdheit und Konflikt. Programmatische Überlegungen zu einer Kritik der verstehenden Vernunft in der Sozialpädagogik.

In: Griese, Hartmut (Hrsg.): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der

Gastarbeiterforschung und der
Ausländerpädagogik, S.21-31.

Opladen: Leske und Budrich.

Ausländerforschung

Entprofessionalisierung

Fremdheit

Kolonialisierung von Lebenswelt

26

**CZOCK, Heidrun/RADTKE, Frank-
Olaf (1984):**

**Sprache Kultur Identität. Die
Obsessionen der Migrations-pädagogen.**

In: Stüwe, Gerd/Peters, Friedhelm (Hrsg.):
Lebenszusammenhänge von Ausländern
und pädagogische Problematik. Zur Kritik
traditioneller Lernorte und Beispiele
aktivierender Sozialarbeit, S.37-79.

Bielefeld: AJZ Druck und Verlag GmbH.

Ausländische Kinder/Jugendliche

Ethnozentrismus

Identitätskonflikt

Kultur

Kulturelle/ethnische Identität

Kulturkonflikt

Sprache: Muttersprache/Sprachenerwerb/

Sprachförderung/Zweitsprache

Die Autoren möchten mit ihren
Anmerkungen zum schulischen Umgang
mit ethnischen Minderheiten keinen
Beitrag zur Ausländerpädagogik liefern,
sondern eine „...Verschnaufpause (...)

anregen, in der die Integrationsexperten,
Migrationspädagogen und engagierten
Förderdidaktiker, nachdem sie ausführliche
Theorien über Ausländer entworfen haben,
Gelegenheit nehmen, über die Gültigkeit
ihrer eigenen handlungsleitenden
Annahmen nachzudenken, ihre eigenen
Probleme beim Umgang mit den fremden
Kindern zu reflektieren und die
unerwünschten Nebenfolgen ihrer
Aktivitäten zu bedenken. Wir drehen den
Spieß einmal um und fragen nicht nach den
Integrations- und Orientierungs-
schwierigkeiten, die die Fremden in
Deutschland haben, sondern wir richten
unser Augenmerk auf die Schwierigkeiten,
die wird den Migranten in der Fremde
machen.“ (37) Die Autoren gehen auf
Kultur und Identität als pädagogische
Deutungsmuster ein und beschreiben
anhand von Beispielen die Praxis des
Unterrichts mit ausländischen Kindern. Die
Schule, so ihre These, ist in doppelter
Weise an der „...Reproduktion der
ethnozentristischen Grundstruktur der
westdeutschen Gesellschaft und der
Benachteiligung vor allem der türkischen
Kinder beteiligt.“ (70)

27

ESSINGER, Helmut (1984):

**Pädagogische Ausbildung (für Erzieher,
Sozialarbeiter, Sozialpädagogen).**

In: Auernheimer, Georg: (Hrsg.):
Handwörterbuch Ausländerarbeit, S.244-
247. Weinheim; Basel: Beltz Verlag.

Ausländer: Begriff

Ausländerpädagogik: Ausbildung

Ausländerpädagogik: Begriff

GRIESE, Hartmut (1984):

Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik.

Opladen: Leske und Budrich, 223 S.

Ausländer: Begriff

Ausländerforschung

Ausländerpädagogik: Begriff

Entprofessionalisierung

Kolonialisierung von Lebenswelt

Kompensatorische Erziehung

Pädagogisierung

Stigmatisierung

Der von Griese herausgegebene Band zur „Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik“ enthält Beiträge mehrerer Autoren, die meist selbst mehrere Jahre im Bereich der Ausländerforschung/pädagogik tätig waren und nun „kritisch-reflexiv-bilanzierend zurückblicken können.“ (7) Griese sieht vor allem folgende Fragen und Probleme als wesentlich für die Diskussion:

- Ausländer als Objekte von Forschung und Pädagogik
- die konjunkturelle Vermarktung der „Ausländerprobleme“ in Wissenschaft, Praxis, Medien und Öffentlichkeit
- Probleme und Grenzen der Professionalisierung und Institutionalisierung in der Ausländerpädagogik (Enteignung durch Experten, Kolonialisierung von Lebenswelt)

- Die enge Verknüpfung und Abhängigkeit der Ausländer-forschung/pädagogik von der Ausländerpolitik

- Grenzen wissenschaftlichen Einflusses und pädagogischer Möglichkeiten

Der Band ist in drei Teile untergliedert:

Teil I: „Wider die Produktion des gläsernen und entmündigten Fremden“

Teil II: „Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Interessen“ (Recht, Politik, Ideologien, Medien) und ihre Folgen

Teil III: „Von der Pädagogik zur Politik – von der Pädagogisierung zur Politisierung (mit einer vergleichenden Studie zur Ausländerpolitik und Ausländerpädagogik)

Der Band schließt mit dem Kapitel: „Zusammenfassung und Ausblick: Situation, Provokation und Aufruf“.

HABEL, Edna/HABEL, Maria-Eleonora (1985 a):

Ausländerpädagogik. Sprachdidaktik. Berufsvorbereitung. Für einen Perspektivenwechsel pädagogischer Konzeptionen.

In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, H.2/1985, S.42-66.

Defizitthese

Kompensatorische Erziehung

Kulturelle/ehtnische Differenz

Pädagogisierung

Sprache: Muttersprache/Sprachenerwerb/

Sprachförderung/Zweitsprache

30

HABEL, Edna/HABEL, Werner/KARSTEN, Maria-Eleonora (1985 b):

Eine verfehlte Wissenschaftskritik. Eine Antwort auf Herrn Wittek.

In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, H.4/1985, S.31-33.

Defizitthese

Kompensatorische Erziehung

Kulturelle/ethnische Differenz

Pädagogisierung

Sprache: Muttersprache/Sprachenerwerb/

Sprachförderung/Zweitsprache

31

HAMBURGER, Franz (1984):

Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft.

In: Griese, Hartmut (Hrsg.): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik, S.59-70.

Opladen: Leske und Budrich.

Ausländerpolitik

Identitätskonflikt

Kultur

Kulturkonflikt

Pädagogisierung

32

HAMBURGER, Franz/SEUS, Lydia/WOLTER, Otto (1984):

Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. Reflexionen nach einer Untersuchung „Bedingungen und Verfestigungsprozesse der Delinquenz bei ausländischen Jugendlichen“.

In: Griese, Hartmut (Hrsg.): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik, S.32-42.

Opladen: Leske und Budrich.

Ausländerpolitik

Ausländische Kinder/Jugendliche

Defizitthese

Kolonialisierung von Lebenswelt

Pädagogisierung

Stigmatisierung

14

HAMBURGER, Franz (1999):

Von der Gastarbeiterbetreuung zur Reflexiven Interkulturalität.

In: Migration und Soziale Arbeit, H.3-4/1999, S.33-38.

Gastarbeiter

Initiativgruppen

Multikulturelle Gesellschaft

Reflexive Interkulturalität

Soziale Arbeit mit Migranten

Überblicksartikel

33

HOHMANN, Manfred (1983):

Interkulturelle Erziehung. Versuch einer Bestandsaufnahme.

In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten, H.4/1983, S.4-8.

Interkulturell: Begriff

Multikulturelle Gesellschaft

In Anlehnung an den Autor hat sich bezüglich der Begriffe „interkulturell“ und „multikulturell“ eine einheitliche Begriffsverwendung durchgesetzt. Der Autor möchte die „...beobachtbare gesellschaftliche Situation und die sich darin abzeichnenden Entwicklungsprozesse, soweit sie unter dem Einfluß der Migration stehen, als ‚multikulturell‘ bezeichnen, das Attribut ‚interkulturell‘ dagegen zur Bezeichnung der pädagogischen, politischen und sozialen Zielvorstellungen und Konzepte verwenden.“ (5)

19

NIEKE, Wolfgang (1986):

Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung – Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik.

In: Die Deutsche Schule, H.4/1986, S.462-473.

Assimilation

Ausländische Schülerinnen/Schüler

Defizitthese

Interkulturelle Erziehung in der Schule

Kompensatorische Erziehung

Kulturrelativismus

Überblicksartikel

20

NIEKRAWITZ, Clemens (1990):

Interkulturelle Pädagogik im Überblick: von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für Alle. Ideengeschichtliche Entwicklung und aktueller Stand.

Frankfurt a.M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 61 S.

Einführende Literatur

22

SCHRADER, Achim/NIKLES, Bruno W./GRIESE, Hartmut M. (1976):

Die Zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik.

Kronberg: Athenäum – Verlag,

233 S.

Ausländerforschung

Ausländische Kinder/Jugendliche

Identitätskonflikt

Kulturkonflikt

Sozialisation

34

THRÄNHARDT; Dietrich (1984):

Ausländer als Objekt deutscher Interessen und Ideologien.

In: Griese, Hartmut (Hrsg.): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik, S.115-132.

Opladen: Leske und Budrich.

Ausländer: Begriff

Ausländerpolitik

Staatsbürgerrecht

35

WITTEK, Fritz (1985):

Kleine Tanzstunde für drei Kritiker der Ausländerpädagogik.

In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, H.3/1985, S.36-47.

Defizitthese

Kompensatorische Erziehung

Kulturelle/ethnische Differenz

Pädagogisierung

Sprache: Muttersprache/Sprachenerwerb/

Sprachförderung/Zweitsprache

2.3 Interkulturelle Pädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft

2

APITZSCH, Ursula (1997):

Interkulturelle Arbeit: Migranten, Einwanderungsgesellschaft, interkulturelle Pädagogik.

In: Krüger, Heinz-Hermann/ Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft, 2. Auflage, S.251-267.

Opladen: Leske und Budrich.

Ausländerarbeit

Defizitthese

Einwanderungsgesellschaft

Interkulturell: Begriff

Interkulturelle Arbeit

Interkulturelle Pädagogik: Forschung

Kulturelle/Ethnische Identität

Professionalisierung

Überblicksartikel

24

AUERNHEIMER, Georg (1988):

Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher.

Frankfurt a.M.; New York: Campus Verlag, 224 S.

Ausländerforschung

Ausländische Kinder/Jugendliche

Identitätskonflikt

Kulturkonflikt

Sozialisation

36

AUERNHEIMER, Georg (1994 a):

Das Anderssein ist kein Thema.

In: Erziehung und Wissenschaft, H.10/1994, S.12.

Kulturelle/ethnische Differenz

Der Autor stellt fest, dass es Lehrerinnen und Lehrern an einem Bewusstsein für kulturelle Differenzen ihrer Schülerinnen und Schüler mangelt. Der kurze Beitrag ist Auslöser für einen Streit zwischen dem Autor und Franz-Olaf Radtke, der genau die umgekehrte These aufstellt: Schülerinnen und Schüler könnten froh sein, wenn sie als ethnisch different nicht auffallen und so einer Ethnisierung entgehen. (siehe 83)

37

AUERNHEIMER, Georg (1994 b):

Ziele interkultureller Erziehung. Europa und die anderen. Vorfindbare Praktiken und Diskurse.

In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, H.2/1994, S.20-23.

Ausländische Schülerinnen/Schüler

Interkulturelle Erziehung in der Schule

Interkulturelle Erziehung: Konzepte

Interkulturelle Erziehung: Ziele

Interkulturelles Lernen

Kulturelle/ethnische Differenz

Der Text geht zunächst auf verschiedene Formen des Umgangs mit fremden Kulturen in der europäischen Geschichte ein. Ausgehend von der These, dass moderne Gesellschaften kaum positive Muster für den Umgang mit Fremdheit/Fremden liefern, beschreibt der Text Probleme, auf die Pädagoginnen und Pädagogen beim Umgang mit kulturellen Differenzen treffen. Im folgenden werden die Ziele Interkultureller Erziehung als Lernprozess in verschiedenen Stufen dargestellt. Auf einer sehr elementaren Stufe soll es darum gehen, Toleranz und Gelassenheit gegenüber fremden Lebensweisen einzuüben und die Erfahrung zu vermitteln, dass die eigene Kultur eine unter vielen ist. Ein fortgeschrittenes Stadium wird dann als erreicht gesehen, wenn die Lernenden „...Elemente der anderen Kultur ins eigenen Denk- und Motivsystem...“ (22) aufnehmen. Schließlich formuliert der Text Prinzipien für Interkulturelle Erziehung speziell in bezug auf Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit ausländischen Schülerinnen und Schülern.

4

AUERNHEIMER, Georg (1995):

Einführung in die interkulturelle Erziehung.

Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 268 S., 2., überarbeitete und ergänzte Auflage.

Einführende Literatur

38

AUERNHEIMER, Georg (1999):

Vom Umgang der Pädagogik mit der Migration seit den sechziger Jahren.

In: Migration und Soziale Arbeit, H.3-4/1999, S.30-32.

Interkulturelle Erziehung und Dritte-Welt-Pädagogik

Interkulturelle Erziehung und Friedenspädagogik

Kulturelle/ethnische Differenz

Überblicksartikel

Anhand von 9 Thesen wird der Umgang der Pädagogik mit der Migration seit den 60er Jahren beschrieben. In bezug auf zukünftige Aufgaben kommt der Autor zu dem Schluss, dass die Interkulturelle Pädagogik vor der Aufgabe steht, „...die unfruchtbare Kontroverse um kulturelle Differenz zu überwinden...“ (32) und dass die (bisher unerfüllte) Voraussetzung für pädagogische Interventionen gleiche Rechte sind.

39

AUERNHEIMER, Georg (2000):

Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung.

In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung, S.18-28.

Bonn.

Antirassistische Erziehung

*Interkulturelle Erziehung im
Elementarbereich*

Interkulturelle Erziehung in der Schule

Interkulturelle Erziehung und Jugendarbeit

*Interkulturelle Erziehung: Ziele
Interkulturelle Kompetenz*

„Ohne institutionelle Veränderungen kommt die Interkulturelle Pädagogik kaum über das Stadium akademischen Rasonnierens hinaus. Dabei lässt sich aber auch bemerken, dass die Migration zum Teil nur alte Reformforderungen aktuell werden lässt, zum Beispiel die nach Erfahrungsorientierung und Individualisierung des Unterrichts, nach mehr Chancengleichheit, nach Öffnung der Schule und mehr Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendarbeit. Ein spezielles Erfordernis ist zweifellos die Rekrutierung von zweisprachigen Pädagog/inn/en aus den Reihen der Migrantinnen. Hier besteht – auch im Vergleich mit anderen Ländern – ein großer Nachholbedarf.“ (27)

40

BOMMES, Michael (1990):

Die meisten türkischen Väter sind so.

In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, H.4/1990, S.35-38.

Ethnisierung/Selbstethnisierung

41

BOOS-NÜNNING, Ursula/ NEUMANN, Ursula/REICH, Hans H./WITTEK, Fritz (1984):

Krise – oder Krisengerede? Von den Pflichten einer illegitimen Wissenschaft.

In: Reich, Hans H./Wittek, Fritz (Hrsg.): Migration – Bildungspolitik – Pädagogik. Aus der Diskussion um die interkulturelle Erziehung in Europa, S.7-33.

Essen; Landau: Berichte und Materialien der Forschungsgruppe ALFA 16.

Ausländische Kinder/Jugendliche

Kompensatorische Erziehung

Kulturelle/ethnische Identität

Pädagogisierung

Als Antwort auf die Kritik der Ausländerpädagogik setzt sich der Beitrag insbesondere mit drei übergeordneten Kritikpunkten auseinander (Zusammenhang zwischen sozialstrukturellen und kulturellen Determinanten der Migrantensituation, Zielgruppen-spezifisch, politischer Gebrauch der Ausländerpädagogik) und baut darauf die Vorstellung von einer künftigen Ausländerpädagogik auf. Die Autoren plädieren für eine politisch bewusste Ausländerpädagogik, die ausdrücklich einseitig Partei ergreift zugunsten der Minoritäten und dabei auch, aber nicht nur kompensatorische Hilfen anbietet. Dabei möchten die Autoren ausdrücklich an der Bezeichnung Ausländerpädagogik festhalten mit dem Hinweis, dass es ihnen „...weiterhin und langfristig um die Förderung (im Sinne der Hilfe zur Autonomisierung) ausländischer Kinder und Jugendlicher zu tun ist. Zudem ist es noch nicht soweit, daß kein Bedarf mehr an den spezifischen Kompetenzen

bestünde, die erforderlich sind, um ausländischen Kindern und Jugendlichen individuelle und eben durchaus auch kompensatorische Hilfe zu geben.“ (31)

42

BORRELLI, Michele (1986):

Interkulturelle Pädagogik als Pädagogische Theoriebildung: Hypothesen zu einem (neuen) Bildungsbegriff.

In: Borrelli, Michele (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven, S.8-36.

Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.

Kulturuniversalismus

43

BUKOW, Wolf-Dietrich/

LLAROYA, Roberto (1988):

Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten.

Opladen: Westdeutscher Verlag, 182 S.

Ethnisierung/Selbstehtnisierung

Kulturelle/ethnische Differenz

Die Autoren beschreiben zunächst zwei Ansätze, denen die Differenzthese zugrunde liegt, die aber beide sozialisationstheoretisch argumentieren: die einfache Kulturdifferenzthese, bei der mögliche Probleme des Migranten auf die Unterschiedlichkeit von Migrations- und Aufnahmeland zurückgeführt werden und der Migrant entsprechend seine kognitive,

soziale und strukturelle Orientierung neu gestalten und so eine identifikatorische Assimilation gegenüber der neuen Umwelt organisieren muss, und die Modernitätsdifferenzhypothese, mit der die Vorstellung eines Nachholbedarfs der Migranten im Hinblick auf die gesellschaftliche Entwicklung des Migrationslandes und der Notwendigkeit einer zweiten Kindheit verknüpft ist. Die Autoren kritisieren die Kultur-differenzthese und weisen auf die strukturelle Belanglosigkeit kultureller Differenzen in einer modernen, funktional ausdifferenzierten Gesellschaft hin. Sie stellen fest, dass fortgeschrittene Industriestaaten wie die BRD ihre soziale Differenzierung aus sich selbst heraus und auf der Grundlage der ihr typischen Kapital- und Markt-orientierung schaffen. In einer solchen Gesellschaft werden Klassen und Schichten in der Logik ihres eigenen systemischen Aufbaus hergestellt, wobei ethnischen Elementen überhaupt keine konstitutive Bedeutung zukommt. Gesellschaften wie die BRD sind nach Ansicht der Autoren von ihrer Konstruktion her an ethnischen Differenzen uninteressiert und aus diesem Grund in der Lage, diese im Rahmen unterschiedlicher Lebens-formen zu verkraften. Demgegenüber findet jedoch in Politik und Gesellschaft ein Prozess der Ethnisierung von Minderheiten statt.

44

BUKOW, Wolf-Dietrich/YILDIZ Erol (1999):

Der aktuelle Staatsbürger-schaftsdiskurs: mehr als neuer Wein in alten Schläuchen?

In: Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun/Sarigöz, Fatma (Hrsg.): Medien und multikulturelle Gesellschaft, S.45-63.

Opladen: Leske und Budrich.

Ausländerpolitik

Ethnisierung/Selbstehtnisierung

Staatsbürgerrecht

45

**BUNDESMINISTERIUM für Familie,
Senioren, Frauen und Jugend (1998):**

**Zehnter Kinder- und Jugendbericht:
Bericht über die Lebenssituation von
Kindern und die Leistungen der
Kinderhilfen in Deutschland.**

Bonn: Bundestagsdrucksache 13/11368,
343 S.

Ausländische Kinder/Jugendliche

Migration als Lebenslage

8

**BUNDESMINISTERIUM für Familie,
Senioren, Frauen und Jugend (2000):**

**Sechster Familienbericht: Familien
ausländischer Herkunft in Deutschland.
Leistungen - Belastungen -
Herausforderungen.**

Berlin: Bundestagsdrucksache 14/4357,
236 S.

Arbeitsmigration

Ausländer: Begriff

Ausländerpolitik

Ausländische Familien

Ausländische Kinder/Jugendliche

Einwanderungsgesellschaft

Gastarbeiter

Migration als Lebenslage

46

COHEN, Philip (1994):

**Verbotene Spiele. Theorie und Praxis
antirassistischer Erziehung.**

Hamburg: Argument-Verlag, 214 S.

Antirassistische Erziehung

26

**CZOCK, Heidrun/RADTKE, Frank-
Olaf (1984):**

**Sprache Kultur Identität. Die
Obsessionen der Migrations-pädagogen.**

In: Stüwe, Gerd/Peters, Friedhelm (Hrsg.):
Lebenszusammenhänge von Ausländern
und pädagogische Problematik. Zur Kritik
traditioneller Lernorte und Beispiele
aktivierender Sozialarbeit, S.37-79.

Bielefeld: AJZ Druck und Verlag GmbH.

Ausländische Kinder/Jugendliche

Ethnozentrismus

Identitätskonflikt

Kultur

Kulturelle/ethnische Identität

Kulturkonflikt

Sprache: Muttersprache/Sprachenerwerb/

Sprachförderung/Zweitsprache

CZOCK, Heidrun (1988):**Eignen sich die Kategorien „Kultur“ und „Identität“ zur Beschreibung der Migrationssituation? Bemerkungen zu den Folgen der Kulturkonflikt-These.**

In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, H.1/1988, S.76-80.

Defizitthese

Identitätskonflikt

Kultur

Kulturelle/ethnische Differenz

Kulturelle/ethnische Identität

Kulturkonflikt

Die Autorin kritisiert das Deutungsmuster „Kulturkonflikt“ sowohl im Hinblick auf die bisherige Ausländerpädagogik als auch die Interkulturelle Pädagogik. Zunächst beschreibt sie, auf welchem Kulturverständnis die „Kulturkonflikt-Hypothese“ basiert. Sie kommt zu dem Schluss, dass ein Kulturdeterminismus unterstellt wird, der Kultur als festgefügte und unveränderliche Struktur konstruiert, die sich den Menschen unauslöschlich aufprägt und sich „...im Migrationsfall unweigerlich an der neuen sozialen Wirklichkeit stößt.“(76) Als weiteren Schlüsselbegriff in den Debatten um die Folgen der Migration beschreibt sie „Identität“ und stellt fest, dass die beschworene Identitäts-problematik von Migranten mit dem statischen Kulturverständnis korrespondiert. Nach Ansicht der Autorin wird Identität gerade als die Fähigkeit beschrieben, mit einem Wechsel der Lebensbedingungen zurechtzukommen, dieses Verständnis aber bei der Rede von Identitätsstörungen oder -diffusionen konterkariert. Da als Ursache der sogenannten Identitätskonflikte das Spannungsverhältnis zwischen der Kultur

des Heimatlandes und des Aufnahmelandes angenommen werde, erfolge dabei nicht nur die Orientierung an einem statischen Kulturverständnis, sondern implizit an Nationalkulturen. Im letzten Abschnitt ihres Beitrags beschreibt die Autorin die praktischen politischen Konsequenzen einer solchen Konzeptualisierung von Kultur und Identität am Beispiel der Figur „Wahrung der kulturellen Identität“. Sie stellt fest, dass die kulturalistische Deutung der Migrationssituation zur Ideologisierung führt, indem sie andere Dimensionen wie die ökonomische und rechtliche Situation der Migranten ausklammert, und dass die Kulturkonflikt-These zur tragenden Säule dieser Ideologisierung wird. Die Folgen des Verwendungszusammenhangs der Kulturkonflikt-These beschreibt die Autorin am Beispiel einer Untersuchung zur Delinquenzbelastung ausländischer Jugendlicher und einer wissenschaftssoziologischen Analyse des Zusammenhangs von psychischer Krankheit und Migration.

9

CZOCK, Heidrun (1993):**Der Fall Ausländerpädagogik: Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierung der Arbeitsmigration.**

Frankfurt a.M.: Cooperative- Verlag, 173 S.

Arbeitsmigration

Assimilation

Ausländerforschung

Ausländerpolitik

Codierung

Defizitthese

Einwanderungsgesellschaft

Integration

Kompensatorische Erziehung

Schulpolitik

Sozialisation

48

DICKOPP, Karl-Heinz (1986):

Begründung und Ziele einer Interkulturellen Erziehung – Zur Konzeption einer transkulturellen Pädagogik.

In: Borrelli, Michele (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven, S.37-48.

Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag
Burgbücherei Schneider.

Kulturuniversalismus

49

DINER, Dan (1993):

Nationalstaat und Migration. Zu Begriff und Geschichte.

In: Balke, Friedrich/Habermas, Rebekka/Nanz, Patrizia/Sillem, Peter (Hrsg.): Schwierige Fremdheit. Über Integration und Ausgrenzung in Einwanderungsländern, S.21-40. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

Nationalstaat

Staatsbürgerrecht

50

DITTRICH, Eckhard J./RADTKE Frank Olaf (1990):

Der Beitrag der Wissenschaften zur Konstruktion ethnischer Minderheiten.

In: Dittrich, Eckhard J./Radtke, Frank Olaf (Hrsg.): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten, S.11-40.

Opladen: Westdeutscher Verlag.

Ethnisierung/Selbstethnisierung

Ethnizität

Kulturelle/ethnische Differenz

Kulturelle/ethnische Identität

51

ELIAS, Norbert/SCOTSON, John L. (1990):

Etablierte und Außenseiter.

Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 315 S.

Ethnisierung/Selbstethnisierung

Kulturelle/ethnische Differenz

Stigmatisierung

Den Hauptteil des Buches bildet eine Fallstudie: Um 1960 wurde eine kleine englische Vorortgemeinde untersucht. In dieser Gemeinde wurde eine scharfe Trennung zwischen einer alteingesessenen Gruppe und einer Gruppe von später Zugewanderten vorgenommen, infolge der letztere von den Etablierten als Außenseiter behandelt und stigmatisiert wurden. Die Ablehnung der Außenseitergruppe durch die Etablierten kann nach den Autoren nicht durch

Begriffe wie „ethnisch“ oder „rassisch“ erklärt werden. Vielmehr seien sie „Symptome einer ideologischen Abwehr“. (27) „Durch ihre Verwendung lenkt man die Aufmerksamkeit auf Nebenaspekte dieser Figuration (z.B. Unterschiede der Hautfarbe) und zieht sie ab von dem zentralen Aspekt (den Machtunterschieden). Ob sich die Gruppen, bei denen man je nachdem von 'Rassenbeziehungen' und 'Rassenvorurteil' redet, nach ihrer 'rassischen' Herkunft und Körperbildung unterscheiden oder nicht, ausschlaggebend für ihre Beziehung ist, daß sie in einer Weise aneinander gebunden sind, die der einen Gruppe sehr viel größere Machtmittel zuspießt und sie befähigt, die Mitglieder der anderen von den Bastionen dieser Macht auszuschließen und ihnen den engeren Verkehr mit ihren eigenen Mitgliedern zu verweigern, was die anderen in die Position von Außenseitern verbannt.“ (27)

52

ESSINGER, Helmut/GRAF, Jochen (1984):

Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung.

In: Essinger, Helmut/Ucar, Ali (Hrsg.): Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Versuche und Modelle zur Theorie und Praxis einer Interkulturellen Erziehung, S.15-34.

Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.

Interkulturelle Erziehung und Friedenspädagogik

Die Autoren konzipieren Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung im Sinne der Erziehung zur sozialen Gerechtigkeit. Sie stellen vier wesentliche Prinzipien

dieser Erziehung heraus: die Erziehung zur Empathie, zur Solidarität, zum Interkulturellen Respekt und gegen das Nationaldenken.

53

ESSINGER, Helmut/KULA, Onur Bilge (1987):

Thesen zur bilingualen Erziehung.

In: Essinger, Helmut/Kula, Onur Bilge (Hrsg.): Pädagogik als interkultureller Prozess. Beiträge zu einer Theorie interkultureller Pädagogik, S.47-49.

Felsberg; Istanbul: Migro-Verlag.

Bilingual-bikulturelle Bildung/

Entwicklung/Erziehung

54

ESSINGER, Helmut/PAGEL, Dietmar/SCHAAF, Petra (1991):

Vorwort.

In: Essed, Philomena/Mullard, Chris: Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie, S.5-9.

Felsberg: Migro-Verlag.

Antirassistische Erziehung

55

FTHENAKIS, Wassilios E./

SONNER, Adelheid/THRUL, Rosemarie/WALBINER, Waltraud (1985):

Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten.

München: Max Hueber Verlag, 391 S.

Bilingual-bikulturelle Bildung/

Entwicklung/Erziehung

56

GAITANIDES, Stefan (1994):

Interkulturelles Lernen in einer multikulturellen Gesellschaft.

In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, H.2/1994, S.24-30.

Interkulturelle Erziehung: Konzepte

Interkulturelle Erziehung: Ziele

Interkulturelles Lernen

Kulturelle/ethnische Differenz

Multikulturelle Gesellschaft

Der Autor stellt ein Modell Interkulturellen Lernens aus fünf Phasen vor, das er aus der einschlägigen Literatur und eigener Praxiserfahrung entwickelt hat.

11

GAITANIDES, Stefan (1999):

Integration - Bringschuld der Einwanderer und/oder der Mehrheitsgesellschaft?

In: Bildungsarbeit, H.3/1999, S.1-10.

Assimilation

Einwanderungsgesellschaft

Integration

Staatsbürgerrecht

57

GEIBLER, Heiner (1990):

Zugluft. Politik in stürmischer Zeit.

München: Bertelsmann Verlag, 319 S.

Multikulturelle Gesellschaft

58

GOGOLIN, Ingrid (1994 a):

Zur Einführung in den Band „Das nationale Selbstverständnis der Bildung“.

In: Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Das nationale Selbstverständnis der Bildung, S.7-11.

Münster; New York: Waxmann Verlag.

Interkulturelle Pädagogik: Forschung

Nationalstaat

Im Jahr 1989 bewilligte die Deutsche Forschungsgemeinschaft ein

Forschungsschwerpunktprogramm im Fach Erziehungswissenschaft mit dem Titel „FABER - Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“. Der Band „Das nationale Selbstverständnis der Bildung“ stellt Zwischenergebnisse aus einigen Schwerpunktprojekten vor, die sich mit der These befassen, dass durch Migration die Institutionen problematisiert werden, die sich dem nationalstaatlichen Selbstverständnis des Bildungssystems verdanken. Absicht des Bandes ist es, die Diskussion, die über diese These im Schwerpunktprogramm geführt wird, der Öffentlichkeit vorzustellen.

59

GOGOLIN, Ingrid (1994 b):

**Das Leitbild öffentlicher
Einsprachigkeit: „common sense“ in der
bundesdeutschen Einwanderungs-
gesellschaft?**

In: Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Das nationale Selbstverständnis der Bildung, S.59-80.

Münster; New York: Waxmann Verlag.

Interkulturelle Pädagogik: Forschung

Nationalstaat

Sprache: Muttersprache/Sprachenerwerb/

Sprachförderung/Zweitsprache

12

GOGOLIN, Ingrid (1998):

**„Kultur“ als Thema der Pädagogik: Das
Beispiel interkulturelle Pädagogik.**

In: Stroß, Annette M./Thiel, Felicitas (Hrsg.):

Erziehungswissenschaft,
Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit.

Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren, S.125-150.

Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Begegnungspädagogik

Interkulturelle Pädagogik: Forschung

Konfliktpädagogik

Kultur

Professionalisierung

Sprache: Muttersprache/Sprachenerwerb/

Sprachförderung/Zweitsprache

60

**GROSCH, Harald/LEENEN, Wolf
Rainer (2000):**

**Bausteine zur Grundlegung
interkulturellen Lernens.**

In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung, S.29-46.

Bonn.

Interkulturelle Erziehung: Konzepte

Interkulturelles Lernen

61

GÜNZEL, Marielis (2000):

Tücher verbinden.

In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung, S.61-70.

Bonn.

Interkulturelle Erziehung in der Schule

Interkulturelles Lernen

62

HAMBURGER, Franz (1988):

Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation.

In: Hamburger, Franz (1994): Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft, S.33-46. Frankfurt a.M.: Cooperative Verlag.

Ethnozentrismus

Interkulturell: Begriff

Kultur

Kulturkonflikt

63

HAMBURGER, Franz (1992):

Kritik der antirassistischen Erziehung.

In: Hamburger, Franz (1994): Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft, S.119-125.

Frankfurt a.M.: Cooperative Verlag.

Antirassistische Erziehung

14

HAMBURGER, Franz (1999 a):

Von der Gastarbeiterbetreuung zur Reflexiven Interkulturalität.

In: Migration und Soziale Arbeit, H.3-4/1999, S.33-38.

Gastarbeiter

Initiativgruppen

Multikulturelle Gesellschaft

Reflexive Interkulturalität

Soziale Arbeit mit Migranten

Überblicksartikel

64

HAMBURGER, Franz (1999 b):

Zur Tragfähigkeit der Kategorien „Ethnizität“ und „Kultur“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs.

In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H.2/1999, S.167-178.

Ethnisierung/Selbstethnisierung

Ethnizität

Kultur

Kulturelle/ethnische Differenz

„Der Beitrag geht der Frage nach, mit welchen theoretischen Konzepten die pädagogische Situation erfasst werden kann, die aus der Multikulturalität von Einwanderungsgesellschaften resultiert. Er zeichnet zunächst zwei Diskussionen nach, die in der Soziologie und in der Pädagogik zur Verwendung der Begriffe Kultur und Ethnizität stattgefunden haben. Es zeigt

sich, daß im Hintergrund dieser Debatten eindimensionale Vorstellungen von Modernisierung moderner Gesellschaften stehen. Demgegenüber wird daran festgehalten, daß moderne Gesellschaften gleichermaßen Individualisierung, Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung hervorbringen, die Zuweisung eines Individuums aber nur zu einer Kultur auf eine pädagogische Kulturalisierung hinausläuft. Die Zugehörigkeit des Individuums zu bestimmten Kulturen macht allein seine Kultiviertheit nicht aus. Erst der - pädagogisch zu fördernde - Bezug auf Kultur als Menschheitsleistung ermöglicht Humanisierung der Kulturen und Individuen.“ (ZfE., H.2/1999, S.167)

65

HENTGES, Gudrun (1999):

Irreale Bedrohungsszenarien und reale Politik: „Ein Gespenst geht um in Europa – das Gespenst der multikulturellen Gesellschaft“.

In: Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun/Sarigöz, Fatma (Hrsg.): Medien und multikulturelle Gesellschaft, S.29-44.

Opladen: Leske und Budrich.

Ausländerpolitik

Integration

Multikulturelle Gesellschaft

Schulpolitik

Sprache: Muttersprache/Sprachenerwerb/

Sprachförderung/Zweitsprache

66

HINNENKAMP, Volker (1990):

Ethnisierung: Eine vielseitige Variante der Diskriminierung.

In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, H.4/1990, S.39-45.

Ethnisierung/Selbsethnisierung

67

HINZ-ROMMEL, Wolfgang (1996):

Interkulturelle Kompetenz und Qualität. Zwei Dimensionen von Professionalität in der Sozialen Arbeit.

In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, H.3-4/1996, S.20-24.

Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Öffnung

Professionalisierung

Soziale Arbeit mit Migranten

Der Autor stellt fest, dass sowohl der Begriff der Interkulturellen Kompetenz als auch der der Qualität Konjunktur in den aktuellen Fachdebatten um Soziale Arbeit hat, sie aber nicht miteinander verknüpft werden. Er möchte in seinem Beitrag aufzeigen, dass beide Diskussionsstränge sinnvoll verbunden werden und voneinander profitieren können, da beide aus unterschiedlichen Perspektiven beschreiben, was Professionalität in der Sozialen Arbeit bedeuten kann. Der Autor betrachtet zwölf Qualitätskriterien und stellt fest, dass die Auseinandersetzung mit diesen als der Weg zu Interkultureller Kompetenz bezeichnet werden kann. Er beschreibt Interkulturelle Kompetenz als

ein Bestandteil professioneller Handlungskompetenz. Professionelles Handeln muss seiner Ansicht nach so verstanden werden, dass die Zuständigkeit sozialer Dienste und Einrichtungen für Migranten und die Entwicklung einer adäquaten Praxis selbstverständlich ist. Jede Mitarbeiterin und jeder Mitarbeiter seien gefordert, Individualisierung als ein Qualitätsmerkmal sozialer Arbeit umzusetzen. Dazu gehöre, jedem Klienten einzeln gerecht zu werden und über ein entsprechendes methodisches Repertoire zu verfügen. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationserfahrung bildeten dabei eine unverzichtbare Ressource.

33

HOHMANN, Manfred (1983):

Interkulturelle Erziehung. Versuch einer Bestandsaufnahme.

In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten, H.4/1983, S.4-8.

Interkulturell: Begriff

Multikulturelle Gesellschaft

68

HOHMANN, Manfred (1987):

Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung?

In: Vergleichende Erziehungswissenschaft, H.17/1987,

S.98-115.

Begegnungspädagogik

Konfliktpädagogik

69

HOHMANN, Manfred (1989):

Interkulturelle Erziehung – Eine Chance für Europa?

In: Hohmann, Manfred/Reich, Hans H. (Hrsg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung, S.1-32.

Münster; New York: Waxmann Verlag.

Begegnungspädagogik

Interkulturelle Erziehung: Konzepte

Interkulturelle Erziehung in der Schule

Internationaler Vergleich

Konfliktpädagogik

Überblicksartikel

70

INSTITUT FÜR SOZIALARBEIT UND SOZIALPÄDAGOGIK e.V. (ISS) (1997):

Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste und Einrichtungen.

In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, H.3-4/1997, S.12-13.

Interkulturelle Öffnung

JUNGMANN, Walter (1995):

Kulturbegegnung als Herausforderung der Pädagogik: Studie zur Bestimmung der problem-strukturierenden Prämissen und des kategorialen Bezugsrahmens einer Interkulturellen Pädagogik.

Münster; New York: Waxmann Verlag, 190 S.

Begegnungspädagogik

Konfliktpädagogik

Kultur

Kulturelle/ethnische Differenz

Der Autor stellt fest, dass im Jahr 1995, fast 30 Jahre nach Beginn der erziehungswissenschaftlichen

Auseinandersetzung mit den Folgen der Arbeitsmigration, die konzeptionelle Grundlegung einer Theorie Interkultureller Pädagogik ein Desiderat der Forschung ist. Nach Ansicht des Autors werden bei der Analyse der Entwicklung dieses Arbeitsbereiches Probleme sichtbar, die beispielhaft auf ein Grundlegungsdilemma der Pädagogik als Wissenschaft verweisen. Zunächst werden in der Studie die pädagogisch relevanten Aspekte von Kulturbegegnung herausgearbeitet. Danach ist es Ziel des Autors, in Auseinandersetzung mit dem kulturwissenschaftlichen Konzept Max Webers einen adäquaten kategorialen Bezugsrahmen zu erschließen. Dabei zeichnet sich seiner Ansicht nach eine Orientierung ab, die nicht nur für die Interkulturelle Pädagogik erfolgversprechend ist.

KRÜGER-POTRATZ, Marianne (1994):

„Dem Volke eine andere Muttersprache geben“ – Zur pädagogischen Diskussion über Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Geschichte der Volksschule.

In: Zeitschrift für Pädagogik, H.1/1994, S.81-96.

Interkulturelle Pädagogik: Forschung

Nationalstaat

Sprache: Muttersprache/Spracherwerb/

Sprachförderung/Zweitsprache

KRÜGER-POTRATZ, Marianne (1999):

Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz.

In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H.2/1999, S.149-165.

Defizitthese

Diversitäts/Egalitätsthese

Ethnozentrismus

Ethnizität

Fremdheit

Interkulturelle Pädagogik: Forschung

Kompensatorische Erziehung

Kultur

Kulturelle/ethnische Differenz

Kulturelle/ethnische Identität

Kulturrelativismus

73

LENHARDT, Gero (1990):

Ethnische Identität und sozialwissenschaftlicher Instrumentalismus.

In: Dittrich, Eckhard J./Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten, S.191-213.

Opladen: Westdeutscher Verlag.

Ethnizität

Kulturelle/ethnische Identität

74

MÜLLER, Heinz (1997):

Anti-rassistische Pädagogik.

In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik, S.357-370. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Antirassistische Erziehung

75

MULLARD, Chris (1991):

Die „Drei O“.

In: Essed, Philomena/Mullard, Chris: Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie, S.56-116.

Felsberg: Migro-Verlag.

Antirassistische Erziehung

Der Beitrag des Autors erschien erstmals unter dem Titel „The Three O’s“ und wurde als Kampfschrift gegen den Rassismus geschrieben. Der Autor fordert im Kampf gegen den Rassismus den Aufbau einer Bewegung bzw. Kampagne gegen die vorhandenen rassistischen Machtstrukturen und -beziehungen. Diese Bewegung soll vom Selbst ausgehen (Orientierung), sich auf die Wahrnehmung stützen (Observation), und will eine grundlegende Veränderung durch rekonstruktive Konfrontation (Opposition) herbeiführen. Diese grundlegende Änderung wird als unbedingt notwendig angesehen, um ein Ende des Rassismus herbeiführen zu können.

76

NESTVOGEL, Renate (1987):

Interkulturelles Lernen ist mehr als „Ausländerpädagogik“. Ansätze einer Theorie und Praxis interkulturellen Lernens.

In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, H.2/1987, S.64-71.

Ethnizität

Interkulturell: Begriff

Interkulturelles Lernen

Kultur

Die Autorin möchte in ihrem Beitrag aufzeigen, dass der Begriff des Interkulturellen „...weitaus viel-schichtiger ist als in seiner ‚ausländerpädagogischen‘ Variante, mit der er gewollt oder ungewollt häufig gleichgesetzt wird.“ (64) Die Autorin beschreibt Interkulturelles Lernen als Lebensprinzip in multikulturellen Gesellschaften, was über Lernpostulate,

die sich auf den Bereich Schule oder außerschulische Jugendarbeit beschränken, hinausgeht. Die Autorin möchte den Begriff des Interkulturellen Lernens in größere theoretische und thematische Zusammenhänge stellen, die „...geeignet sind, eine weniger fragmentierte Reflexion von interkultureller Lern- und Lebenswelt zu fördern.“(64) Der weitere Beitrag ist untergliedert in die Abschnitte „Weltgesellschaft und fremde Kulturen“, „Merkmale der eigenen (europäischen) Kultur“ und „Zusammenwirken einheimischer und fremder Kulturen“.

77

NESTVOGEL, Renate (1991):

Einleitung.

In: Nestvogel, Renate: Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung „unseres“ Verhältnisses zur „Dritten Welt“, S.1-12.

Frankfurt a.M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Interkulturelle Erziehung und Dritte-Welt-Pädagogik

Die Autorin stellt fest, dass der Begriff des Interkulturellen Lernens in der Bundesrepublik überwiegend mit Migration verbunden wird, dass dieser Begriff aber auch in anderen Praxisfeldern Anwendung findet, in denen Kulturbegegnung stattfindet und in denen auf eine Kulturbegegnung vorbereitet wird wie z.B. die deutsche Bildungs- und Entwicklungshilfe. Diese Bereiche werden nach Ansicht der Autorin aber kaum aufeinander bezogen, auch wenn ihnen sehr ähnliche Prämissen zugrunde liegen. Trotz des unterschiedlichen Praxiszusammenhangs sieht sie Gemeinsamkeiten in bezug auf die

Prämissen Interkulturellen Lernens. So gehörten z.B. zur Vorbereitung deutscher Fachkräfte auf eine Berufstätigkeit in der Dritten Welt Kurse in ‚Interkultureller Zusammenarbeit‘ zum Pflichtprogramm. Ziel ist, die Teilnehmer für das Leben und Arbeiten in einer fremden Kultur zu sensibilisieren. Dazu sollen sie sich ihrer eigenen kulturellen Geprägtheit bewusst werden und Schwierigkeiten abschätzen lernen, die durch das Aufeinandertreffen von Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung entstehen.

18

NIEKE, Wolfgang (1984):

Von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Erziehung?

In: Reich, Hans H./Wittek, Fritz (Hrsg.): Migration – Bildungspolitik – Pädagogik. Aus der Diskussion um die interkulturelle Erziehung in Europa, S.83-98.

Essen; Landau: Berichte und Materialien der Forschungsgruppe ALFA 16.

Überblicksartikel

19

NIEKE, Wolfgang (1986):

Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung – Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik.

In: Die Deutsche Schule, H,4/1986, S.462-473.

Assimilation

Ausländische Schülerinnen/Schüler

Defizitthese

Interkulturelle Erziehung in der Schule

Kompensatorische Erziehung

Kulturrelativismus

Überblicksartikel

78

NIEKE, Wolfgang (1995):

**Interkulturelle Erziehung und Bildung.
Wertorientierungen im Alltag.**

Opladen: Leske und Budrich, 285 S.

Interkulturelle Erziehung in der Schule

Interkulturelle Erziehung: Konzepte

Konfliktpädagogik

Kultur

Kulturrelativismus

Der Autor geht davon aus, dass ein strenger Relativismus der Kulturen in einer multikulturellen Gesellschaft nicht lebbar ist, wenn es um Konflikte zwischen Wertorientierungen im Alltag, vor allem auch in der Schule, geht. Er möchte diese Problematik aufzeigen und mehrere Wege darstellen, wie mit dem Relativismus der Kulturen umgegangen werden kann und dies in einer Konzeption Interkultureller Erziehung und Bildung für die Schule konkretisieren. Es werden 10 Ziele Interkultureller Erziehung und Bildung formuliert, wobei konfliktpädagogische Ansätze stärker als bisher Berücksichtigung finden sollen. Schließlich werden Möglichkeiten der Institutionalisierung Interkultureller Erziehung und Bildung in der Schule aufgezeigt.

20

NIEKRAWITZ, Clemens (1990):

**Interkulturelle Pädagogik im Überblick:
von der Sonderpädagogik für Ausländer
zur interkulturellen Pädagogik für Alle.
Ideengeschichtliche Entwicklung und
aktueller Stand.**

Frankfurt a.M.: Verlag für Interkulturelle
Kommunikation, 61 S.

Einführende Literatur

79

PORCHER, Louis (1989):

Glanz und Elend des Interkulturellen?

In: Hohmann, Manfred/Reich, Hans H.
(Hrsg.): Ein Europa für Mehrheiten und
Minderheiten: Diskussionen um
interkulturelle Erziehung, S.33-46.

Münster; New York: Waxmann Verlag.

Interkulturell: Begriff

80

PRENGEL, Annedore (1993):

**Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit
und Gleichberechtigung in
Interkultureller, Feministischer und
Integrativer Pädagogik.**

Opladen: Leske und Budrich, 246 S.

Diversitäts/Egalitätsthese

Kulturelle/ethnische Differenz

Kulturrelativismus

Kulturuniversalismus

81

RADTKE, Frank-Olaf (1990):

Multikulturell – Das Gesellschaftsdesign der 90er Jahre?

In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, H.4/1990, S.27-34.

Codierung

Ethnisierung/Selbstethnisierung

Multikulturelle Gesellschaft

Die Behauptung, die Bundesrepublik sei kein Einwanderungsland, ist nach Ansicht des Autors von „Gesellschaftsdesignern“ durch die programmatische Behauptung ersetzt worden, dass die multikulturelle Gesellschaft bereits Wirklichkeit ist. Im Vergleich mit der Entwicklung des Multikulturalismus in Amerika, die durch eine politisch motivierte Bürgerbewegung eingeleitet worden war, die für ethnische Vielfalt eintrat und zu einem Wandel der Einwanderungspolitik in den USA, Kanada und Australien geführt hatte, sei das Konzept der multikulturellen Gesellschaft in der Bundesrepublik ein Kompromiss für eine nicht erfolgte Eingliederungspolitik, die sich weder für Rückkehr, noch für eine vollständige Integration im Sinne der auch rechtlichen Gleichstellung von Migranten entscheiden könne. Der Autor stellt die These auf, dass die Entscheidung darüber, ob eine Gesellschaft als multikulturell beschrieben wird oder nicht, davon abhängt, welche Erkenntnisinteressen spezifische Instanzen zu bestimmten Beobachtungskategorien führen. Im Laufe seiner Analyse betrachtet er die Bereiche Sozialpolitik, Sozialarbeit und Erziehung unter der Fragestellung, welcher Bereich durch die Übernahme des Begriffs von der multikulturellen Gesellschaft welche Option gewinnen konnte. Unter dem Label Multikulturalismus stellt der Autor in

Politik, Sozialarbeit und Erziehung eine Tendenz zur Ethnisierung von Migranten fest, die darüber hinaus zur Selbstethnisierung derselben führt. Er kommt zu dem Schluss, dass der Multikulturalismus in diesem Prozess die Konzeptionen zur Verfügung stellt, mit denen Konflikte aufgebaut werden, deren Lösung zu sein er vorgibt. Die multikulturelle Vielfalt solle als Gegengift zu der beschworenen Zeitbombentheorie fungieren und sei in dieser Version eine Ideologie im klassischen Sinne.

82

RADTKE, Frank-Olaf (1992):

Multikulturalismus und Erziehung. Ein erziehungswissenschaftlicher Versuch über die Behauptung: „Wir leben in einer multikulturellen Gesellschaft“.

In: Brähler, Rainer/Dudek, Peter (Hrsg.): Fremde – Heimat. Neuer Nationalismus versus interkulturelles Lernen – Probleme politischer Bildungsarbeit, S.185-205.

Frankfurt a.M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Multikulturelle Gesellschaft

83

RADTKE, Frank-Olaf (1995):

Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus.

In: Zeitschrift für Pädagogik, H.6/1995, S. 853-864.

Kulturelle/ethnische Differenz

Pädagogisierung

Dieser Beitrag ist bezogen auf einen Praxisbericht Auernheimers (siehe 36), in dem dieser festgestellt hatte, dass es Lehrerinnen und Lehrern an interkulturellem Problembewusstsein fehle. Dem stellt Radtke die These entgegen, Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft könnten „...womöglich froh sein, wenn sie den Lehrerinnen als ethnisch different *nicht* auffallen.“ (861) Der Autor geht davon aus, dass solche Erklärungsversuche von gesellschaftlichen oder kulturellen Konflikten, die auf die ‚Natur des Menschen‘ zurückgreifen, die tatsächlichen gesellschaftlichen Ursachen verfehlen und psychologisierend wirken. Pädagoginnen und Pädagogen greifen nach Ansicht des Autors auf passende Erklärungstheorien zurück, weil sie nur über bestimmte Mittel verfügen, und sind deshalb an der Produktion von Ideologie beteiligt. Die Schule als Organisation zielt auf Homogenisierung ab und sei an ethnischer Differenz zunächst nicht interessiert, produziere aber durch die Verwendung von Gleichheitskriterien bei der Leistungsmessung Ungleichheit und damit auch Diskriminierung von Migrant*innenkindern. Wenn Lehrerinnen und Lehrer kulturelle Differenzen thematisieren, entsteht laut Autor ein Problem: „Sie externalisieren die Ursachen des Scheiterns der Kinder in die Umwelt der Schule und lassen die Operationen der Schule bei der Herstellung von Differenz in ihrem Kern unbeachtet.“ (863)

21

REICH, Hans H. (1994):

Interkulturelle Pädagogik – eine Zwischenbilanz.

In: Zeitschrift für Pädagogik, H.1/1994, S.9-27.

Ausländische Schülerinnen/Schüler

Internationaler Vergleich

Überblicksartikel

84

REY-VON ALLMEN, Micheline (1989):

Interkulturalismus – Holzwege und Herausforderungen.

In: Hohmann, Manfred/Reich, Hans H. (Hrsg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten: Diskussionen um interkulturelle Erziehung, S.47-56.

Münster; New York: Waxmann Verlag.

Interkulturell: Begriff

85

RIVINIUS, Karl Josef (1994):

Die multikulturelle Gesellschaft in der gegenwärtigen Diskussion.

In: Mensen, Bernhard (Hrsg.): Multikulturelle Gesellschaft, S.9-27.

Nettetal: Steyler Verlag.

Multikulturelle Gesellschaft

86

SARIGÖZ, Fatma (1999):

Die multikulturelle Gesellschaft im Spiegel der Medien.

In: Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun/Sarigöz, Fatma (Hrsg.): Medien und multikulturelle Gesellschaft, S.9-28.

Opladen: Leske und Budrich.

SCHERR, Albert (1998):

Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Überlegungen zur Kritik und Weiterentwicklung interkultureller Pädagogik.

In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, H.1/1998, S.49-58.

Fremdheit

Kulturelle/ethnische Differenz

Der Autor relativiert die Annahme, dass das Verhältnis von Deutschen und Migranten durch eine problematische Fremdheit bestimmt ist. Er stellt Überlegungen zu Kritik und Weiterentwicklungen der Interkulturellen Pädagogik an. Anstelle von kultureller Differenz spricht er von Fremdheit. Die Relativierung der Fremdheits-erfahrung zwischen Migranten und Einheimischen bedeute nicht, dass Phänomene der Fremdheit in modernen Gesellschaften nicht existent seien. Vielmehr seien Erfahrungen der Fremdheit in solchen Gesellschaften universell verfügbar sowie selbstverständlich und würden sich im Kontext sozialer Konflikte mit Machtstrategien und Ausschlusspraxen verbinden. Kulturelle bzw. ethnische Fremdheit sei ein „...spezifischer Fall eines umfassenderen Phänomens, das auf ein Strukturmerkmal moderner Gesellschaften verweist...“, das heißt auf „...abstrakte Vergesellschaftungs-zusammenhänge, in denen soziale Kommunikation nicht durch die Grenzen geteilter Kulturen limitiert ist, sondern von den lebensweltlichen Bindungen von Personen weitgehend

abstrahiert.“ (51f.) Fremdheit ist damit ein soziales Konstrukt, das Distanz und Differenz innerhalb sozialer Beziehungen markiert. Konstruktionen von Fremdheit können dann interpretiert werden als Bemühung, solchen Phänomenen, die die soziale Ordnung irritieren, die Anerkennung zu verweigern und zwar von einer Gruppe, die an der Aufrechterhaltung einer sozialen Ordnung interessiert ist. Ob Fremdheit wahrgenommen wird, hänge nicht von tatsächlicher Andersartigkeit ab, sondern werde in sozialen Konflikten erst hervorgebracht. Die Interkulturelle Pädagogik kann nach Ansicht des Autors nicht mehr davon ausgehen, Konflikte durch ein Verstehen der Migranten zu lösen. Analysiert werden müsse vielmehr die Wahrnehmung von Fremdheit und darauf bezogene Verstehens-bemühungen im Kontext der „...durch ökonomische, rechtliche und politische Ungleichbehandlung sowie manifeste Diskriminierung hergestellten Konfliktsituationen...“. (56) Lerngegenstand der Interkulturellen Pädagogik sind damit nicht mehr Migranten als Fremde, sondern „...gesellschaftliche Konstruktionen von Fremdheit, ihre Voraussetzungen, Formen und Folgen...“. (56) Eine Bildungsarbeit, die die Bearbeitung von Erfahrungen der Fremdheit zum Ziel hat, lässt sich laut Autor nicht auf Migranten als soziale Gruppe beschränken. Die Fremdheit des Zugewanderten sei jedoch deshalb für diesen besonders schwerwiegend, weil sie mit dem Fehlen von Staatsbürgerrechten und damit institutionalisierter Diskriminierung einhergehe. Das Thema Differenz/Fremdheit lasse sich zwar nicht auf die Interkulturelle Pädagogik beschränken. Wichtig sei aber eine Weiterentwicklung der Interkulturellen Pädagogik, in der auf vielfältige Fremdheitskonstruktionen eingegangen wird und diese auf der Folie der ihnen zugrunde liegenden sozialen Beziehungen und Konflikte analysiert werden.

SCHERR, Albert (2001):

Interkulturelle Bildung als Befähigung zu einem reflexiven Umgang mit kulturellen Einbettungen.

In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, H.4/2001, S.347-357.

Kulturelle/ethnische Differenz

Kulturelle/ethnische Identität

Reflexive Interkulturalität

Der Autor sieht bezüglich der Auseinandersetzung mit den Kategorien Kultur und Differenz den Beginn einer neuen Phase, die er als Metakritik charakterisiert. In der Metakritik soll darauf hingewiesen werden, dass durch die Kritik am naiven Kulturalismus noch nicht beantwortet ist, welche subjektive Bedeutung kulturelle und ethnische Zuordnungen in der alltäglichen Kommunikation und Lebensführung und damit auch bei der Identitätsbildung und -umbildung von Individuen und Gruppen spielen. Aus der Kritik am naiven Kulturalismus kann laut Autor nicht „...die Konsequenz eines naiven Individualismus gezogen werden, der die Fähigkeit von Individuen als Personen an funktional spezialisierter Kommunikation teilzunehmen, einfach als gegeben voraussetzt.“ (350) Vielmehr müsse es für die Sozialpädagogik von Relevanz sein, inwieweit der lebensweltliche Kontext eines Individuums oder einer sozialen Gruppe dessen Fähigkeit fördert oder behindert, sich an den Bedingungen in der funktional differenzierten Gesellschaft zu orientieren. Dies bedeute auch, dass das Interesse an kulturellen Horizonten, auf die lebensweltliche Kommunikation bezogen ist, legitim ist. Auch wenn kulturelle Differenzen strukturell belanglos seien, könne das Selbst- und Weltverständnis von

Individuen nicht jenseits von kulturellen Rahmenbedingungen und Horizonten konzipiert werden. Individuelle Autonomie könne sinnvoll nur als Autonomie innerhalb eines mit anderen geteilten kulturellen und sprachlichen Rahmens gedacht werden. Interkulturelle Bildung dürfe aber nicht mehr voraussetzen, dass kulturelle Differenzen zwangsläufig zu einer Fremdheitserfahrung führen und dass man von Differenzen auf ganz verschiedene Erlebens- und Verständnishorizonte schließen kann. Vielmehr gehe es um die Bedingungen, unter denen es zur Beobachtung und Bewertung von Differenz kommt. Wenn Konflikte, die ihre Ursachen in knappen Ressourcen haben, als kulturelle oder ethnische Konflikte artikuliert werden, dann müsse die Interkulturelle Pädagogik dazu befähigen, die Genese der Zuschreibung von Fremdheit durchschaubar zu machen und so die Individuen dazu befähigen, zu diesen Zuschreibungen Distanz einnehmen zu können. Bildungstheoretisch könne die Interkulturelle Pädagogik als Bildungsarbeit konzipiert werden, die, anstatt kulturelle Differenzen aufzugreifen und zu bearbeiten, eine Auseinandersetzung mit kulturellen Kontexten ermöglicht und dazu beiträgt, diese Erfahrungen reflexiv zu verarbeiten, so dass das eigene Selbst- und Weltverständnis rational und diskursiv überprüft werden kann. Außerdem müsse sie zeigen, dass Migranten nicht den klassischen Fall von Fremdheit in der modernen Gesellschaft darstellen.

89

SCHNEIDER-WOHLFART,
Ursula/PFÄNDER, Birgit/

PFÄNDER, Petra/SCHMIDT,
Bernd/LANDESINSTITUT für Schule
und Weiterbildung (Hrsg.) (1990):

Fremdheit überwinden. Theorie und
Praxis des interkulturellen Lernens in
der Erwachsenenbildung.

Opladen: Leske und Budrich, 268 S.

Interkulturelle Erziehung und
Erwachsenenbildung

22

SCHRADER, Achim/NIKLES, Bruno
W./GRIESE, Hartmut M. (1976):

Die Zweite Generation. Sozialisation
und Akkulturation ausländischer
Kinder in der Bundesrepublik.

Kronberg: Athenäum – Verlag,

233 S.

Ausländerforschung

Ausländische Kinder/Jugendliche

Identitätskonflikt

Kulturkonflikt

Sozialisation

90

SCHULTE, Axel (1990):

Multikulturelle Gesellschaft: Chance,
Ideologie oder Bedrohung?

In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage
zur Wochenzeitung Das Parlament, B.23-
24 vom 1.Juni 1990, S.3-15.

Multikulturelle Gesellschaft

91

SCHWEITZER, Helmuth (1994):

Der Mythos vom interkulturellen
Lernen: Zur Kritik der
sozialwissenschaftlichen Grundlagen
interkultureller Erziehung und
subkultureller Selbstorganisation
ethnischer Minderheiten am Beispiel der
USA und der Bundesrepublik
Deutschland.

Münster; Hamburg: Lit Verlag, 499 S.

Interkulturelles Lernen

Kulturelle/ethnische Identität

Kulturrelativismus

Kulturuniversalismus

Der Autor stellt in seiner Studie zwei zentrale Grundsätze für die Gestaltung interkultureller Beziehungen zwischen ethnischen Gruppen in Frage. Er geht zum einen davon aus, dass Interkulturelles Lernen nicht von vorneherein als ein positives Konzept zur Überwindung von Fremdenfeindlichkeit gesehen werden kann. Des weiteren erscheint es dem Autor problematisch, subkulturelle Abgrenzungsformen von Minderheiten nur unter dem Aspekt des Hangs zur Ghettobildung zu betrachten oder umgekehrt sie als einzig erfolgreiche Methode anzusehen, sich aus kultureller Unterdrückung zu befreien. Nach Ansicht des Autors reduziert sich Interkulturelles Lernen in Deutschland meist auf

„folkloristisch-kulinarische Bereicherung“ der Einheimischen und fördert Anpassung und soziale Ausgrenzung von Migranten. Der Autor kommt zu dem Schluss, dass Interkulturelles Lernen und rassistische Politik sich nicht ausschließen, sondern zwei Seiten der gleichen Medaille sind. Ohne Erhalt der eigenen Sprache und ohne Selbstorganisation der Minderheiten sieht der Autor für gleichberechtigtes Lernen zwischen Majorität und Minorität in emanzipatorischer Absicht keine realen Anknüpfungspunkte.

92

STEINER-KHAMSI, Gita (1996):

**Universalismus vor Partikularismus?
Gleichheit vor Differenz?**

In: Wicker, Hans-Rudolf u.a. (Hrsg.): Das Fremde in der Gesellschaft: Migration, Ethnizität und Staat, S.353-372.

Zürich: Seismo Verlag.

Kulturelle/ethnische Differenz

Multikulturelle Gesellschaft

93

THOLE, Werner (2000):

Kinder- und Jugendarbeit: Eine Einführung.

Weinheim; München: Juventa Verlag, 325 S.

Interkulturelle Erziehung und Jugendarbeit

94

TRUBE, Joachim (1984):

Assimilation und ethnische Identifikation. Analysen zur Eingliederung ausländischer Arbeitsmigranten.

Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 383 S.

Assimilation

Kulturelle/ethnische Differenz

95

ULICH, Michaela (1994):

Woher kommen die Bilder im Kopf? Unsere Vorstellung von ausländischen Familien.

In: Kindergarten Heute, H.4/1994, S.3-9.

Interkulturelle Erziehung im Elementarbereich

96

VAHSEN, Friedhelm G. (2000):

Migration und Soziale Arbeit: Konzepte und Perspektiven im Wandel.

Neuwied; Kriftel: Luchterhand Verlag, 147 S.

Biographische Zugänge

Migration als Lebenslage

Soziale Arbeit mit Migranten

Der Autor stellt fest, dass Migrationsschicksale häufig als Prozesse der Deklassierung dargestellt werden,

wodurch der Blick für den ambivalenten und vielfältigen Charakter von Migrationsbiographien verstellt wird. Anhand von Interviews mit Migrantinnen und Remigrantinnen werden unterschiedliche Migrations-verläufe nachgezeichnet. Dabei werden verschiedene Diskussionsstränge der Migrationsforschung herausgegriffen und in einen neuen Zusammenhang gestellt. Anliegen des Autors ist es, Interkulturelle Konzepte der Sozialen Arbeit auf ihre Brauchbarkeit zu überprüfen und Ansätze für eine weiterführende Soziale Arbeit speziell mit älteren Migrantinnen zu umreißen.

97

WELSCH, Wolfgang (1994):

Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen.

In: Luger, Kurt/Renger, Rudi (Hrsg.): Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien, S.147-169.

Wien; St.Johann im Pongau: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag.

Kultur

98

WICKER, Hans-Rudolf (1996):

Von der komplexen Kultur zur kulturellen Komplexität.

In: Wicker, Hans-Rudolf u.a. (Hrsg.): Das Fremde in der Gesellschaft: Migration, Ethnizität und Staat, S.373-392.

Zürich: Seismo Verlag.

Kultur

99

WICKER, Hans-Rudolf (1998):

Nationalismus, Multikulturalismus und Ethnizität.

In: Wicker, Hans-Rudolf (Hrsg.): Nationalismus, Multikulturalismus und Ethnizität. Beiträge zur Deutung von sozialer und politischer Einbindung und Ausgrenzung, S.39-64.

Bern; Stuttgart; Wien: Verlag Paul Haupt.

Ethnizität

Multikulturelle Gesellschaft

Nationalstaat

3 Register

3.1 Autorenregister

AKPINAR, Ünal u.a.	1
APITZSCH, Ursula	2
AUERNHEIMER, Georg	3,4,23,24,36,37,38,39
BERNSTEIN, Basil	5
BOMMES, Michael	40
BOOS-NÜNNING, Ursula u.a.	6,41
BORRELLI, Michele	42
BRUMLIK, Micha	7,25
BUKOW, Wolf-Dietrich/LLAROYA, Roberto	43,44
BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend	8,45
COHEN, Philip	46
CZOCK, Heidrun	9,47
CZOCK, Heidrun/RADTKE, Frank-Olaf	26
DICKOPP, Karl-Heinz	48
DINER, Dan	49
DITTRICH, Eckhard J./RADTKE Frank Olaf	50

ELIAS, Norbert/SCOTSON, John L.	51
ESSINGER, Helmut	27
ESSINGER, Helmut/GRAF, Jochen	52
ESSINGER, Helmut/KULA, Onur Bilge	53
ESSINGER, Helmut u.a.	54
FRIESENHAHN, Günter J.	10
FTHENAKIS, Wassilios u.a.	55
GAITANIDES, Stefan	11,56
GEIßLER, Heiner	57
GOGOLIN, Ingrid	12,58,59
GRIESE, Hartmut	28
GROSCH, Harald/LEENEN, Wolf Rainer	60
GÜNZEL, Marielis	61
HABEL, Edna u.a.	29,30
HAMBURGER, Franz	13,14,31,62,63,64
HAMBURGER, Franz u.a.	32
HENTGES, Gudrun	65
HINNENKAMP, Volker	66
HINZ-ROMMEL, Wolfgang	67
HOHMANN, Manfred	33,68,69

INSTITUT Für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS)	70
JUNGMANN, Walter	71
KOWALSKI, Peter	15
KRÜGER-POTRATZ, Marianne	16,72
KÜHN, Heinz	17
LENHARDT, Gero	73
MÜLLER, Heinz	74
MULLARD, Chris	75
NESTVOGEL, Renate	76,77
NIEKE, Wolfgang	18,19,78
NIEKRAWITZ, Clemens	20
PORCHER, Louis	79
PRENGEL, Annedore	80
RADTKE, Frank-Olaf	81,82,83
REICH, Hans H.	21

REY-VON ALLMEN, Micheline	84
RIVINIUS, Karl Josef	85
SARIGÖZ, Fatma	86
SCHERR, Albert	87,88
SCHNEIDER-WOHLFART, Ursula u.a.	89
SCHRADER, Achim u.a.	22
SCHULTE, Axel	90
SCHWEITZER, Helmuth	91
STEINER-KHAMSI, Gita	92
THOLE, Werner	93
THRÄNHARDT; Dietrich	34
TRUBE, Joachim	94
ULICH, Michaela	95
VAHSEN, Friedhelm G.	96
WELSCH, Wolfgang	97
WICKER, Hans-Rudolf	98,99
WITTEK, Fritz	35

3.2 Schlagwortregister

A

Antirassistische Erziehung	39,46,54,63,74,75
Arbeitsmigration	8,9,17
Assimilation	7,9,11,19,94
Ausländer: Begriff	8,27,28,34
Ausländerarbeit	2,3,23
Ausländerforschung	3,9,22,24,25,28
Ausländerpädagogik: Ausbildung	27
Ausländerpädagogik: Begriff	23,27,28
Ausländerpolitik	3,7,8,9,31,32,34,44, 65
Ausländische Familien	8,17
Ausländische Kinder/Jugendliche	1,6,8,22,24,26,32,41, 45
Ausländische Schülerinnen/Schüler	6,19,21,37

B

Begegnungspädagogik	12,68,69,71
Bilingual-bikulturelle Bildung/Entwicklung/Erziehung	10,53,55
Biographische Zugänge	2,96

C

Codierung 7,9,81

Defizitthese 2,5,9,13,16,19,29,30,
32,35,47

Diversitäts/Egalitätsthese 16,80,87

E

Einführende Literatur 4,10,20

Einwanderungsgesellschaft 2,8,9,11,21

Entprofessionalisierung 25,28

Ethnisierung/Selbstethnisierung 40,43,44,50,51,64,66,
81

Ethnizität 16,50,64,73,76,99

Ethnozentrismus 16,26,62,78

F

Fremdheit 16,25,78,87

G

Gastarbeiter 8,14

I

Identitätskonflikt	22,24,26,31,47
Initiativgruppen	1,13,14,15
Integration	3,6,7,9,11,17,65
Interkulturell: Begriff	2,33,62,76,79,84
Interkulturelle Arbeit	2
Interkulturelle Erziehung im Elementarbereich	39,95
Interkulturelle Erziehung in der Schule	19,37,39,61,69,78
Interkulturelle Erziehung: Konzepte	37,56,60,69,78
Interkulturelle Erziehung und Dritte-Welt-Pädagogik	38,77
Interkulturelle Erziehung und Erwachsenenbildung	89
Interkulturelle Erziehung und Friedenspädagogik	38,52
Interkulturelle Erziehung und Jugendarbeit	39,93
Interkulturelle Erziehung: Ziele	37,39,56
Interkulturelle Kompetenz	39,67
Interkulturelle Öffnung	67,70
Interkulturelle Pädagogik: Forschung	2,12,16,58,59,72
Interkulturelles Lernen	37,56,60,61,76,91
Internationaler Vergleich	21,69

K

Kolonialisierung von Lebenswelt	25,28,32
Kompensatorischer Erziehung	9,13,16,19,28,29,30,

	35,41
Konfliktpädagogik	12,68,69,71,78
Kultur	12,13,16,26,31,47,62, 64,71,76,78,97,98
Kulturelle/ethnische Differenz	16,29,30,35,36,37,38, 43,47,50,51,56,64,71, 80,83,87,88,92,94
Kulturelle/ethnische Identität	2,7,16,26,41,47,50,73, 88,91
Kulturkonflikt	22,24,26,31,47,62
Kulturrelativismus	16,19,78,80,91
Kulturuniversalismus	16,42,48,80,91
M	
Migration als Lebenslage	8,45,96
Multikulturelle Gesellschaft	14,33,56,57,65,81,82, 85,86,90,92,99
N	
Nationalstaat	49,58,59,72,99
P	
Pädagogisierung	9,28,29,30,31,32,35,41, 83

Professionalisierung	2,3,12,67
R	
Reflexive Interkulturalität	14,88
S	
Schulpolitik	9,65
Soziale Arbeit mit Migranten	14,67,96
Sozialisation	5,6,9,13,22,24
Sprache:	
Muttersprache/Sprachenerwerb/Sprachförderung/Zweitsprache	5,12,26,29,30,35,59, 65,72
Staatsbürgerrecht	11,34,44,49
Stigmatisierung	28,32,51
U	
Überblicksartikel	2,13,14,18,19,21,38, 69