

Rezensionen / recensions / recensioni

Sammelrezension: Interkulturelle Pädagogik

Hornberg, Sabine (1999). *Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft: Anspruch und Wirklichkeit europäischer Bildungspolitik und -praxis*. Frankfurt: Verlag für interkulturelle Kommunikation. 334 Seiten.

Portera, Agostino (2000). *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica: Stereotipi, pregiudizi e pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare*. Padova: CESDAM. 349 Seiten.

Empirische Untersuchungen zur Umsetzung von pädagogischen Theorien, bildungspolitischen Gesetzen oder Richtlinien in schulische Praxis und schulpraktische Instrumente (genauer: Lehrmittel), sind im Vergleich zu kompilativen Untersuchungen und theoretischen Entwürfen selten. Dies rührt zum einen daher, dass die vorherrschende Tradition der allgemeinen Pädagogik im deutschen, im französischen und im italienischen Sprachraum (um nur das die Schweiz unmittelbare betreffende kulturelle Umfeld zu nennen) der Empirie mehr als skeptisch begegnet. Zum anderen hat das Empiriemisstrauen nicht zuletzt mit ganz banalen Dingen, wie der Kostspieligkeit, zu tun. Nicht so im angelsächsischen Raum, wo die Methoden der empirischen Forschung, ob nun quantitativ oder qualitativ, seit geraumer Zeit auch auf die Bildungsforschung und auf Fragen der Erziehung und Sozialisation angewendet werden, was sich in der beeindruckenden Anzahl der Publikationen niederschlägt. Heute wird an vielen Universitäten in Europa die Disziplin «Allgemeine Pädagogik» hinterfragt, und der Terminus Erziehungswissenschaft bezeichnet zunehmend die entsprechende Lehr- und Forschungstätigkeit. Dieser Prozess der epistemologischen Neupositionierung kann als Ausdruck einer Reflexion gewertet werden, die international stattfindet und global ist. Ziel dieser Reflexion ist es, eine Disziplin, oder besser eine interdisziplinäre Wissenschaft der Bildung und Erziehung, zu gestalten, die in ihren Ansätzen und Methoden den Ansprüchen der Objektivierung, der Vergleichbarkeit, der Evaluation und der Planung von Bildung genügen – um nur einige zu nennen.

Vor diesem Hintergrund sind die beiden Bücher von Sabine Hornberg (Bochum) und Agostino Portera (Sassari und Verona) als interessante Beispiele für empirische Forschungsarbeiten zu sehen, deren gemeinsamen Nenner die interkulturelle Pädagogik – der Begriff kursiert in Europa seit Mitte der siebziger Jahre – zwischen Anspruch und Wirklichkeit bildet.

Das Buch von Hornberg, 1997 als Dissertation an der Ruhr-Universität Bochum eingereicht, geht der Frage nach, ob die Vorstellungen zur Förderung einer europäischen Dimension in zwei nationalen Bildungssystemen der Europäischen Union, dem deutschen und dem englischen, mit den Zielen und Aufgaben der

interkulturellen Bildung vereinbar sind, genauer: ob das Thema der europäischen Dimension die interkulturelle Bildung konterkariert. In einem ersten Kapitel beschreibt Hornberg die multikulturelle Gesellschaft und die Rolle der internationalen Migration in den Einwanderungsgesellschaften. Ihr besonderes Augenmerk richtet sich auf die Art und Weise, in der die Einwanderungsgesellschaften die Ethnizität und die Staatsbürgerschaft handhaben. Die gesellschaftlichen und juristischen Grundlagen der multikulturellen Gesellschaft werden im Hinblick auf die Definition des Bildungsproblems, nämlich der Notwendigkeit, die europäische Dimension und die interkulturelle Dimension in die Strukturen und Inhalte der allgemeinen Bildung zu integrieren, dargestellt. Die Autorin analysiert sodann in einem zweiten Kapitel die Verlautbarungen und Empfehlungen sowie die Strukturen, welche zur Gestaltung der europäischen Bildungspolitik beitragen; ihr besonderes Augenmerk richtet sich auf Programmatik und Praxis der europäischen Dimension. Das dritte Kapitel ist der Inhaltsanalyse der programmatischen Dokumente der nationalen Bildungssysteme Deutschland und England, einschliesslich der Lehrpläne, gewidmet. Das vierte Kapitel untersucht exemplarisch Sekundarschulen in den Metropolen Frankfurt am Main und London mit dem Ziel, festzustellen, ob und in welcher Weise die Lehrkräfte diese beiden aktuellen Trends der europäischen Bildungspolitik rezipieren und wie sie – gegebenenfalls – die Rhetorik in konkreten Unterricht umsetzen. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen acht explorative Studien mit halbstandardisierten Interviews zu den Aktivitäten mit Lehrpersonen und Schulleitungen an Sekundarschulen, drei davon in Frankfurt am Main und fünf in London. Zur allgemeinen Situation in den Schulen hinsichtlich der Bildungsbeteiligung von Minoritäten und der Rezeption interkultureller sowie europäischer Bildung wird für England und Wales auf Sekundärliteratur rekurriert. Für Frankfurt am Main stehen eigene Ergebnisse einer schriftlichen Befragung zur Verfügung.

In England und Wales setzt die Reform, die durch die Einführung des National Curriculum 1988 zu einer Zentralisierung namentlich der inhaltlichen Vorgaben für den Unterricht geführt hat, Rahmenbedingungen, welche offenbar die Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte in interkultureller und europäischer Hinsicht nicht unterstützen. An dieser Tatsache ändert auch der hohe Anteil ethnischer Minoritäten, namentlich in Ballungszentren, nichts. Auch die in den achtziger Jahren in England intensiv geführte Diskussion über anti-rassistische Erziehung bleibt offenbar ohne nennenswerten Einfluss auf die Schulpraxis. Während die interkulturelle Erziehung den Befragten wenigstens als allgemeine Idee bekannt ist, sind Themen im Bereich der europäischen Dimension den Befragten noch weniger geläufig als die interkulturelle Erziehung. Mit Europa scheinen die englischen Schulen nicht viel am Hut zu haben – eine weitere Spielart der *splendid isolation*? Dieser Befund legt die (vorsichtige) Verallgemeinerung nahe, dass zentrale institutionelle Reformen sehr wohl wirksam sind, denn sie können das Handeln der Lehrpersonen in erheblichem Masse determinieren. Sind bestimmte fachlichen Inhalte – wie in England – bis ins Detail vorgeschrie-

ben, und wird periodisch vom Zentrum durch Tests und Ranking kontrolliert, ob die Schüler diese Inhalte tatsächlich lernen, bleibt wenig Spielraum für andere Betrachtungsweisen und Themen. Der Deutschland, Hessen und Frankfurt am Main betreffende Teil der Untersuchung fördert teilweise ein anderes Bild zutage. Dieses erklärt sich hauptsächlich dadurch, dass das deutsche föderalistische Bildungssystem kein zentrales Curriculum kennt, und dass auch regionale Rahmenrichtlinien frei gehandhabt werden können. Die Inhaltsanalyse der Dokumente belegt, dass die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz den Themen der interkulturellen Erziehung und der europäischen Dimension einen nicht unerheblichen Platz reservieren. Das Land Hessen hat in den neunziger Jahren seine schulformübergreifenden Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I allgemeinbildender Schulen überarbeitet und dabei europabezogene Aktivitäten vorgesehen. Auch für die interkulturelle Erziehung wird in diesen Rahmenrichtlinien argumentiert. In der Praxis sind interkulturelle Unterrichtstätigkeiten gemäss der Untersuchung nicht ungewöhnlich, während die europäische Dimension nur an einer einzigen assoziierten Europaschule umgesetzt wird. Hornberg kommt zum Schluss, dass nationale Eigenwege heute noch dominieren. Dies dürfte sich allerdings stärker auf England und Wales als auf Deutschland beziehen. Hornbergs Empfehlung lautet, die europäische Dimension möge in eine kritische interkulturelle Pädagogik eingebettet werden, wenn nicht weiterhin ein grosser Teil der Schülerschaft (die Migrantenkinder) diskriminiert werden soll.

Zu Hornbergs Fragestellung, ob die Vorstellungen zur Förderung einer europäischen Dimension die Ziele der interkulturellen Bildung konterkarieren, wäre – von aussen betrachtet – folgendes zu sagen: da die Idee der europäischen Dimension in der Praxis kaum wahrgenommen wird, kann sie die interkulturelle Bildung gar nicht konterkarieren. Vielleicht ist es eher so, dass nationale Prioritäten sich sowohl auf die europäische als auch für die interkulturelle Dimension der Bildung hemmend auswirken können, wie das National Curriculum zeigt. Die unterschiedliche Rezeption der europäischen und der interkulturellen Bildung in Hessen weist auf ein anderes Phänomen hin: wenn die Lehrkräfte von einer gesellschaftlichen Veränderung hautnah berührt werden – und das wäre in diesem Falle der hohe Anteil von Schülern mit verschiedenen sprachlichen und soziokulturellen Geschichten – erscheint ihnen ein pädagogisches Konzept – und das wäre hier die interkulturelle Pädagogik – plausibler, als wenn theoretische Argumente (noch) nicht mit konkreten Sachverhalten in Verbindung gebracht werden können. Hier wirken sich offenbar die Rahmenbedingungen für eine Verkleinerung der Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit verhältnismässig günstig aus. Hornbergs Buch ist interessant, weil es durch den Vergleich zwischen der Rhetorik und dem Verständnis der Akteure Einblick in die Umstände der Umsetzung von Innovation gewährt.

Agostino Porteras Untersuchung basiert ausschliesslich auf der Inhaltsanalyse von Schulbüchern für die Grundschule in Italien. Die Fragestellung lautet: Wie werden die Ideen rezipiert, welche in den Rundschreiben des zentralen Bil-

dungs-ministeriums zur interkulturellen Erziehung seit den neunziger Jahren geäußert werden? Die komplementäre, erweiterte Fragestellung fragt danach, wie in diesen Rundschreiben die «eigene» (d.h. vornehmlich die nationale) und die «fremden» Kulturen dargestellt werden, und was die Lehrmittelautoren daraus machen. Italien hat, wie alle Länder der Europäischen Gemeinschaft, die Themen der Migration, der interkulturellen Erziehung, sowie der europäischen Dimension (dieses Thema wird jedoch im hier besprochenen Buch nicht oder nur am Rande erwähnt) in seine Bildungspolitik aufgenommen. Doch im Unterschied zu den «alten» Einwanderungsländern Deutschland und England (sowie Frankreich, Benelux usw.) taucht die interkulturelle Dimension später auf, das heisst erst nachdem die ersten Kinder von Migranten in den italienischen Schulen als eine neue pädagogische Herausforderung wahrgenommen wurden. Daraufhin hat die Lehrmittelindustrie das Thema entdeckt, und es ist zu einer veritablen Flut von mehr oder weniger «interkulturell pädagogischen» Fibeln und Büchern gekommen. Während die bildungspolitischen Gesetze, Richtlinien und die Lehrpläne in Italien zentral massgebend sind, gilt für die Wahl der Lehrmittel eine ausgeprägte Dezentralisierung: die Bücher werden von den Lehrerkollegien in einem demokratischen Verfahren gewählt. Auch aus diesem Grunde ist für die Verlage und für die Lehrmittelautoren jede pädagogische Neuheit gewissermassen ein Segen – zumindest im materiellen Sinne. Portera bettet seine Analyse in eine sehr gut dokumentierte vergleichende Darstellung der wichtigsten Stationen der internationalen Diskussion über multikulturelle und interkulturelle Erziehung ein; der Autor kennt insbesondere die deutsche Diskussion ausgezeichnet, wie er bereits in mehreren Publikationen unter Beweis stellte. Die empirische Untersuchung lehnt sich an die deutsche Schulbuchforschung sowie an die Arbeiten des Zentrums für Schulbuchforschung der Universität Thessaloniki an, wobei ein überzeugend rigoroses Verfahren für die Erfassung und Auswertung angewandt wird. Die Stichprobe ist angesichts der Masse des Materials gezwungenermassen beschränkt, sie umfasst jedoch immerhin fast 6000 Seiten von den Büchern aus den nordöstlichen Provinzen Bolzano/Bozen, Trento und Verona, die im Schuljahr 1995/96 am häufigsten verwendet wurden. Das Ergebnis der Untersuchung belegt eine schon von anderen Untersuchungen her erschlossene Tatsache, nämlich: gross ist das Gefälle zwischen den stets innovativen Prinzipien der Bildungspolitik sowie den Zielen der theoretisch untermauerten Lehrpläne (in Italien werden Lehrpläne stets unter Beteiligung wissenschaftlicher Experten aus den Universitäten redigiert) einerseits und der Rezeption solcher Prinzipien und Theorien durch Lehrmittelautoren andererseits. Das Buch enthält eloquente Zitate, die belegen, wie tief verankert manche überholte Vorstellungen über die biologische Definition von Rassen sowie über die hierarchisch und evolutionär verstandene Unterschiede zwischen Kulturen und Zivilisationen verankert sind. Vorurteile werden in manchem Lehrmittel bedenkenlos abgedruckt und somit weiter transportiert. Solche abwertenden Darstellungen können sowohl die Pygmäer betreffen als auch (vielleicht noch erstaunlicher) die Bürger von EU-Staaten.

Unterschwelliger oder ausdrücklicher Ethnozentrismus, Fremdenfeindlichkeit oder gar Rassismus vegetieren neben gutgemeinter Xenophilie, die – wie Portera zeigt – ebenso verzerrend und «unbildend» sein kann. Und natürlich findet sich in den Minirezensionen, die die Untersuchung beinhaltet, auch manches Beispiel für eine gelungene interkulturelle Pädagogik. Immerhin wurden in einem halben Jahrzehnt einige «Fortschritte» gemacht, wie der Vergleich mit den Resultaten einer früheren Inhaltsanalyse über Lehrmittel festzustellen erlaubt.

Die beiden hier besprochenen Untersuchungen zeigen mit Deutlichkeit, wie nötig und wie hilfreich es ist, von Zeit zu Zeit mit geeigneten Instrumenten die «konkrete» Pädagogik zu begehnen und sich Gedanken darüber zu machen, wie das oft konstatierte Gefälle zwischen Anspruch und Wirklichkeit sich im einzelnen äussert, wie es möglicherweise zu erklären ist, um gegebenenfalls die nötigen Reformen der Reformen in die Wege zu leiten – zum Beispiel im Bereich der Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen und der Schulleitungen sowie weiterer «Akteure» der Bildung.

Ein gemeinsames Fazit der hier besprochenen Untersuchungen könnte sein: Reform und Innovation machen erst den Schritt von der Absicht zur Verwirklichung, wenn die Rhetorik mit der wahrgenommenen gesellschaftlichen Realität übereinstimmt. Zudem müssen die strukturellen Rahmenbedingungen mit den inhaltlichen Vorschlägen im Einklang stehen oder zumindest nicht kollidieren. Dass empirische Untersuchungen auch an manche Grenzen stossen können – bei qualitativen Untersuchungen gibt es zum Beispiel ein Problem der Generalisierbarkeit, bedingt etwa durch materielle und zeitliche Einschränkungen, oder durch die Unmöglichkeit, das Geschehen im Klassenzimmer eins zu eins wahrzunehmen und letztlich zu «begreifen» sowie zu beschreiben, schmälert ihren Wert keineswegs. In jedem Falle liefert Empirie unverzichtbare Impulse für die Verfeinerung und Vertiefung von Theorie. In diesem Falle handelt es sich darum, Irrwege, theoretische Inkonsistenzen, didaktische Vagheiten und bildungspolitische Naivitäten der interkulturellen Pädagogik und der Europa-Pädagogik zu erkennen und – wer weiss – einen Beitrag zu ihrer Überwindung zu leisten.

Cristina Allemann-Ghionda, Pädagogisches Seminar, Universität zu Köln