

*Kein europäischer Staat ist heute – noch war er jemals – ein in sich geschlossenes, nationales Gebilde. In keinem Land führte jedoch die multikulturelle Wirklichkeit zu einer politischen und sozialen Gleichberechtigung der Zugewanderten. Dabei sind es ähnliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es Kindern und Erwachsenen ermöglichen, mit der kulturellen Vielfalt im eigenen Land umzugehen und interkulturelle Begegnungen zu bewältigen. Daraus folgt: Interkulturelle Kommunikation kann erlernt werden – es bedarf dazu allerdings einer interkulturellen Erziehung für das künftige gemeinsame Leben im enger zusammenwachsenden Europa.*

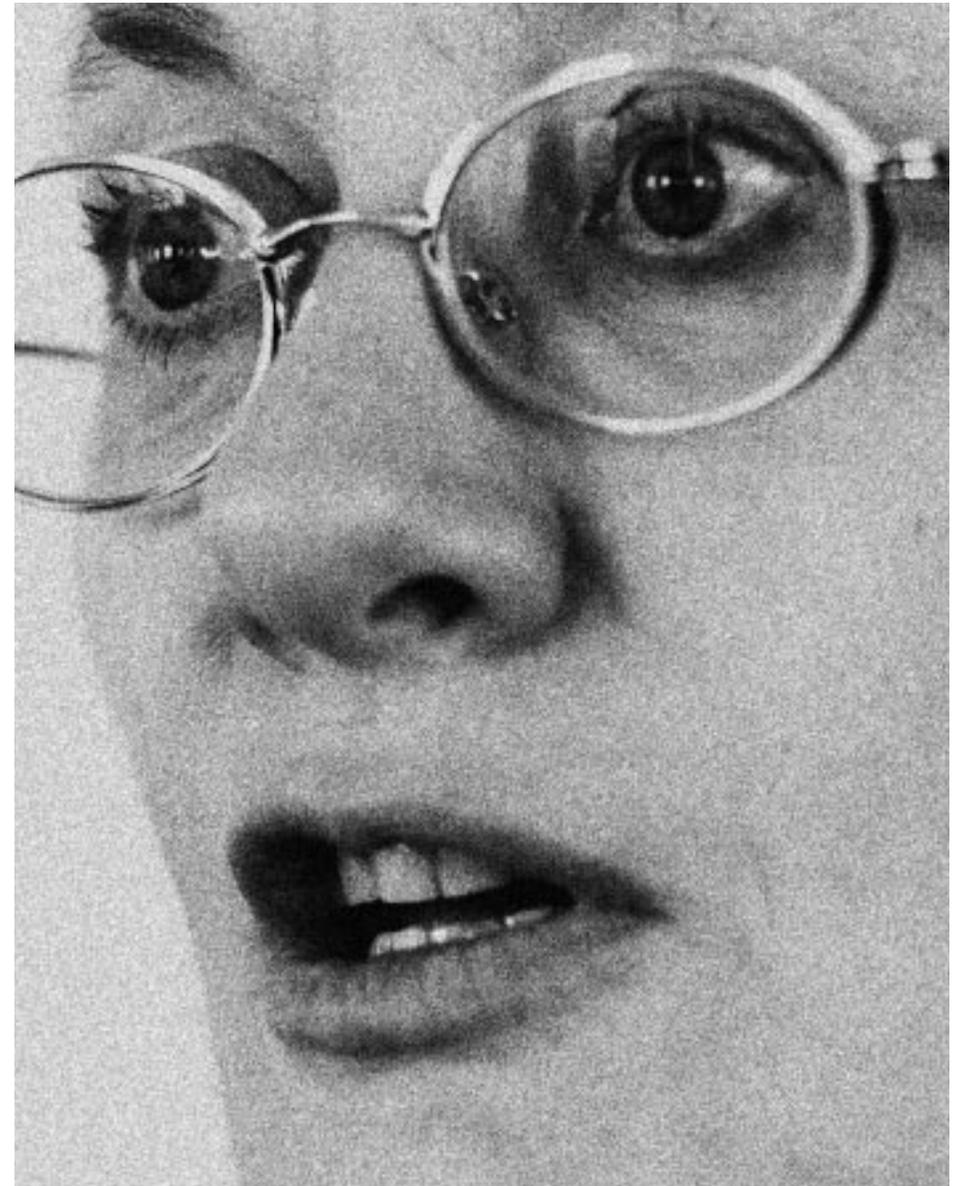
## Interkulturelle Kompetenz – Europakompetenz

**Konzepte für Erziehung und Bildung**  
Von Ursula Boos-Nünning

Das Leben im heutigen und noch mehr im künftigen Europa stellt neue Anforderungen an Kinder und Jugendliche und an deren professionelle Erzieher. Die neuen Generationen sollen sich in einem sich noch deutlich erweiternden Europa zurechtfinden, Mobilität über die Grenzen der Nationalstaaten hinweg entwickeln, in anderen europäischen Ländern berufliche Chancen wahrnehmen. Gleichzeitig sollen Kinder mit der multikulturellen Vielfalt im eigenen Land umgehen können, obwohl die Länder immer nationalstaatlich geprägt waren und es wahrscheinlich noch lange bleiben werden. Für die letztere Aufgabe hat die

Pädagogik das Konzept der interkulturellen Bildung oder Erziehung entwickelt, an die erstere nähert sich, bisher vorsichtig, der Gedanke einer europäischen Bildung an – zwei Ansätze, die jeweils eigene Begründungen und eigene Wurzeln besitzen und bisher kaum zusammengeführt wurden und werden. Das Konzept der interkulturellen Bildung (oder Erziehung) verdankt seine Existenz den Anstößen, die von den Migrationsbewegungen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auf das pädagogische Denken in den Einwanderungsgebieten ausgegangen sind. Die Ansätze waren geprägt von dem Bemühen, die unverkennbar spezifi-

Foto: André ZAKK



schen Bildungsbedürfnisse von Migranten und Migrantenkindern (z. B. die Wahrung der Familiensprache, Entwicklungsmöglichkeiten einer bikulturellen Identität) in einer allgemeinen Idee von Bildung in Einwanderungsgesellschaften aufgehen zu lassen. Interkulturelle Pädagogik soll das Zusammenleben in diesen multikulturell werdenden Gesellschaften vorbereiten und unterstützen. Als ein in der Auseinandersetzung mit oder in Abgrenzung von der „Ausländerpädagogik“ (die lediglich pädagogische Maßnahmen zur Behebung von sprachlichen und kulturellen Rückständen der zugewanderten Kindern und Jugendlichen entwickelte und deshalb schon früh kritisiert wurde, s. dazu Reich 1994) entstandene Konzept nimmt die Interkulturelle Pädagogik folgende Grundpositionen ein:

- Sie richtet sich an Einheimische wie an Zugewanderte in gleicher Weise, sie macht für alle in einem staatlichen Territorium lebenden Menschen pädagogische Angebote zur Entwicklung von Kompetenzen für das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft.
- Sie weist die Vorstellung zurück, dass die Zuwanderer in den Aufnahmeländern als Problem anzusehen seien und stellt die Ressourcen der Zugewanderten in den Mittelpunkt von Eingliederungshilfen.
- Sie fordert nicht einseitige Anpassung der Zugewanderten an das Wert- und Normsystem der Aufnahmegesellschaft, sondern lässt im Rahmen der Prinzipien einer pluralistischen, demokratischen Gesellschaft ein Aushandeln über diese zu.

Ziele einer zeitgemäßen interkulturellen Erziehung sind – so Hohmann (1989, S. 18 f.) – die Begegnung mit anderen Kulturen, die Beseitigung von Barrieren, die einer solchen Begegnung im Wege stehen, das Herbeiführen von kulturellem Austausch und kultureller Bereicherung, die Vermittlung von Fähigkeiten zur interkulturellen Kommunikation und zur Achtung kultureller

Vielfalt und nicht zuletzt die Vermittlung einer Perspektive der Selbstreflexion bei der Analyse anderer Kulturen, die eine Einsicht in die eigene kulturelle Geprägt- und Befangtheit voraussetzt.

Das Konzept wird kontrovers diskutiert. In der wissenschaftlichen Diskussion wird die Frage des Kulturrelativismus, der Ethnisierung, der inter- und intrakulturellen Varianten und ganz grundsätzlich die Definition von Kultur kontrovers aufgegriffen. In den Staaten Europas gibt es derzeit unterschiedliche Bezeichnungen und Akzentsetzungen hinsichtlich dessen, was in Deutschland unter dem Sammelbegriff ‚Interkulturelle Pädagogik‘ geführt wird. In England spricht man etwa eher von einer ‚multicultural education‘, denn einer ‚intercultural education‘, denn einer ‚anti-racist education‘, die in Deutschland Element der Interkulturellen Pädagogik ist. Über einzelne unterschiedliche Bezeichnungen hinweg versteht sich interkulturelle Erziehung heute jedoch überall in Europa als Pädagogik, die in ihren Begegnungs- und Konfliktbewältigungsaspekten (vgl. Nieke 1995, S. 35f.) auf gegenseitige kulturelle Bereicherung und auf Erziehung zur Verständigung zwischen verschiedenen Ethnien abzielt. In diesem Zusammenhang wird ihr auch im Zuge des europäischen Einigungsprozesses eine wichtige pädagogische Begleitfunktion zugesprochen (s. dazu Kodron/Oomen-Welke 1995). Vorrangig hierbei sind gegenseitige Verständigung, Abbau von Vorurteilen und Missverständnissen, Steigerung der interkulturellen Kommunikations- und Handlungskompetenz von Menschen in Europa (s. dazu Brütting/Trautmann 1997). Diese Zielsetzungen beschränken sich nicht auf die autochthonen Bevölkerungsanteile in Europa, sondern sie beziehen auch die Zuwanderungsminderheiten ein, die bleiben- und wachsender Bestandteil

europäischer Gesellschaften sind und bleiben werden.

„Europäische Bildung“ nennt Reich (1999, S. 2f.) demgegenüber jenen Diskussionszusammenhang, „der durch den Prozess der wirtschaftlichen und politischen Einigung angestoßen worden ist, welcher sich im engeren Sinne auf die Mitgliedstaaten der Europäischen Union, im weiteren Sinne auf die im Europarat zusammengeschlossenen Staaten bezieht. Er ist entstanden aus einem doppelten Interesse: einerseits aus dem Interesse, europäischer, das heißt, transnationaler Politik und Administration mehr Akzeptanz und Legitimität bei der Bevölkerung zu verschaffen, und andererseits aus dem Interesse, die für das Funktionieren transnationaler Zusammenarbeit in Politik und Wirtschaft erforderlichen Qualifikationen bereitzustellen. Beide Interessen werden sowohl von den europäischen Zentren wie innerhalb der nationalen Bildungssysteme vertreten.“

In einem solchen Verständnis hat die Pädagogik die Aufgabe, die Annäherung der europäischen Völker und Staaten und die Neuordnung ihrer Beziehungen im Wege der Gemeinschaftsbildung bewusst zu machen. Dadurch trägt die Pädagogik dazu bei, dass in der heranwachsenden Generation ein Bewusstsein europäischer Zusammengehörigkeit entsteht und ein Verständnis dafür geweckt wird, dass in vielen Bereichen unseres Lebens nicht mehr nur nationale, sondern europäische Entscheidungen zu treffen sind. Ziel der pädagogischen Maßnahmen ist eine Förderung:

- der Bereitschaft zur Verständigung, zum Abbau von Vorurteilen und zur Anerkennung des Gemeinsamen unter gleichzeitiger Bejahung der europäischen Vielfalt,
- der kulturübergreifenden Aufgeschlossenheit, unter Wahrung der eigenen Identität;
- der Achtung des Wertes europäischer Rechtsbindungen und Rechtsprechungen im Rahmen der in Eu-

ropa anerkannten Menschenrechte;

- der Fähigkeit zum nachbarschaftlichen Miteinander und die Bereitschaft, Kompromisse bei der Verwirklichung der unterschiedlichen Interessen in Europa einzugehen, auch wenn sie Opfer zugunsten anderer einschließen;
- des Eintretens für Freiheit, Demokratie, Menschenrechte, Gerechtigkeit und wirtschaftliche Sicherheit und schließlich
- des Willens zur Wahrung des Friedens in Europa und der Welt.

Dies alles soll das Bewusstsein für eine europäische Identität wecken (so formuliert von der westdeutschen Kultusministerkonferenz über „Europa im Unterricht“ vom 8. Juni 1978, bekräftigt in einer neuerlichen Entscheidung am 7. Dezember 1990, S. 5).

In der öffentlichen und fachlichen Diskussion um den Gegenstand „Europäische Dimension der Bildung“ und „interkulturelle Bildung“ werden nicht selten verschiedene Ebenen vermengt. Ein Vergleich der pädagogischen Systeme oder Erziehungsprogramme (z. B. Schulsysteme, Hochschulen, pädagogische Konzeptionen im europäischen oder internationalen Vergleich), interkulturelle Kompetenzen als Fähigkeiten des pädagogischen Personals (Lehrer, Sozialarbeiter etc.) und interkulturelle Kompetenzen und Europakompetenz der Kinder und Jugendlichen werden nicht hinreichend getrennt. In diesem Beitrag geht es um den letzteren Aspekt und damit schließlich um die Frage, wie sind Kinder in Deutschland befähigt, in der multikulturellen Gesellschaft zurechtzukommen, und wie sind sie gerüstet für ein sich auch kulturell vereinigen- des Europa? Welche pädagogische Konzeptionen gibt es und welche gilt es in naher Zukunft zu entwickeln?

#### Das Zusammenleben mit Fremden

Kinder in Deutschland wachsen hinein in eine Gesellschaft der verschiedenen Ethnien und Kulturen. Sie er-

leben, in Westdeutschland häufiger als in Ostdeutschland, in städtischen häufiger als in ländlichen Regionen, Menschen mit anderer Sprache, anderem Aussehen, anderen Umgangsformen. In den Großstädten sehen und erleben (west-)deutsche Kinder Menschen, die Moscheen besuchen, Frauen, die Kopftücher tragen, Kinder, die spätends auf der Straße spielen (dürfen), Familien, die in Grünanlagen Picknick machen. Kinder ausländischer Herkunft sehen und erleben das Läuten der Glocken von Kirchen, deren Gottesdienste nur von wenigen Gläubigen besucht werden, Menschen, die gepflegte Hunde spazieren führen, Frauen und Männer, die sich nackt in Parks tummeln, Nachbarn, die Kontakte auf oberflächliches Grüßen reduzieren. Multikultur ist Realität in den Stadtteilen, Kindergärten, Schulen und Einrichtungen, an denen deutsche Kinder und Kinder von Arbeitsmigranten, Flüchtlingen und Ausländern teilhaben.

Die Vielfalt der Ethnien und Kulturen, wahrgenommen am Aussehen, an der Kleidung oder an Festen, wird von den Kindern selbst aufgrund der öffentlichen Thematisierung als eine besondere erfahren. Es bestehen zwei gegensätzliche Auffassungen, wie Kleinkinder Fremdes wahrnehmen und sich mit ihm auseinandersetzen. Neben der Vorstellung, dass Fremdenfurcht als angeborene Reaktion gegenüber Fremden und universales Muster das Miteinander auch von Kindern erschwert, gibt es eine andere, die davon ausgeht, dass Kinder von sich aus niemals auf die Idee kämen, wahrgenommene Unterschiede als eine Frage der Nationalität oder Ethnie zu sehen. Weder die kindliche Unbefangenheit im Umgang mit anderen Nationalitäten noch die Fremdenfurcht beim Kind sind durch empirische Untersuchungen belegt, wie überhaupt Daten in diesem Bereich rar sind. Wir sind, was die Einstellungen der deutschen Kinder zu Ausländern und zu Kindern ausländischer

Herkunft betrifft, auf die Ergebnisse soziometrischer Verfahren und einiger weniger Untersuchungen über Kinder zu ethnischen Stereotypen und Vorurteilen angewiesen. Diese haben ermittelt, dass Kinder mit Migrationshintergrund in der Klassengemeinschaft eher isoliert sind, dass sie häufiger abgelehnt werden, insbesondere, wenn sie türkischer Herkunft sind. Irgendwann und zwar sehr früh in der Kindheit, auf jeden Fall im Vorschulalter wird „Ethnie“ für Kinder zu einer bedeutsamen, wenn nicht zu der bedeutsamsten Unterscheidungskategorie überhaupt. C. Mitulla hat in seiner Studie von 1997 belegt, dass die im Durchschnitt etwa elf Jahre alten Kinder sehr viel über Ausländer gehört und aufgenommen haben. Sie kennen die negativen Zuschreibungen, die zum stereotypen Bild von Ausländern gehören: „Ausländer sind aggressiv und dumm, sie sind schmutzig, sie stinken“ (ebd., S. 160). Wegen methodischer Mängel der Untersuchung ist eine Trennung zwischen der Wiedergabe von gesellschaftlichen Stereotypen und Bewertungen von Ausländern und der eigenen Meinung der Kinder nicht möglich. So wird nur nachgewiesen, in welchem Ausmaß negative Bilder in den Köpfen der Kinder Raum haben: Es werden kaum positive persönliche Merkmale und Verhaltensweisen oder positive Einstellungen genannt, und wenn, dann sind es blasse Eigenschaften wie „nett“ (ebd., S. 119).

Alle Untersuchungen weisen darauf hin, dass Stereotypen gegen Ausländer und fremdenablehnende Haltungen sehr früh im Kindesalter wahrgenommen und aufgebaut werden. Ohne dass neuere Untersuchungen vorliegen, muss davon ausgegangen werden, dass auch heute ein Teil der Vorschulkinder negative Haltungen gegen Kinder aus anderen Ethnien mitbringen. Bei den Zehn- bis Zwölfjährigen sind es etwa 10 bis 15 Prozent, die verfestigte negative Einstellungen gegenüber Fremden bis hin zur Akzeptanz von Gewalt



zeigen; insgesamt etwa 40 Prozent nehmen deutliche Abwehrhaltungen ein. Kindern und Zuwanderern ausländischer Herkunft gegenüber positiv eingestellt ist nur eine Minderheit. Immer dann, wenn differenziert gefragt wird, werden die türkischen Zuwanderer und ihre Kinder in besonderem Maße negativ attriiert und besonders häufig abgelehnt.

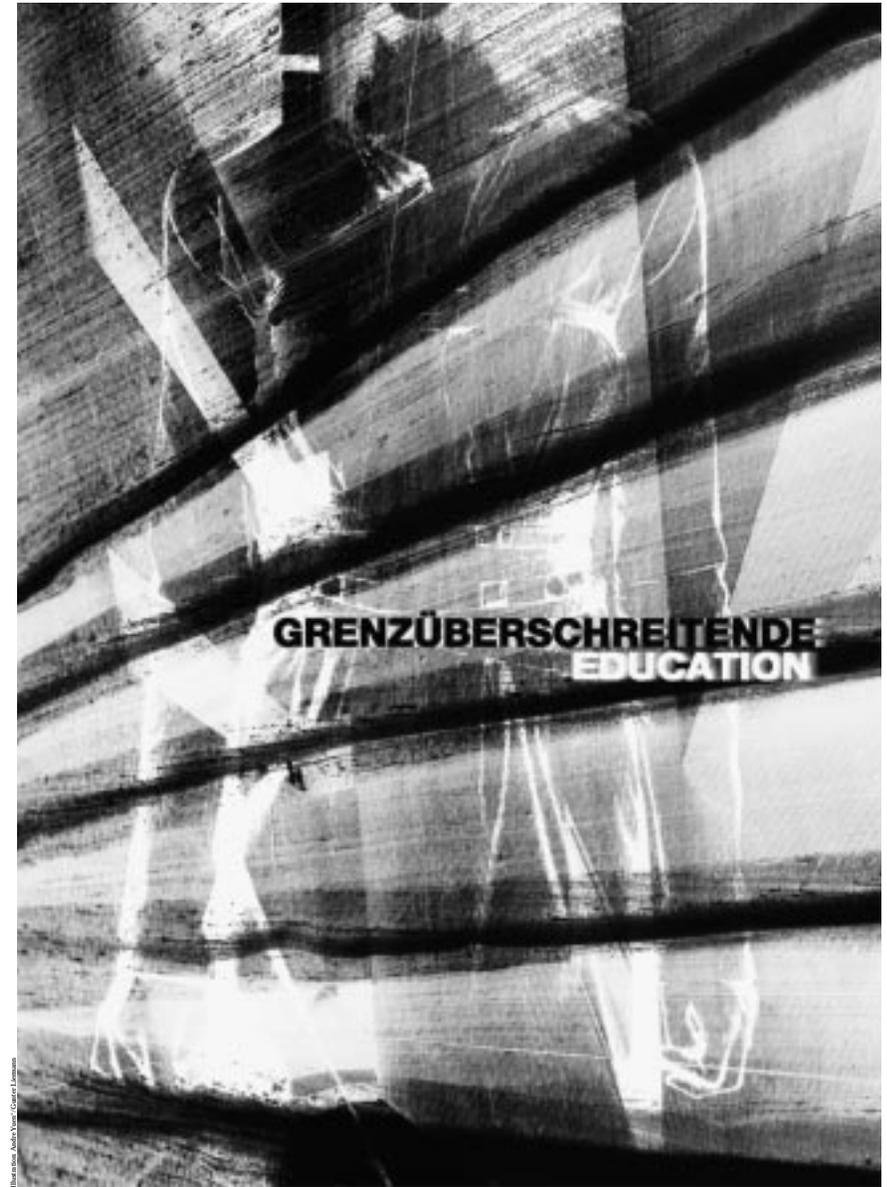
Stereotypen, die in einem frühen Stadium des Sozialisationsprozesses erworben werden, sind besonders wirksam. Sie schlagen sich nicht nur in geäußerten Vorurteilen nieder, sondern begründen auch bei denen, die keine manifeste Ablehnung äußern, Negativbilder von Ausländern, die ihrerseits den Aufbau von Beziehungen über ethnische Grenzen hinweg behindern. Die erworbenen kulturellen Vorurteile und Stereotypen bleiben im Gedächtnis präsent, auch wenn sie nicht mehr der aktuellen Einstellung entsprechen. Sie werden in Situationen, in denen automatische Informationsprozesse ablaufen, aktiviert. Kinder wissen von den negativen Einschätzungen, die mit der Anwesenheit von Ausländern verbunden werden: „Sie nehmen die Arbeitsplätze weg, sie sind Kriminelle, sie sollen Deutschland verlassen, das Boot ist voll.“ Auch im Alltag bemerken sie Abgrenzungen: Manche Kinder dürfen nicht mit ausländischen Kindern spielen. Die gesellschaftliche Tradierung ethnischer Stereotypen scheint – so die Autorin – zu funktionieren. Allerdings werden die Stereotypen von den etwa elfjährigen Kindern nicht kritiklos übernommen. Ein Teil der Kinder, und zwar diejenigen, die als weniger vorurteilsvoll eingestuft wurden, lehnen die negativen Zuschreibungen ab. Aber auch eher vorurteilsvolle Kinder äußern sich kritisch zu den Zuschreibungen, stimmen ihnen aber stärker zu. Deutlich formuliert wird hingegen die Abgrenzung gegenüber Türken. Ihnen wird besonders wenig Sympathie entgegengebracht. In der Bereitschaft, sich mit den negativen Zuschreibungen der

Erwachsenen auseinander zu setzen, die nach der Untersuchung von Mitulla ein erheblicher Teil der Kinder zeigt, liegen allerdings auch Chancen für eine Veränderung der Einstellungen.

#### **Kinder und ihre Ausrichtung auf Europa**

Die europäische Einigung wurde – wie die Zuwanderung im Rahmen der Arbeitsmigration und die Flüchtlingsbewegungen – durch Entscheidungen „von oben“ mittels politischer Setzung bewirkt. Erst sehr viele Jahre nach dem Montanvertrag und den Römischen Verträgen wird danach gefragt, „wie in den Gesellschaften der europäischen Staaten ein Bewusstsein davon erzeugt werden könnte, jeder sei ein Europäer“ (Lenzen 1994, S. 31). Damals wie heute wird unter einer ‚Europäisierung der Bildung‘ zu meist das Erlernen von europäischen Sprachen – bevorzugt der englischen Sprache – und die Angleichung von Abschlüssen oder höchstens noch Bildungsinhalten verstanden. Tiefere Bewusstseins Ebenen, Denkstrukturen, Vermittlung von Werten und Normen werden von diesen Überlegungen kaum berührt. Dabei belegen Untersuchungen, dass die während der frühen Sozialisation erworbenen Wertvorstellungen auch in Zeiten starken gesellschaftlichen Wandels eine hohe Stabilität aufweisen (so Merckens 1996, S. 114; s. auch Bois-Reymond u. a. 1994).

Interkulturelle Begegnung in Europa als Teil der europäischen Bildung findet in einem ähnlich ambivalenten Klima statt wie diejenige mit zugewanderten Minderheiten in Deutschland. Auch diese Begegnungen sind nicht selten von Stereotypen und Abgrenzungen bestimmt und rufen Abwehrreaktionen hervor. Selbst bei Urlaubsfahrten ins europäische Ausland lassen sich Kontakte auf oberflächliche Begegnungen und Eindrücke beschränken, erfordern keine tiefere Beschäftigung



mit der anderen Kultur und den eigenen Wahrnehmungen dieser Kultur. Eine wirkliche tiefere Bewusstseinsstrukturen berührende Öffnung zu Europa und zu anderen europäischen Völkern erscheint als nicht notwendig und findet bis heute bei vielen nicht statt.

### Pädagogische Konsequenzen

Erziehung leistet es bei einem nicht unerheblichen Teil der Kinder zur Zeit *nicht*, auf das Zusammenleben mit Zugewanderten, auf die Akzeptanz von Fremdheit, auf Argumentationsbereitschaft und Empathie in der Kommunikation mit dieser als „Fremde“ definierten Gruppe vorzubereiten und Empathie in der Wahrnehmung der Situation von Kindern mit einem anderen kulturellen Hintergrund zu entwickeln. Tief beunruhigend ist die Abwehr gegenüber Fremden, die negativen Einstellungen zu Ausländern und die Vorurteile gegenüber Türken und Kindern türkischer Herkunft, wie sie von einem beträchtlichen Teil der deutschen Kinder schon im frühesten Alter geäußert werden. Beunruhigend sind auch die Ausgrenzung der Kinder aus Zuwandererfamilien, die zunehmende Selbstisolierung eines Teils von ihnen und der Aufbau von Vorurteilen gegenüber Deutschen. In der Fremdenfeindlichkeit, die sich insbesondere als Türkenfeindlichkeit äußert, und den (verständlichen) Reaktionen der Zugewanderten liegt zur Zeit die größte Gefahr für die moderne Gesellschaft. Erziehung und Bildung müssen in ganz anderer Intensität als bisher auf ein Zusammenleben in der multikulturellen Gesellschaft vorbereiten.

Änderungen sind in zweierlei Hinsicht notwendig: Für alle Teilgruppen, d. h. auch für die Einwanderer, müssen Entwicklungschancen geschaffen werden, und es gilt, für die Mehrheit und die ethnokulturellen Minderheiten Formen des Miteinanderumgehens einzubüben. Wird das erste Ziel verfehlt, besteht die

Gefahr, dass die Einwanderer ihren Migrationsstatus „vererben“. Der Proletarisierungsprozess, der für die Mehrheit der Kinder und Kindeskinde der Arbeitsmigranten von damals bereits begonnen hat, würde sich verstärken, mit allen negativen Konsequenzen für Ansehen und Stereotypenbildung. Wird das zweite Ziel verfehlt, wird also im – Generationen übergreifenden – Eingliederungsprozess nicht in allen Gruppen schrittweise das ethnozentrische Denken aufgebrochen, gerät der innere Friede in Deutschland als auch in Europa in Gefahr.

Auf dem Weg zu diesen beiden Zielen sind tiefgreifende Veränderungen in der Reflexion über den Eingliederungsprozess und dessen Gestaltung notwendig: Nötig für das erste Ziel ist eine öffentliche Diskussion um die Bildungsrechte für Minderheiten und um die Kontrolle von Chancengleichheit im Bildungssystem. Darüber hinaus ist es notwendig, in allen Bildungseinrichtungen nationale Konzepte zu überwinden und zu interkulturellen Ansätzen zu finden. Modelle dafür stehen in großer Zahl zur Verfügung. Das zweite Ziel verlangt zunächst die Stärkung der Sozialisationskraft in den Familien der Mehrheit und der eingewanderten Minderheiten. Die deutschen Familien müssen stärker als bisher befähigt werden, ihre Kinder auf eine Gesellschaft vorzubereiten, in der Menschen aus verschiedenen Kulturen und Ethnien auf Dauer miteinander leben werden. Die Einwandererfamilien müssen in die Lage versetzt werden, ihre Kinder trotz mehr oder minder starker Isolation und von der Majorität abweichender Normen darauf vorzubereiten, den Eingliederungsprozess und – damit verbunden – Konflikte zu bewältigen, ja die mit der Einwanderung einhergehenden Optionen zu nutzen. Die Familien allein können diese Aufgaben aber nicht erfüllen. Einzu-beziehen sind in stärkerem Maße als bisher die Sozialisationsinstanzen: Der Kindergarten muss sich inter-

kulturell öffnen durch die Schaffung von Einrichtungen, die in der Auswahl der Kinder, der Zusammensetzung des Personals und der pädagogischen Konzeption den multikulturellen Gegebenheiten im Stadtteil gerecht werden. Auch die Schule muss sich befragen lassen, ob und inwieweit sie den zugewanderten Kindern gerecht wird und was sie zur Bewältigung von (wechselseitiger) Fremdenablehnung beiträgt. Eine die Werte der Familien berücksichtigende Arbeit mit Kindern muss nicht nur die Grenzen zwischen Einwanderern und Deutschen aufbrechen und Verbindungen schaffen, sie muss auch den Zugang der Einwanderer zu deutschen (Beratungs-)Einrichtungen erleichtern. Bei anhaltender Zuwanderung müssen Familien und Bildungseinrichtungen in den Stand gesetzt werden, sich auf stets neue Einwanderergruppen mit unterschiedlichen Orientierungen und Voraussetzungen einstellen und mit ihnen umgehen zu können. Nötig dazu ist die institutionalisierte Zusammenarbeit zwischen bislang getrennten Institutionen.

Für die Zuwandererfamilien lässt sich nicht sagen, ob und inwieweit ihre Lebensbedingungen sowie ihre mitgebrachten und unter den Bedingungen der Migration und des Lebens in der Fremde veränderten Werte eine Erziehung erlauben, die auf Heterogenität und Pluralität vorbereitet. Aus den wenigen – und möglicherweise überholten – Untersuchungen erfahren wir von einer hohen Variabilität bei gleichzeitig starker Beibehaltung traditioneller Erziehungsziele. Die Erziehung ist in einem Teil der Familien eher normorientiert und auf festvermittelte Inhalt und soziale Tugenden ausgerichtet; weitaus weniger orientiert sie sich hingegen an der Vermittlung von Individualität oder an den Zielen von Selbstständigkeit und Kreativität (Nauck/Özel 1986; Pfluger-Schindbeck 1989).

Erziehung in dem vorab beschriebenen Sinn verlangt aber auch

die Herstellung positiver Rahmenbedingungen für das Aufwachsen von Kindern. Deutsche Kinder mit eher restriktiver Erziehung haben größere Schwierigkeiten, mit der Heterogenität und der Multikulturalität in der Gesellschaft umzugehen. „Modernisierungsrückstände“, wie sie in Untersuchungen für einen Teil der ostdeutschen, aber auch für bestimmte Gruppen westdeutscher Kinder festgestellt wurden, verschlechtern die Voraussetzungen, sich der heterogenen und pluralen Gesellschaft zu stellen.

Schwierig zu benennen sind Empfehlungen über den Umgang mit Fremden und die Gestaltung von Kinderleben in der multikulturellen Gesellschaft. Im pädagogischen Bereich hat es Fehler und Irrtümer gegeben, deren Folgen nachwirken: Ein falscher Ansatz war und ist es, Unterricht und Sozialpädagogik dafür einzusetzen, Schüler ausländischer Herkunft einseitig der deutschen Schule und Gesellschaft anzupassen. Solche auf kompensatorische Erziehung ausgerichtete Vorstellungen beschreiben die Kinder von Einwanderern als defizitär. Solche Ansätze sind in der pädagogischen Idee der interkulturellen Erziehung längst überholt, beherrschen aber nach wie vor die Praxis. Ein zweiter Fehler bestand darin, dass kein generelles pädagogisches und bildungspolitisches Konzept zum Umgang mit internationaler Mobilität und kultureller Vielfalt entwickelt wurde. Statt dessen wurden für jede neue Einwanderergruppe neue Ad-hoc-Entscheidungen getroffen. Sie führten zu schwer erträglichen Ungleichheiten und verhinderten übergreifende Lösungen.

Längst ist der Zeitpunkt verpasst, zu dem Interkulturelle Pädagogik allein als Hilfe angeboten werden kann – zu einschneidend wurden und werden deren Ansätze durch die frühere und die heutige Ausländerpolitik konterkariert. Dennoch soll sie hier als eine Lösung genannt werden. Daneben kann wegen der Ver-

festigung der Stereotypen gegen Kinder aus anderen Ethnien, insbesondere gegen Kinder türkischer Herkunft, auf eine bewusste antirassistische Erziehung der einheimischen Kinder – wie sie z. B. von der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher (RAA) in Gelsenkirchen entwickelt und erprobt wurde (Kampmann 1995) – nicht verzichtet werden. Es ist dringend notwendig, dass sich die Bildungs- und Kindererziehungseinrichtungen mit den Fremdheitsdefinitionen, den rassistischen Einstellungen und den aufgegriffenen Stereotypen der Kinder auseinandersetzen. Ebenso ist es notwendig, dass sich auch das Personal in diesen Einrichtungen mit den eigenen Stereotypen, ja mit dem eigenen Rassismus auseinandersetzt. Fremdenfeindlichkeit, wechselseitige Stereotypisierungen und Fremdheits-erfahrungen müssen thematisiert werden können, wenn sie die Arbeit mit den Kindern belasten – und das wird viel häufiger der Fall sein, als es zur Zeit zugegeben oder wahrgenommen wird.

Die durchgängige Berücksichtigung einer interkulturellen und antirassistischen Pädagogik verlangt eine intensive Fortbildung des Personals in diesen Bereichen unter Berücksichtigung der Einübung von Formen interkultureller Kommunikation. Sie verlangt ferner eine Supervision, die darauf abzielt, den Erziehenden den Umgang mit den eigenen (gesellschaftlich produzierten) Vorbehalten (Fremdheits-erfahrungen und Fremdheitsdefinitionen) zu ermöglichen.

### Europakompetenz in Leben und Arbeitswelt

Erziehung leistet es bei einem nicht unerheblichen Teil der Kinder zur Zeit ebenfalls noch nicht, auf das Zusammenleben in einem vereinigten Europa vorzubereiten und damit die wirtschaftlichen und politischen Setzungen in dem Bewusstsein und

der Identität von Individuen und Gruppen zu bewältigen.

Im Kontext der europäischen Einigung muss Interkulturelle Pädagogik neu bestimmt werden. Sie darf nicht auf die Stärkung einer „Europakompetenz“ reduziert werden, in deren Folge es zu neuen kulturellen Abgrenzungen bzw. Abschottungen gegenüber dem Rest der Welt kommen kann. Hier bestehen Gefahren eines neuen Nationalismus, der „zwar die Grenzen der bisherigen Nationen überschreitet, dafür aber auf höherer Ebene ebensolche Grenzen nach außen zieht. Jede Konzentration auf den territorialen, nationalstaatlichen und kulturellen Bereich dessen, was Europa jeweils meint (...) grenzt in dieser neu angestrebten und in der darauf ausgerichteten Erziehung zu formierenden und zu festlegenden Wir-Identität den Rest der Welt als Nicht-Europa aus“ (Nieke 1995, S. 219, vgl. hierzu auch Sting 1999, S. 65).

Die fortschreitende Globalisierung einerseits wie auch die grenzüberschreitende mediale Versorgung der Weltbevölkerung sind nur zwei Aspekte, die darauf verweisen, dass eine Beschränkung auf die ‚europäischen Kulturen‘ nur Eurozentrismus bewirken würde und nicht der richtige Ansatz bei der Vermittlung einer Europakompetenz im Rahmen der interkulturellen Erziehung sein kann. Es kommt vielmehr darauf an, das Konzept der interkulturellen Erziehung, das sich bislang vorrangig mit den Folgen der Migrationsbewegungen nach Europa beschäftigt hat, mit dem Konzept einer „Erziehung für Europa“ sinnvoll zu verbinden.

In diesem Zusammenhang ist darauf aufmerksam zu machen, dass das Verständnis von Interkultureller Pädagogik und ihrer Blickrichtung und Zielsetzung nicht an den Grenzen einer „Europäischen Festung“ halt machen kann, sondern frühere Wanderungen, deren Probleme nach wie vor manifest sind (z. B. resultierend aus der Kolonialgeschichte Europas) und neuere Wanderungs-

bewegungen (etwa die Einreise ‚Illegaler‘ und Zeitarbeitnehmer, aber auch von Flüchtlingen aus Kriegs- und Krisengebieten) in ihre Analysen und Konzepte mit einbeziehen muss. In diesem Zusammenhang gilt es, ausländerfeindliche und rassistische Tendenzen in den verschiedenen Staaten Europas gegenüber den Zuwanderern mit in den Blick zu nehmen. Ansätze in Richtung einer Anti-Rassismus-Erziehung und einer Auseinandersetzung mit den Folgen der Kolonialgeschichte (bzw. des Nationalsozialismus) in Erziehung und Bildung sind daher zu berücksichtigen (vgl. Nestvogel 1994). Interkulturelle Pädagogik betrachtet die heutige multikulturelle Zusammensetzung der Gesellschaften in Europa nicht zuletzt als Folge der historischen Verantwortung, die Europa durch seinen Anteil an Kolonialismus für die ökonomische und politische Weltordnung übernommen hat bzw. übernehmen müsste. Deutschland trägt darüber hinaus wegen des Rassenswahn in der Zeit des Nationalsozialismus eine besondere Verantwortung.

#### Forschungsschwerpunkte

Überall in Europa leben Menschen unterschiedlicher Kulturen zusammen. Kein europäischer Staat ist heute, noch war er jemals (vgl. dazu u. a. Wenning 1996; Krüger-Potratz 1994; Schad 1997) ein in sich geschlossenes, nationales Gebilde. In keinem Land führt jedoch die multikulturelle Wirklichkeit zu einer politischen und sozialen Gleichberechtigung der Zugewanderten. In nahezu allen europäischen Ländern gibt es eine Diskussion um Konzepte einer interkulturellen und antirassistischen Erziehung. In allen diesen Ländern wird gleichzeitig in der Öffentlichkeit die Vorbereitung auf ein gemeinsames Europa thematisiert, zumeist in Verbindung mit der Forderung nach einer gemeinsamen „europäischen Identität“. Doch bei den Konzepten werden kaum mit-

einander in Beziehung gebracht. Es gibt wenig Überlegungen zu der Entwicklung eines Konzeptes interkulturellen Lernens, das zum Ziel hat, einen multikulturellen Habitus zu entwickeln.

Dabei sind es die gleichen oder ähnliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es Kindern und Erwachsenen ermöglichen, mit kultureller Vielfalt im eigenen Land umzugehen und interkulturelle Begegnungen bei internationalen Verhandlungen, in multinationalen Unternehmen und im europäischen Kontext zu bewältigen. In allen Fällen besteht (so Hofstede 1993, S. 258) das Erlernen interkultureller Kommunikation aus drei Phasen: dem Bewusstsein der ethnozentrischen mentalen Muster, unter denen wir aufgewachsen sind, dem Wissen über Symbole und Rituale anderer Kulturen insbesondere in den Bereichen, in denen sie von den vertrauten Werten abweichen, und den Fertigkeiten, die es erlauben, uns innerhalb anderer Werte und Symbole zu bewegen. *Interkulturelle Kommunikation kann erlernt werden.* Dazu bedarf es der interkulturellen Erziehung für das gegenwärtige und künftige Leben in einer multikulturellen Gesellschaft des enger zusammenwachsenden Europas.

Die genannten Aspekte berühren die mediale Vermittlung von Lebensformen, gesellschaftlichen Werten und Normen sowie die Darstellung von Personengruppen, Nationen, Ethnien, Religionen in den Medien. Europäische Öffentlichkeit, die sich in den Medien spiegelt, aber auch über die Medien herstellt, ist ein wichtiges Vehikel zur Vermittlung und Weiterentwicklung von interkultureller Pädagogik sowie zum Austausch über ihre Ziele, Inhalte und Methoden. Daher bietet es sich an, Forschungsvorhaben zum Einfluss von Medien auf „pädagogische Leitbilder in Europa“ bzw. „europäische Leitbilder in der Pädagogik“ unter Betreuung von Vertreterinnen der Interkulturellen Pädagogik durchzuführen.

Darüber hinaus stellt sich die Frage der bildungspolitischen Integration von Mehrheit und Minderheiten in Europa als eines der Schlüsselprobleme für die Partizipation aller Mitglieder der Gesellschaft an der Demokratie.

Für die Interkulturelle Pädagogik ergeben sich Zusammenhänge im Kontext der Folgen der Arbeitskräftemobilität für Bildung und Ausbildung in Europa. Hier bietet es sich an, sich mit „Voraussetzungen und Chancen der Mobilität von Migranten und Migrantinnen innerhalb der Europäischen Union“ auseinander zu setzen und dabei Themen wie „Neue Formen der Migration, Pendelmigration-Transmigration“ nicht nur aus wirtschaftlicher und soziologischer, sondern auch aus pädagogischer Perspektive zu beleuchten.

Die Verknüpfung von Europakompetenz mit interkultureller Kompetenz eröffnet ein weites Feld für die Theoriediskussion und für weitere Forschungen:

- zum Einfluss der Medien als pädagogische Vermittlungsinstanzen auf die Integration von Zuwanderer\*innen in Erziehung und europäischer Mehrheitsgesellschaft in einem gemeinsamen Europa;
- zur Pluralisierung der Gesellschaft sowie zum Wandel und zur Pluralisierung der Werte durch die Anwesenheit religiöser und ethnischer Minderheiten in Europa;
- zur Zielsetzung und Wirkung interkultureller Begegnungen im europäischen Jugend- und Schüleraustausch;
- zur Darstellung europäischer und außereuropäischer Nationen, Ethnien und Religionen in den Schulbüchern der europäischen Länder – und im Vergleich untereinander;
- zur Konstitution einer „europäischen Identität“ (Europabürger – Weltbürger?) durch die Pädagogik sowie
- zu Anspruch und Wirklichkeit des Lernziels „Europakompetenz“ in den Schulen Europas im Ländervergleich.

## Summary

All over Europe people of different cultural backgrounds are living side by side. Today, no European state is – nor has one ever been – a closed, national entity. However, multicultural reality has not led to political and social equality for the immigrants to a single one of the EU countries. In almost all of them, concepts for a cross-cultural, anti-racist education are being discussed. Another topic of public interest in these countries is the preparation for a joint Europe, usually in connection with a call for a shared "European identity". Yet these concepts have rarely been linked. There are few ideas concerning the development of a concept for cross-cultural learning with the aim of developing a multicultural frame of mind. In fact, the same, or similar, abilities and skills enable children and adults to cope with cultural diversity in their own countries on the one hand, and to handle cross-cultural encounters in international negotiations, multinational businesses and in the European context on the other. In all instances, the learning of cross-cultural communication involves three phases: becoming aware of the ethnocentric mental patterns we have grown up with; acquiring knowledge of the symbols and rituals of other cultures, especially where they deviate from familiar values; and acquiring those skills that allow us to operate within a system of differing values and symbols. What it requires is a cross-cultural education for living in a multicultural society and for the (future) way of living in a Europe whose countries and people are continually moving closer to each other.

#### Die Autorin:

Ursula Boos-Nünning studierte von 1965 bis 1969 Soziologie an der Hochschule zu Köln und an der Hochschule für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften in Linz/Donau. Danach arbeitete sie zunächst als Wissenschaftliche

Mitarbeiterin am Institut für kirchliche Sozialforschung des Bistums Essen im Bereich der Religionssoziologie. 1971 promovierte sie mit diesem Schwerpunkt im Fach Soziologie an der Hochschule für Wirtschaft und Sozialwissenschaften Linz/Donau. In der Zeit von 1971 bis 1981 war sie Akademische Rätin an der Pädagogischen Hochschule Neuss, später an der Philosophischen Fakultät der Universität Düsseldorf, wo sie sich 1980 auch habilitierte. 1981 wurde sie Professorin an der Universität Gesamthochschule Essen für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt „Interkulturelle Pädagogik“ und übernahm die Leitung (zeitweise stellvertretende Leitung) des Instituts für Migrationsforschung, Ausländerpädagogik und Zweitsprachendidaktik. In der Zeit von 1973 bis 1983 führte sie zahlreiche Projekte zum Unterricht mit ausländischen Schülern, zur Lehrerfortbildung, zum Übergang zwischen Schule und Beruf bei Kindern ausländischer Herkunft durch. Weitere Projekte schlossen sich an: Von 1983 bis 1984 die wissenschaftliche Begleitung des Projektes des Europarates „Didaktisches Konzept zur Förderung lernschwacher italienischer Schüler“; von 1989 bis 1993 die Leitung des Projektes „Berufsberatung für griechische, italienische und portugiesische Jugendliche“ im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeit. 1993 bis 1995 die wissenschaftliche Begleitung des Projektes „Konzepte und Handlungsstrategien für die Verbesserung der Ausbildungs- und Beschäftigungschancen von italienischen Frauen und Mädchen“. In den Jahren 1996 bis 1998 war Boos-Nünning Mitglied der Sachverständigenkommission zur Erstellung des 10. Kinder- und Jugendberichtes; von 1997 bis 1998 verfasste sie eine Expertise zum 7. Jugendbericht des Landes Nordrhein-Westfalen zu dem Thema „Mädchen ausländischer Herkunft“. Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning war vom 1. Oktober 1998 bis zum 1. April 2000 Prorektorin der Universität Essen, seitdem hat sie das Amt der Rektorin inne.

#### Literatur:

- Bois-Reymond, M., u. a. (1994): *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich*. Opladen.
- Brütting, R./Trautmann, G. (Hrsg.) (1997): *Dialog und Divergenz. Interkulturelle Studien zu Selbst- und Fremdbildern in Europa*. Frankfurt am Main.
- Hofstede, G. (1993): *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen – Organisationen – Management*. Wiesbaden.
- Hohmann, M. (1989): *Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa?* In: Hohmann, M./Reich, H. (Hrsg.): *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung*. Münster, S. 1–32.
- Kammann, B. (1995): *Handlungsebenen und Interventionsstrategien gegen Rassismus*. In: Attia, I. (Hrsg.): *Multikulturelle Gesellschaft – monokulturelle Psychologie. Antirassismus und Rassismus in der psychologischen Arbeit*. Tübingen.

- Kodron, Ch./Oomen-Welke, I. (Hrsg.) (1995): *Teaching Europe in Multicultural Society*. Freiburg im Breisgau.
- Krüger-Potratz, M. (1994): *Interkulturelle Pädagogik in der Bundesrepublik: Fünf Skizzen*. In: Allemann-Ghionda, Cristina (Hrsg.): *Multikultur und Bildung in Europa*. Bern u. a.
- Lenzen, D. (1994): *Bildung und Erziehung für Europa?* In: Benner, D./Lenzen, D. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in Europa*. Beiträge zum 14. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.–16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim und Basel, S. 31–48.
- Merks H. (1996): *Jugend in einer pädagogischen Perspektive*. Baltmannweiler.
- Mitulla, C. (1997): *Die Barriere im Kopf. Stereotype und Vorurteile bei Kindern gegenüber Ausländern*. Opladen.
- Nauck, B./Özel, S. (1986): *Erziehungsvorstellungen und Sozialisationspraktiken in türkischen Migrantenfamilien. Eine individualistische Erklärung interkulturell vergleichender empirischer Befunde*. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungswissenschaft*, 6, S. 285–312.
- Nestvogel, Renate (1994): *„Fremdes“ oder „Eigenes“? Rassismus, Antisemitismus, Kolonialismus, Rechtsextremismus aus Frauensicht*. Frankfurt am Main.
- Niek, W. (1995): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Opladen.
- Pflüger-Schindlbeck, I. (1989): *„Achte die Älteren, liebe die Jüngeren“*. Sozialisation türkisch-alevitischer Kinder im Heimatland und in der Migration. Frankfurt am Main.
- Reich, H. (1994): *Interkulturelle Pädagogik – eine Zwischenbilanz*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40, H. 1, S. 9–27.
- Reich, H. (1999): *„Europäische“ und „interkulturelle“ Bildung: Ein ungleiches Paar*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Schad, U. (1997): *Multikulturelle Herausforderungen. Handreichungen zur politischen Bildungsarbeit*. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Sting, St. (1999): *„Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität.“* In: Gemende, M./Schroer, W./Sting, St. (Hrsg.): *Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität*. Weinheim und München, S. 55–66.
- Wenning, N. (1996): *Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat*. Münster/New York.