

- Es richtet sich in gleicher Weise an Kinder und Jugendliche aus den Zuwandererfamilien und an die der Mehrheitsgesellschaft.
- Es ist ein offenes und für multikulturelle und globalisierte Gesellschaften zentrales Handlungskonzept, mit dem auf gesellschaftliche Veränderungen konstruktiv reagiert werden kann und soll. Interkulturelles Lernen bietet einen Beitrag zu Friedenserziehung und Konfliktlösung bzw. zu einem Verständnis von gesellschaftlicher Integration, bei dem die Gestaltung des Spannungsverhältnisses zwischen Assimilierung einerseits und ethnischer Segregation andererseits als politische Aufgabe begriffen wird.
- Interkulturelles Lernen basiert auf einer subjekt- bzw. biografiebezogenen Pädagogik; der Erfahrungs- bzw. Lebensweltbezug ist konstitutiv.
- Interkulturelle Pädagogik versteht sich als Anwältin der Mehrsprachigkeit in einer Gesellschaft.
- Interkulturelle Pädagogik ist keine Institution oder ein Schulfach, sondern ein Prinzip, das auf verschiedenen Ebenen in der schulischen wie in der außerschulischen Bildungsarbeit wirksam werden soll.
- Interkulturelle Pädagogik basiert auf einem erweiterten Kulturbegriff, im Sinne eines gemeinsam geteilten Systems von symbolischen Bedeutungen, das in allen Lebensbereichen und Lebensvollzügen stets mit(re)produziert wird, als soziales Orientierungssystem fungiert und damit grundlegend für die subjektbezogene „Sinnkonstitution und Identitätsbildung“ (Auerhainer, zit. nach Roth 2002, 92) ist.
- Interkulturelle Pädagogik ist „eine europäische und internationale Perspektive in einer immer mehr zusammenrückenden und sich austauschenden Welt, die zu Verständigung einer Weltgesellschaft beitragen soll“ (Roth 2002, 88-92).

2 Interkulturelle Kompetenzen

Die genannten ökonomischen und gesellschaftlichen Entwicklungen und deren subjektive Wahrnehmung als „ambivalent“ und „fremd“ machen es erforderlich, ein anspruchsvolles, mehrperspektivisches Kompetenzkonzept zu entwickeln, das nicht auf sprachliche oder kommunikationspsychologische Dimensionen beschränkt bleibt. Angemessen erscheint es, interkulturelle Kompetenz zunächst auf die folgenden drei ökosystemischen Ebenen zu beziehen:

- Erstens auf die gesamtgesellschaftliche bzw. makrostrukturelle Problematik: Die Auflösung Sicherheit vermittelnder sozialer und politischer Strukturen wird die sozialpsychologische Dynamik der Ein- und Ausschließung des Anderen verstärken und damit dem Einzelnen Entscheidungen abfordern, deren Legitimation immer weniger unter Verweis auf Traditionen oder „höhere

Werte“ gelingen mag, sondern diskursiv hergestellt werden muss. Demokratie tiefgehend sind in diesem Prozess der Modernisierung weniger der „Werteverlust“ als die sich verstärkende Tendenz zu religiösem und/oder politischem Fundamentalismus: Ihm erscheint die Vielstimmigkeit und Dynamik globalisierter Gesellschaften als „bedrohlich“, eine Fremdhets- und Ambivalenzzerfahrung, die durch Rückgriff auf autoritäre Politik-Muster zu verminderten ver sucht wird, etwa indem das Prinzip „Gemeinschaft“ („Nation“) favorisiert wird gegen das konfliktträchtigere der „Gesellschaft“. Die Sphäre des „Eigenen“ wird dann scharf gegen die des „Fremden“ abgegrenzt und verteidigt, meist verbunden mit klaren Freund-Feind-Konstruktionen, Vorstellungen von einer „Höherwertigkeit“ der Eigengruppe bzw. entsprechenden Größen- und Machtphantasien.

- Zweitens ist interkulturelle Kompetenz auf die überschaubare Lebenswelt, den konkreten Interaktions- und Handlungsraum im Alltag der Lernenden, zu beziehen. Handlungspropädeutisch ist damit vor allem die Befähigung gemeint, im eigenen überschaubaren, multikulturellen Lebensraum, z. B. der Region, kompetent politisch handeln zu lernen: Im gestaltbaren Lebensraum kann die Fähigkeit entwickelt werden, mit den vielfältigen Spannungen, Brüchen und Veränderungen des sozialen Systems selbstreflexiv umzugehen. Gleichzeitig bieten Sicherheit und Vertraulichkeit vermittelnde Wir-Identitäten das notwendigerweise stabilisierende Moment, das es ermöglicht, sich weniger als ohnmächtiges Opfer und eher als selbstbewusstes, weil gestaltendes Subjekt wahrzunehmen. Angesichts der strukturellen Koppelung von globalisierten Marktstrukturen und denen der eigenen Lebenswelt gilt es, den zunehmenden Ohnmachts- und Desintegrationserfahrungen solche der Selbstwirksamkeit entgegenzusetzen.

- Von zentraler Bedeutung sind die lernenden Subjekte selbst und ihre Wahrnehmung gesellschaftlicher Entwicklung (Ebene der psychosozialen Subjektentwicklung). Es kann davon ausgegangen werden, dass sich aus der Auseinandersetzung des Subjekts mit inneren und äußeren Widerständen, mit dem Angst hervorrufenden wie mit dem faszinierenden Fremden, mit möglichen Zukunftsperspektiven sowie mit der eigenen Krisenwahrnehmung psychische Stärke entwickelt: Eine solche Erfahrung eigener Kompetenz und Selbstwirksamkeit kann als habituelle Voraussetzung dafür gesehen werden, mit Mehrdeutigkeit, mit gesellschaftlichen Veränderungen wie auch mit personalbezogenen „Verwandlungen“ (vgl. Pubertät) kreativ umgehen zu können. (Vgl. Holzbrecher 2004, 93ff.).

Aus der Perspektive des lernenden Subjekts betrachtet, besteht die Entwicklungsaufgabe darin, zwischen den Geltungsansprüchen des Fremden und den eigenen Werten und Normen zu vermitteln, zwischen unterschiedlichen Sichtweisen auf die Welt, zwischen Fremd-Bildern und Selbst-Bildern. T...

punkt ist zu profilieren, der berücksichtigt, dass es ganz unterschiedliche und ebenso legitime andere Standpunkte gibt. Die Gültigkeit der **eigenen** Perspektive steht der der **Anderen** gegenüber. Interkulturelles Lernen beginnt bereits dann, wenn dem Anderen, dem Fremden eine eigene Entwicklung zugestanden werden kann und es nicht mit vorschnellen Deutungs- und Vereinnahmungswerten seiner prinzipiellen Fremdheit beraubt wird: **Interkulturelle Kompetenz** ließe sich dann als Fähigkeit beschreiben, die aus dieser Spannungsbeziehung resultierende Ambivalenz nicht als bedrohlich wahrzunehmen, sondern als produktive Dynamik, aus der etwas Neues entstehen kann. Dies setzt eine Haltung voraus, die mit „Habitus der Annäherung“ bezeichnet werden kann.

In der Interkulturellen Pädagogik ist „Verstehen des Fremden“ zu einem grundlegenden Bildungsziel geworden. Problematisch erscheint dies, wenn ein vor schnelles „Verstehen“ dazu führt, die Differenz des Anderen zu leugnen. „Ich verstehe dich“ bedeutet dann „du bist so“, „passt in mein Deutungsmuster“, im Sinne von „ich bin mit dir fertig“. Für den Gestaltpädagogen Erich Hoffmann heißt Verstehen „in Kontakt bleiben“, ein „Davor-Stehen“, es ist ein „Erkenntnis mittel, das mich davor bewahrt, dem Fremden zu nahe zu kommen, bevor ich es (oder ihn) verstanden habe“ (Hoffmann 1991, 175). Verstehen ist auf „freischwebende Aufmerksamkeit angewiesen“, auf einen Zwischen-Zustand zwischen Aktivität und kritischer Distanz. Wenn Verstehen bedeutet, „in Kontakt zu bleiben“, dann ist ausgeschlossen, den Anderen zu vereinnahmen und die Grenzen zwischen dem Eigenen und dem Fremden zu ignorieren. „In Kontakt bleiben“ beinhaltet, den Blick auf das zu richten, was sich zwischen mir und dem Fremden entwickelt, wie **ich ihn** wahrnehme und **er mich**, wie sich unsere Blicke kreuzen und jeder von uns auch seinen Blick darauf richten kann, was die Wahrnehmung des Anderen über einen selbst aussagt. Interkulturelles Lernen beinhaltet konstitutiv selbstreflexives Lernen, d. h. die Erkenntnis der Kulturbedingtheit der eigenen Wahrnehmung.

Mit dieser erziehungswissenschaftlichen Perspektive auf Interkulturelle Kompetenz wird eine grundlegende Haltung deutlich, die als Ergänzung zu sprachbezogenen bzw. kommunikationspsychologischen Konzepten notwendig erscheint: Fremdsprachliche Kompetenzen erscheinen damit als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für interkulturelles Lernen.

3 Didaktische Ansätze Interkulturellen Lernens

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, aus der Perspektive der Allgemeinen Didaktik die Vielzahl von Praxisansätzen und (fach-)didaktisch begründeten Konzepten durch eine Kategorisierung übersichtlicher zu machen (vgl. Holzbrecher 2004). Bei der Sichtung der Literatur fallen immer wieder vier Grundthemen oder -motive für interkulturelles Lernen auf:

1. Verstehen des Fremden/Umgang mit Fremdheit
2. Anerkennung des Anderen/Identität
3. „Alle anders – alle gleich“: Nicht-wertender Umgang mit Differenz
4. Grenzüberschreitende Verständigung in globaler Verantwortung (vgl. Auernheimer 1998; 2003).

Diese Grundmotive oder -themen können auch als übergreifende Lehr-Lern-Ziele verstanden werden, die sich in unterschiedlicher Gewichtung in den didaktischen Konzepten wiederfinden, unabhängig davon, ob sie für den schulischen oder den außerschulischen Bereich konzipiert wurden.

3.1 Ethnische Spurensuche in Geschichte und Gegenwart

Zentraler Ansatz dieses Konzepts ist das Anliegen, „Zeichen der Gegenwart“ auf ihre geschichtliche Tiefenstruktur hin zu befragen, um zu entdecken, dass multikulturelle Vielfalt nichts Exotisches und Neues, sondern seit Jahrhunderten ein zentrales Kennzeichen unserer Geschichte ist. Solche Zeichen können im weitesten Sinne sein:

- Orte der Erinnerung (Kriegsorte, Friedhöfe, Denkmäler)
- Feier-/Gedenktage (vgl. multikulturelle Wurzeln „christlicher“ Feiertage)
- Sprache (vgl. Herkunft der Familiennamen, Wanderung von [Fremd-] Wörtern)
- Ikonische Zeichen (Bilder/Fotos: „Fremde/s“ in der Familiengeschichte, in der Geschichte des eigenen Ortes, Stadtreis etc.)
- Rituale und Gesten (vgl. Begrüßungs-, Abschieds-, Fest- oder Trauerrituale)
- Symbole und ihre Bedeutung für die Konstruktion sozialer Identitäten (vgl. Kopftuch-Sprache, gruppen-/jugendspezifische Bekleidung etc.)

3.2 Antirassistische Erziehung, Aufklärung und Ideologiekritik

Das Konzept der Antirassistischen Erziehung entstand in Großbritannien und hat durch die Schärfe der ideologiekritischen Auseinandersetzung zu einer Selbstvergewisserung der interkulturellen Pädagogik geführt. Das gegenwärtige Profil dieses Konzepts im deutschsprachigen Raum kann folgendermaßen skizziert werden:

Mit seinem Aufsatz „Erziehung nach Auschwitz“ (1966) fordert Theodor W. Adorno dazu auf, über die Mechanismen aufzuklären, die den Nationalsozialismus ermöglicht haben. Dies bedeutet vor allem eine Aufklärung über strukturell bedingte Herrschaftsverhältnisse (vgl. Kolonialismus); weltweit wird Rassismus identifiziert als Herrschaft legitimierende Ideologie, die – zumeist in versteckter Form – zu einer institutionellen Diskriminierung von Minderheiten geführt hat. Richten sich Aufklärung und Ideologiekritik auf die analytische Erkenntnis von strukturellen gesellschaftlichen Zusammenhängen, der sozialpsychologischen

Dynamik rassistischer, antisemitischer und fremdenfeindlicher Einstellungen sowie der historischen Bedingtheit des ethnozentristischen Blicks, legen die Vertreter dieses Konzepts auch großen Wert auf die spielerische Veränderung dieser biografisch und lebensweltlich bedingten Wahrnehmungsmuster.

3.3 Lernen für Europa

Lernen für Europa war und ist ein nicht unumstrittenes Konzept, schließt es doch per definitionem alle diejenigen aus, die nicht diesem geografischen Bereich zuzuordnen sind. Unverkennbar ist sicherlich das politische Bemühen, mit dem pädagogischen Konzept zur Entwicklung einer „europäischen Identität“ beizutragen: Ein Identitätsgefühl entsteht zum einen durch Selbstvergewisserung gemeinsamer Werte, zum anderen durch Abgrenzung von denjenigen, die diese Werte nicht teilen. Dies zeigt(e) sich etwa im Zusammenhang mit der Erweiterung der Europäischen Union in Richtung Osteuropa oder Türkei. Dem Diskurs über das, was „Europa“ ausmacht, dürfte aus dieser Sicht an sich schon interkulturelle Qualität zukommen. Damit könnte das Bewusstsein entwickelt werden, dass Migration, kultureller Austausch und eine Vermischung von „Kulturen“ zum zentralen Kennzeichen europäischer Geschichte gehört. Die Entdeckung der vielfältigen und wechselseitigen Einflüsse, ob im Bereich der Alltags-/Esskulturen oder in dem der Wissenschaften (vgl. Mathematik, Philosophie), lässt erkennbar werden, dass „Kultur“ nicht als etwas Homogenes denkbar ist. Wer von „Kulturkreisen“ spricht oder vom „Zusammenprall von Kulturen“, suggeriert das Vorstellungsbild von „Festkörpern mit klaren Grenzen“. Realitätsangemessener erscheint daher die Metapher des „Netzes“ (vgl. Meyer 1997, 115f.), in dem es zwar auch Flächen gibt mit „relativer“ Einheitlichkeit, meist aber Vermischungen und Übergänge die Regel sind.

Barbarei wuchs dort, wo Fremdes ausgegrenzt wurde. Positiv und verallgemeinernd formuliert, belegt die europäische Geschichte, dass die Begegnung und Auseinandersetzung mit den Fremden als Bedingung für die Entwicklung einer Zivilgesellschaft verstanden werden kann: Verwandlungen, Grenz-Übergänge und die Gestaltung von Spannungsverhältnissen sind bei genauerer Betrachtung eine wesentliche Bedingung für die Humanisierung politischer Beziehungen und menschlicher Umgangsformen.

Mit der Entwicklung der Zivilgesellschaft („civoyenneté“) werden – auf der Basis der Aufklärung – zentrale Werte der europäischen Ideengeschichte angesprochen, die sich u. a. mit den Begriffen Gleichheit, Solidarität, Bürger- und Menschenrechte umschreiben lassen. „Lernen für Europa“ beinhaltet also die Kritik eines religiös und/oder politisch legitimierten Fundamentalismus sowie einen Kampf gegen die Diskriminierung von Minderheiten als Basis demokratischer Gesellschaften.

Mit dieser groben Skizze wird deutlich, dass „Lernen für Europa“ kein affirmatives „Multi-Kulti“-Konzept darstellt, das in Projektwochen und auf Straßenfesten beschworen werden kann. Vielmehr handelt es sich um die Arbeit an und mit den Zumutungen historischer Brüche und Ambivalenzerfahrungen, um kleine Begegnungen und Konflikte mit der Partnerschule ebenso wie um die gemeinsame Aufarbeitung historischer Zusammenhänge.

Wie die bisher ausgeführten allgemeindidaktischen Konzepte verweist auch „Lernen für Europa“ auf ein breites Feld des schulischen Fächerspektrums, zumal sowohl zentrale makrostrukturelle als auch sozialpsychologische und psychodynamische Dimensionen des multikulturellen Zusammenlebens in Europa thematisiert werden: Ängste vor Sozialdumping auf dem Arbeitsmarkt, vor ökonomischen und kulturellen Folgen der Globalisierung oder vor der „Fremdheit“ anderer Lebensweisen, Religionen bzw. Wertssysteme lassen nur allzu reflexhaft Zuflucht suchen in vermeintlich sichereren, weil noch überschaubaren „Identitäten“, deren Grenzen hermetisch gesichert werden. Die Entwicklung einer europäischen Zivilgesellschaft als politisches Projekt der Integration (und nicht Addition) von (National-)Staten findet ihr Pendant im pädagogischen Projekt, den Umgang mit den Grenzen zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“ in einer Weise erfahrbar werden zu lassen, dass Differenz, Pluralität und Ambivalenz weniger als Bedrohung denn als Gestaltungschance wahrgenommen werden können.

3.4 Sprachliche und kulturelle Allgemeinbildung

Interkulturelle Kontakte realisieren sich im Raum sprachlicher und nichtsprachlicher Zeichen. Wörter wie Gesten wecken Gefühlswelten, und zwar solche, die diese kulturelle Kodierung offenkundig werden lassen, damit die Essenz „kultureller Identität“ berühren und meist auch mit den individuellen Lebensgeschichten zu tun haben. Diese Gemengelage macht Kommunikation im Allgemeinen und interkulturelle im Besonderen so störungsanfällig. Der interkulturell didaktische Ansatz ist daher in einem umfassenden Sinn „allgemeinbildend“ (vgl. Klafki 1998). Seine zentralen Profilmerkmale sind:

Verständnis von Sprache als Medium der persönlichen und kollektiven Identitätskonstruktion: Die Erfahrung von Zugehörigkeit in einem vertrauten Raum, das Sich-heimisch-Fühlen („Identität“) erfolgt wesentlich über das Medium Sprache, eben weil in ihr bestimmte kulturelle Erfahrungen verdichtet erscheinen. Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eben diese Codes erkennbar werden, die Codes der eigenen Sprache und Gesten wie auch die der fremden. Die pädagogische Bedeutung dieses Ansatzes zeigt sich nicht nur in den modernen Fremdsprachen (vgl. „language awareness“), sondern auch im Umgang mit den Sprachen der Zuwanderer, deren soziale und personale Identität sich im Medium ihrer Sprache bildet.

Nonverbale Aspekte interkultureller Kommunikation: Ob als Vorbereitung einer internationalen Jugendbegegnung oder als Rückblick auf eine misslungene Kommunikation im Betrieb, die Sensibilisierung für die kulturelle Codierung von Gesten, Körperhaltungen oder Begrüßungsritualen erscheint unabhängig in einer „globalisierten Gesellschaft“, eben weil der Kontakt zwischen („Inter“) Kulturen vermutlich in erster Linie von der Deutung nichtsprachlicher Zeichen bestimmt ist.

Mehrsprachigkeit als Entwicklungsperspektive: Jenseits der Debatte um den Sinn eines „muttersprachlichen Unterrichts“ für Schüler/innen mit Migrationshintergrund gilt: Das Erlernen mehrerer Sprachen ist eine notwendige Entwicklungsperspektive, und zwar nicht nur das Erlernen der Weltsprachen Englisch oder Französisch, sondern auch der der (z. B. türkischen) Nachbarn.

Aus didaktischer Perspektive betrifft dieses Konzept auf den ersten Blick insbesondere die sprachlichen Fächer, in denen die Reflexion kommunikationsbezogener Problematiken zu zentralen Lehr-Lern-Zielen gehört. Doch im Blick auf die Lehrer-Schüler-Interaktion wird deutlich, dass damit, und zwar in jedem Fachunterricht, auch die Frage der Anerkennung lebensweltlicher Kulturen von Schülerinnen und Schülern aus Zuwandererfamilien thematisiert werden: Die Anerkennung einer Vielzahl von Sprachen als Mittel der Identitätskonstruktion beinhaltet letztlich den Respekt vor der Subjekthaftigkeit der Lernenden.

3.5 Globales Lernen

Aus fachsystematischer Sicht erscheint es erklärungsbedürftig, ein so komplexes Lernfeld wie das des „Globalen Lernens“ als Teilbereich des Interkulturellen Lernens aufzuführen. Folgt man dem allgemeinpädagogischen Ansatz von Christoph Wulf, bestimmen eine ganze Reihe von Spannungsfeldern weltweit die Bildungs- und Erziehungsprozesse, so etwa zwischen Globalem und Lokalem, Universalem und Singularem, Tradition und Moderne etc. (Wulf 2001, 183 ff.). Ökonomie, politische, kulturelle und soziale Prozesse einer immer stärker werdenden weltweiten Vernetzung („Globalisierung“) stellen den Kontext für Antworten des Bildungssystems auf die zentrale „Frage, wie mit lokalen, regionalen und nationalen Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den verschiedenen Erziehungsusername umgegangen wird“ (ebd., 174). Angesichts rasanter Prozesse der Globalisierung von Finanz- und Informationsströmen und der drohenden Gefahr, dass soziale Standards, das Recht auf humane Arbeits- und Lebensbedingungen, auf Bildung und die Einhaltung von Menschenrechten dem Diktat eines „Freien Markts“ geopfert werden, muss Globales Lernen als angemessene Antwort der Pädagogik auf diese Herausforderungen betrachtet werden (vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005).

„Global denken – lokal handeln“ war der Slogan, der schon Anfang der 80er Jahre auftauchte und signalisierte, dass gesellschaftliche Problem- und Handlungs-

felder vor Ort im **Kontext** weltweit wirksamer ökonomischer Strukturprozesse zu sehen sind. Grundlage dieser Bewegung war der ethische Anspruch, der im Begriff der „sozialen Gerechtigkeit“ zum Ausdruck kommt: Strukturell benachteiligten Bevölkerungsgruppen in den Ländern des Südens („Dritte Welt“) wollte man eine Stimme geben, und nach der Jahrhunderte langen Ausbeutung sollten gerechtere Weltmarktstrukturen faire Entwicklungsbedingungen für die Länder des Südens ermöglichen.

Ein wesentliches Merkmal dieser Bewegung war das Zusammen-Denken lebensweltlicher Probleme im Nahbereich mit denen im internationalen Bereich. So wurde die Thematisierung der Problembereiche „Alltagsprodukte aus Drittel-Welt-Ländern“ (Bananen, Kaffee, Baumwolle ...), „Menschenrechte und Demokratie“ sowie „Klimaschutz“ nicht nur zu einer Aufklärung über strukturelle Zusammenhänge zwischen Nah- und Fernbereich, sondern sie wurde auch mit dem Appell verbunden, den eigenen Lebensstil den Prinzipien einer „nachhaltigen Entwicklung“ und „Zukunftsfähigkeit“ anzupassen. Die „Verantwortung für die Eine Welt“ sollte zur ethischen Basis für eine Verknüpfung der Bereiche Entwicklung/Soziale Gerechtigkeit, Demokratie/Menschen- und Bürgerrechte sowie Ökologie werden.

Die vorliegenden Ansätze können nach dem Kriterium unterschieden werden, welche der folgenden thematischen Perspektiven jeweils dominiert.

Problemorientierung: Die zentrale Perspektive ist hier ein Sachthema, das eine kultur- und länderübergreifende Erarbeitung und Erkenntnisse über strukturelle Zusammenhänge ermöglicht, z. B. „Nachhaltige Entwicklung“, „Agenda 21“.

Personen-/Subjektorientierung: Didaktischer Kern dieses Ansatzes ist die Erfahrung, dass Lernen meist über Identifikationsprozesse verläuft: Man möchte sich vergleichen mit anderen, einen Einblick in ihren Alltag bekommen, sich freuen oder Gefühle der Angst, Trauer oder Hoffnung mit ihnen teilen. Neben Spielfilmen bieten sich hier Kinder- und Jugendbücher an, um über Identifikationsprozesse ein Verstehen der Situation von Kindern und Jugendlichen in den Ländern des Südens und von Migranten-/Flüchtlingskindern vor Ort zu ermöglichen.

Produktorientierung: Obst, Gewürze und andere Alltagsprodukte bieten ein großes didaktisches Potenzial, um sich einerseits Informationen über Produktionsbedingungen, Vertriebsstrukturen und geschichtliche Kontexte zu erarbeiten und andererseits ein kritisches und politisch fundiertes Konsumentenverhalten zu entwickeln.

Länderorientierung: Der Vollständigkeit halber sei die vor allem aus der Geographiedidaktik kommende Orientierung an spezifischen Problemen bestimmter Länder genannt, die natürlich mit jeder der genannten Perspektiven kombinierbar ist.

Eine fachdidaktische Zuordnung dieses Konzepts ist aus sachlogischen Gründen nicht möglich, zumal besonders hier deutlich wird, dass Globales ebenso wie Interkulturelles Lernen notwendige „Querschnittsaufgabe“ (Asbrand/Scheunpflug 2005, 477) schulischer wie auch außerschulischer Bildungsarbeit darstellt.

3.6 Bilder vom Fremden und vom Eigenen wahrnehmen und gestalten

Bevor wir fremden Personen begegnen, sind schon die Bilder da, Bilder aus der eigenen Lebensgeschichte, aus Kinderbüchern, Filmen, aus der Tagespresse oder aus Geschichten, die die Wahrnehmung und Wirklichkeitskonstruktion mit all ihren Gefühlsqualitäten nachhaltig eingetärbt haben. Neben lebensweltlichen Einflüssen sind noch kulturgeschichtlich bedingte Deutungsmuster wirkungsmächtig, die ihre Dynamik aus dem „gesellschaftlich unbewusst Gemachten“ (Erldheim 1994) erhalten. Bei diesem Konzept geht es um eine Artikulation derartiger Bilder, um sie kommunizierbar und veränderbar zu machen. Was wird in welcher Weise als „fremd“ wahrgenommen? Macht es Angst oder löst es Faszination aus? Wie weit lasse ich die Befremdung zu? Wo ziehe ich die Grenze, um mein Selbst- und Weltbild, meine Identitätskonstruktion zu sichern? Diese Fragen verweisen auf die Selbstwahrnehmung in kommunikativen Prozessen und lassen die projektiven Anteile des Beobachters erkennen, die Bestandteile seines Bildes vom Fremden sind. Vor allem eine kreative, erlebnis- und wahrnehmungsorientierte Bildungsarbeit soll vorbewusste Vorstellungsbilder „zur Sprache“ bringen, die Fähigkeit zur Selbstreflexion entwickeln helfen und erkennen lassen, dass Fremdheit eine biografisch und gesellschaftlich bedingte Konstruktion ist, die im „Habitus der Annäherung“ verändert werden kann (vgl. Holzbrecher 1997 und 2004).

4 Umgang mit Heterogenität: Perspektiven eines veränderten Lern- und Leistungskonzepts

Der „Umgang mit Heterogenität“ ist zu einem zentralen pädagogischen und didaktischen Postulat geworden. Der international vergleichende Blick auf die Leistungsfähigkeit der Schulsysteme zeigt, dass in skandinavischen Ländern – wie auch etwa in reformpädagogisch orientierten Schulen Deutschlands – die Heterogenität der Lerngruppen in Bezug auf Alter, Geschlecht, sozio-/kulturelle Herkunft oder Leistungsfähigkeit als Potenzial für Schul- und Unterrichtsentwicklung gesehen und genutzt wird. Dieser Diskurs trifft auf die Rezeption und zentrale Denkfigur die „egalitäre Differenz“ ist. Annedore Pregel skizziert mit der konzeptionellen Zusammenführung von Feministischer, Interkultureller und

Integrationspädagogik einen Umgang mit der Verschiedenheit der lernenden Subjekte, der – konsequent weitergedacht – zu einer Veränderung des schulischen Lern- und Leistungskonzepts führen kann: Im Fokus stehen nicht die Lerngegenstände und deren „Vermittlung“, sondern die lernenden Subjekte und ihre Aktivität der „Aneignung“; nicht ihre zu kompensierenden „Defizite“, sondern die Ressourcen der Schüler/innen, die es im Unterricht wertzuschätzen, zu fördern und weiterzuentwickeln gilt.

Selbstwirksamkeitserfahrungen im Lernprozess können nicht nur als Grundlage für „expansives Lernen“ (Holzkamp 1995) gesehen werden, sondern auch als habituelle Voraussetzung für einen selbstbewussten Umgang mit Fremdheit und Ambivalenz. Daher kommt ihnen in der Interkulturellen Pädagogik eine besondere Bedeutung zu.

Die Heterogenität einer Lerngruppe in Bezug auf Alter, Geschlecht oder sozio-/kulturelle Herkunft wertzuschätzen, beinhaltet die Entwicklung eines Lern- und Leistungsbegriffs, der sich stärker an der Förderung der Subjektentwicklung der Schüler/innen orientiert. Relativiert wird damit ein eher normorientiertes und die Vielfalt der Lernenden negierendes Lern- und Leistungsverständnis. Die Wertschätzung der lernenden Subjekte mit ihren vielfältigen kulturellen Lebenswelten könnte zu einer treibenden Kraft im Prozess der Schulentwicklung werden.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Erziehung nach Ausschwitz (1966). In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969, hrsg. von Kadelbach, Gerd. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1971, 88–104
- Asbrand, Barbara/Scheunpflug, Annette: Globales Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2005, 469–484
- Auerhainer, Georg: Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn 1998, 18–28
- Auerhainer, Georg: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage 2003
- Erldheim, Mario: Psychoanalyse und Unbewußtheit in der Kultur. Frankfurt: Suhrkamp, 3. Auflage 1994
- Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann 1994
- Hamburger, Franz: Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt: Cooperative-Verlag 1994
- Hoffmann, Erich: Verstehen heißt in Kontakt bleiben. In: Buraw, Olaf-Axel/Kaufmann, Heinz (Hrsg.): Gestaltpädagogik in Praxis und Theorie. Berlin: Hochschule der Künste 1991, 171–187

- Holzbrecher, Alfred: Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens. Opladen: Leske + Budrich 1997
- Holzbrecher, Alfred: Interkulturelle Pädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor 2004
- Holzcamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt: Campus 1995
- Klafki, Wolfgang: Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/interkultureller Perspektive. In: Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Meyer, Meinert (Hrsg.): Pluralität und Bildung. Opladen: Leske + Budrich 1998, 235–249
- Meyer, Thomas: Identitätswahn. Die Politisierung des kulturellen Unterschieds. Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag 1997
- Nuscheler, Franz: Internationale Migration, Flucht und Asyl. Opladen: Leske + Budrich 1995
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag, 3. Auflage 2006
- Reich, Hans H./Holzbrecher, Alfred/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich 2000
- Rinke, Kuno: Politische Bildung. In: Reich/Holzbrecher/Roth 2000, 93–130
- Roth, Hans-Joachim: Kultur und Kommunikation. Systematische und theoretisch-geschichtliche Umrissse Interkultureller Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich 2002
- Wulf, Christoph: Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim: Beltz 2001

C

Kompetenzbereiche und Unterricht

**Deutschunterricht
in Theorie und Praxis**

DTP

**Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache
und Literatur in elf Bänden**

herausgegeben von

Winfried Ulrich

Band 9

**Deutsch
als Zweitsprache**

herausgegeben

von

Bernt Ahrenholz

und

Ingelore Oomen-Welke

