

1 Einleitung

1.1 Anlass der Fragestellung

Als ich vor einigen Jahren zum Postgraduiertenstudium nach Deutschland kam, reiste ich mit rumänischem Pass ein. Ich bin als Angehörige der ungarischen Minderheit in Rumänien aufgewachsen und habe während meiner Schul- und Studienzeit erlebt, wie es ist, wenn ein Bildungssystem sich als nationales System versteht, in dem eine einzige Kultur und Sprache zur Norm gemacht werden. Obwohl ich also in gewisser Weise immer die ‚Abweichung von der Norm‘ darstellte, gehörte ich zu denen, die unter dem Druck hoher Anpassungsleistungen im System Erfolg hatten. Für meinen zukünftigen Beruf als Lehrerin jedoch mochte ich mir nicht länger vorstellen, die Ignoranz gegenüber Schülerinnen und Schülern anderer Herkunft oder Kultur aktiv fortzusetzen.

Durch das Erasmus/Sokrates Austauschprogramm, im Rahmen dessen ich noch während meines Studiums ein Semester in Deutschland studieren konnte, entdeckte ich den hier blühenden, wenn auch nicht immer erfreulichen Diskurs um die Interkulturelle Pädagogik und beschloss, diesen näher zu erforschen, um ihn für den pädagogischen Alltag – in Deutschland, aber auch in Rumänien und anderswo – erschließen zu können. Hinter dem wissenschaftlichen Interesse an der Thematik lag und liegt auch ein biographisch motiviertes Interesse, das vor allem erklären mag, warum mir besonders die subjektive Seite Interkultureller Pädagogik ein Anliegen ist.

Sprachliche, ethnische, nationale und kulturelle Pluralität und Verschiedenheit sind in der Gesellschaft kein neues Phänomen. Nichtsdestotrotz hat sich in Folge der globalen wirtschaftlichen Verflechtung, der kommunikativen Vernetzung (Verkehrsmittel, Medien) und vor allem in Folge der Arbeitsmigration in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Quantität und die Qualität dieses Phänomens verändert. So wurde ein intensivierter und von vielen Kontroversen gekennzeichneter Prozess der Auseinandersetzung mit ‚der Fremdheit‘ und mit ‚den Fremden‘ – meistens „in Gestalt von Einwanderern“ (Roth 2002, S. 398) – eingeleitet, der im Spannungsfeld der marktwirtschaftlichen Interessen, der migrationspolitischen Richtlinien und der soziostrukturellen Herausforderungen, unterschiedliche Diskurse und Lösungsansätze im Umgang mit Differenzen hervorgebracht hat.

Diese Auseinandersetzung und die aus der Pluralität sich ergebenden neuen Frage- und Problemstellungen gingen auch an den Schulen und an der Pädagogik insgesamt nicht spurlos vorbei. Sie führten seit Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahren zunächst zu einem neuen Lehr- und Forschungsgebiet, bezeichnet als ‚Ausländerpädagogik‘, dann ungefähr seit den 1990er¹ Jahren zu einer eigenständigen erziehungswissenschaftlichen

¹ Auf die Problematik der chronologischen Rekonstruktion des Ausbildung des Fachgebietes, sowie auf die Problematik der Benennung des Fachgebietes wird im Kapitel 2 näher eingegangen.

Fachrichtung, die sich in Abgrenzung zu der Ausländerpädagogik, aufgrund eines inhaltlichen Perspektivenwechsels, Interkulturelle Pädagogik nannte (und nennt), und die sich dem Lernen unter Bedingungen sprachlicher, ethnischer, nationaler und kultureller Pluralität gewidmet hat.

Denn spätestens seit der Einführung der Schulpflicht für die Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahren in der Bundesrepublik eingewanderten, so genannten ‚Gastarbeiterkinder‘ oder ‚Ausländerkinder‘ (vgl. z. B. Müller 1974 oder Boos-Nünning/Hohmann/Reich 1976) spiegelte sich die neue gesellschaftliche Pluralität als eine nicht mehr zu übersehende Aufgabe und Herausforderung in dem schulischen Alltag wider und musste irgendwie gehandhabt werden. So sah sich die Pädagogik mit dem ‚Problem der Differenzen‘ konfrontiert und antwortete mit einer inzwischen fast unüberschaubaren Vielfalt an Konzepten, Ansätzen und Programmen, die versuchten, der neuartigen sprachlichen, ethnischen, nationalen und kulturellen Pluralität auf pädagogischer Ebene „Rechnung zu tragen“ (Prenzel 1993, S. 63) und mögliche Antworten auf „das Dilemma der Differenz“ (Kiesel 1996) zu finden.

Betrachtet man diese Konzepte, Ansätze und Programme – so die Kritik verschiedener interkultureller Erziehungswissenschaftler –, kann jedoch beobachtet werden, dass sie bei dem Umgang mit ‚den Fremden‘ nur über einen begrenzten Blick auf individuelle Haltungen und Einstellungen und über begrenzte Handlungsstrategien verfügen (vgl. Auernheimer 2003, S. 105) und dass sie bei dem Versuch die Pluralität zu ordnen um damit adäquate Denk- und Handlungsmuster zu bieten, oft auf alte binäre Muster zurückgreifen (vgl. Petrat 1979) oder neue binäre Muster aufstellen (vgl. Wenning 1999, Krüger-Potratz 2005). So wird trotz der Definition neuer pädagogischer Kategorien, Inhalte und Teilzielgruppen oft die alte, noch von der nationalstaatlichen Denkweise geprägte Praxis der Grenzziehung, des Ein- und Ausschließens (assimilieren oder eliminieren) und die Reproduktion der Wir – die Anderen, Inländer – Ausländer, Mehrheit – Minderheit Argumentationslogik weitergeführt (vgl. Bauman 2005). Dabei fordert sowohl die neue gesellschaftliche Situation, als auch das kulturelle Selbstverständnis vieler in einer globalisierten und multikulturellen Gesellschaft lebenden Individuen einen pädagogischen Zugang, der sich von dieser ‚Innen – Außen Dichotomie‘ lösen und Raum für „Hybriditäten“ (Welsch 1997, S. 78) und für „unterschiedliche Verschiedenheiten“ (Krüger-Potratz 2005, S. 153) bieten kann (vgl. Wenning 1993, Prenzel 1993 oder Krüger-Potratz/Lutz 2002).

Ein Hindernis auf diesem Wege – so eine erste Hypothese dieser Arbeit – scheinen ausgerechnet die zentralen Begriffe der Interkulturellen Pädagogik zu sein: Begriffe wie ‚Kultur‘, ‚Ethnie‘ oder ‚Nation‘. Denn diese verleiten in deren traditionellem Verständnis (vgl. Welsch 1997 oder Roth 2002) zu einem Denken in einheitlichen und kollektiven Kategorien, zu einem Denken in In-Gruppen und Out-Gruppen. Interkulturelles Lernen findet jedoch primär nicht zwischen Gruppen, auch nicht zwischen Kulturen oder ‚Vertretern der Kulturen‘, sondern zwischen Individuen statt. Will man dieses fördern und die alten binären Oppositionen überwinden, so muss man nach Ansätzen suchen, die den Umgang mit Differenzen auf einer interindividuellen Ebene behandeln.

In dieser Hinsicht gibt es in der fünfzigjährigen Geschichte der Interkulturellen Pädagogik wenig, worauf man zurückgreifen kann. Es gibt jedoch – so die zweite

Hypothese – Ansätze aus benachbarten Disziplinen, die sich zwar nicht unter dem kulturellen Aspekt, aber stets im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Interaktion und (Identitäts-)Entwicklung mit der Problematik der Differenzen auseinandersetzen und die eben aufgrund dieser Problemstellung interkulturell-pädagogische Relevanz besitzen. Aufgrund deren Erkenntnissen kann der Versuch unternommen werden, einen differenzierteren und individualistischeren pädagogischen Ansatzes zu entwickeln.

Zwei solche Ansätze bieten a) Martin Bubers Dialogphilosophie über ‚die Formung im Spiegel des Anderen‘ und b) Jean Piagets Theorie über die Entwicklung vom Egozentrismus zur Sozialisation.

1.2 Zielsetzung der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit stellt demzufolge den Versuch dar, einen neuen theoretischen Ansatz für die Interkulturelle Pädagogik zu erarbeiten: einen Ansatz, der statt von kollektiven Kategorien vom Individuum ausgeht und der die Prozesse individuellen Lernens betrachtend sich dem Problem des Umgangs mit sprachlichen, ethnischen, nationalen und kulturellen Differenzen nähert.

Dabei sollen in einem ersten Schritt in der Analyse der bisherigen Ansätze der Interkulturellen Pädagogik diejenigen diskursiven Elemente aufgezeigt werden, die bewusst und gewollt oder unbewusst und trotz aller guten Vorsätze zu der Reproduktion der binären Deutungs- und Handlungsmuster führen. In einem zweiten Schritt soll nach Wegen gesucht werden, wie solche binären und vereinfachenden Erklärungsmuster im Rahmen pädagogischen Handelns relativiert und dekonstruiert werden können, ohne dabei auf die Anerkennung sprachlicher, ethnischer und kultureller Zugehörigkeit verzichten zu müssen.

Bei diesem Vorhaben wird von der Annahme ausgegangen, dass ein solcher pädagogischer Ansatz erst dann möglich ist, wenn a) die Identität und die Identitätsentwicklung in ihrer Komplexität und Prozesshaftigkeit thematisiert werden, statt einen Aspekt, die kulturelle oder ethnische Zugehörigkeit, als Hauptidentifikationsmerkmal und pädagogisches Kategorisierungskriterium hervorzuheben und wenn b) die für diese Entwicklung wichtigen Bedingungen und Lernmechanismen erkannt und beachtet werden – wobei in dieser Arbeit der Schwerpunkt eingrenzend auf ‚die Entwicklung in der Interaktion‘ und die dabei wirkenden Mechanismen gelegt wird.

Die erste Annahme impliziert eine Auseinandersetzung mit dem dem pädagogischen Ansatz zugrunde liegenden Menschenbild, die zweite mit dem dem pädagogischen Ansatz zugrunde liegenden Entwicklungsmodell. Beide sind pädagogische Grundsatzfragen (vgl. Gudjons 2003), die jedoch angesichts ‚des Primats des Kulturellen‘ (vgl. Roth 2002, S. 94) und angesichts der Problematik der Integration (vgl. Auernheimer 2003) in den bisherigen Ansätzen der Interkulturellen Pädagogik zu kurz gekommen sind.

Um diese Auseinandersetzung nachzuholen bzw. führen zu können, werden hier die Erkenntnisse zweier benachbarter wissenschaftlicher Disziplinen, der Philosophie und der Entwicklungspsychologie, und vor allem die Thesen von Martin Buber und Jean Piaget herangezogen. Die beiden Autoren wurden exemplarisch ausgewählt, da sie – ihrer jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin entsprechend – sich aus zwei

unterschiedlich spezifischen Perspektiven mit der Entwicklung des Menschen beschäftigen und dementsprechend verschiedene Aspekte beleuchten, die bei der Entwicklung des Menschen wichtig sind, die jedoch unter einer ‚rein‘ pädagogischen Fragestellung nicht zum Tragen kämen. Beide können aufgrund ihrer Suche nach einer anderen Art der Thematisierung und der Handhabung der „unterschiedlichen Verschiedenheiten“ (Krüger-Potratz 2005, S. 152) mehrere neue Ansatzpunkte vermuten lassen:

Die zentrale Gestalt vom Bubers Konzepts ist „der Mensch mit dem Menschen“ (Buber 2000, S. 168), dessen Wesenheit nur in der lebendigen Beziehung zu dem Anderen, zu seinem Gegenüber, zu erkennen sei. Der Mensch wird, so Buber, erst „am Du zum Ich“ (Buber 2002b, S. 32) und kann sich nur im Dialog mit dem Du selbst entfalten. So steht das Ich, das Eigene in einer ständigen Beziehung mit dem Anderen, mit der Umwelt. Entsprechend kann auch Identität nur im Verständnis zur Umwelt, die in heutigen Gesellschaften multikulturell geprägt ist, entfaltet werden.

Mit diesem Konzept bietet Buber folglich die Gelegenheit für eine Auseinandersetzung mit dem Begriff und mit der Programmatik des Dialogs. Die Dialogorientierung und die Befähigung zum Interkulturellen Dialog sind in den letzten Jahren zunehmend zum wesentlichen Ziel Interkultureller Pädagogik geworden (vgl. Roth 2002, S. 399, Auernheimer 2003, S. 21). Er bietet aber auch eine andere Sicht auf die Identitätsdefinition: nicht aufgrund von Differenzen und Abgrenzungen, sondern aufgrund der wechselseitigen Bezüge und Einflussnahmen zwischen den Individuen. Diese Sicht soll mit dem Ziel der (Re-)Konstruktion eines Menschenbildes als Grundlage pädagogischen Denkens und Handelns neu reflektiert werden.

Piaget und die in der Piagetschen Tradition stehenden Erwachsenenkognitionsforscher² gehen dem Zusammenhang von interpersonalem Handeln und intraindividuelle Entwicklung aus dem Blickwinkel der Entwicklungspsychologie nach. Aufgrund der Ergebnisse ihrer empirischen Studien können die von Buber auf einer philosophischen Ebene formulierten Thesen über die ‚Entwicklung in der Wechselwirkung‘ aufgrund der Veränderungen der für die Wahrnehmung und für die Erkenntnis nötigen Denkstrukturen überprüft werden. Hier kann den Fragen nachgegangen werden, ob solche Wechselwirkungen bei der Entwicklung tatsächlich eine Rolle spielen. Was für eine Entwicklung geht aus ihnen hervor? Wie können in der Pädagogik entwicklungsgemäße Möglichkeiten gefördert und die Bedingungen dafür geschaffen werden? Anders ausgedrückt: Was könnte mit der Förderung der Wechselwirkungen in den pädagogischen Verhältnissen bewirkt werden?

Mit dieser Analyse soll ein Entwicklungsmodell rekonstruiert werden, das bei der Beschreibung der für die als ‚interkulturell‘ angesehenen Situationen relevanten Lernprozesse, statt des ‚Konzepts der Akkulturation‘ (Wie lernt man Kultur? Wie kann man

² Die Zielgruppe der Piagetschen Forschungen bilden Kinder und Jugendliche bis ungefähr zum vierzehnten Lebensjahr. Da die Entwicklung im Jugendalter jedoch nicht zu Ende ist, haben Forscher nach Piaget das von ihm entworfene Entwicklungsmodell weiterentwickelt und modifiziert, sodass es auch die Entwicklung im Erwachsenenalter abdeckt. Diese Erweiterungen und Modifizierungen werden hier mitberücksichtigt. Einerseits mit dem Ziel eines die ganze Lebensspanne abdeckenden Entwicklungsmodells, andererseits, weil ‚interkulturelles Lernen‘ als Begriff insbesondere im Bereich der Erwachsenenbildung bevorzugt wird (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 157), was implizit zeigt, dass das ‚interkulturelle Lernen‘ oft als Aufgabe der Erwachsenenbildung angesehen wird. Ob dieser Zusammenhang bestätigt werden kann, bleibt zu überprüfen.

neue Kulturen kennen- bzw. akzeptieren lernen? Wie schafft man den Übergang von einer in die andere Kultur?³), die allgemeinere ‚Fähigkeit mit Differenzen umzugehen‘ in den Vordergrund stellt. Wie lernt ein Individuum mehrere Perspektiven und mehrere Interpretationssysteme zu koordinieren⁴, unabhängig davon, ob dieses Interpretationssystem in Form einer Kultur, einer Religion oder eben des Wertesystems einer älteren Generation festgemacht wird?

Auf der Suche nach einem neuen pädagogischen Ansatz sollen folglich die Prozesse der individuellen Entwicklung aus der fachspezifischen Perspektive dreier verschiedener Disziplinen, der Pädagogik, der Philosophie und der Entwicklungspsychologie, betrachtet werden, unter der Annahme, dass sie solche Aspekte bzw. Mechanismen des Lernens und der Entwicklung beleuchten, die über gezielte Förderung helfen, die Herausforderung durch die gesellschaftliche Vielfalt unterschiedlich verschiedener Menschen und der damit verbundenen Vervielfachung der Perspektiven, also unterschiedlicher Weltansichten, Lebensweisen und Gewohnheiten zu bewältigen. Damit soll ein Beitrag zu der Grundlagenforschung und zu der theoretischen Weiterentwicklung der Interkulturellen Pädagogik geleistet werden.

1.3 Methodischer Zugang und Aufbau der Arbeit

Methodisch handelt es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine nach den Grundsätzen der pädagogischen Hermeneutik (vgl. Klafki 2007) bearbeitete und interdisziplinär angelegte theoretische Analyse, in der Texte aus drei wissenschaftlichen Disziplinen rekonstruiert und mit einem neu angelegten Schwerpunkt ausgewertet werden.

Die Untersuchung und die Auswertung der aus den verschiedenen Disziplinen kommenden Thesen und Erkenntnisse stellen gleichzeitig die Hauptteile der Arbeit dar. Jedes Kapitel widmet sich einer neuen Disziplin oder Teildisziplin und nähert sich aus einer anderen Perspektive der Problematik des ‚Umgangs mit Differenzen‘. Jedes Kapitel führt damit dieselbe Fragestellung weiter, überprüft und reinterpretiert jedoch den erreichten Erkenntnisstand – im Sinne eines hermeneutischen Zirkels – in jedem Kapitel aufs Neue.

Insgesamt besteht die Arbeit aus sechs Kapiteln. In diesem *ersten Kapitel* wird der Anlass der interdisziplinären Analyse erläutert und das Vorverständnis, aus dem die Problemstellung der Arbeit entstanden ist, erklärt.

Kapitel 2 widmet sich dem Bereich der Interkulturellen Pädagogik. Nach der Darstellung der gesellschaftlichen Anlässe, die zur Ausbildung der neuen erziehungswissenschaftlichen Fachrichtung geführt haben, wird hier die innerfachliche Entwicklung der annähernd fünfzigjährigen Geschichte der Disziplin rekonstruiert und eine Analyse deren bisheriger Diskurse, Leitbegriffe und Programmatiken vorgenommen. Der Schwerpunkt liegt dabei nicht auf dem chronologischen Nachzeichnen der Ausbildung

³ Vgl. Grosch/Leenen (1998) oder Nieke (2008).

⁴ Neben der Befähigung zum Dialog zählt die Befähigung zum Perspektivenwechsel zu den inzwischen allgemein anerkannten Zielsetzungen der Interkulturellen Pädagogik (vgl. Holzbrecher 1997, Roth 2002, Auernheimer 2003, Krüger-Potratz 2005).

des Faches, sondern auf der Untersuchung der ‚ordnenden Praktiken‘ der verschiedenen Diskurse und Ansätze sowie auf den aufgrund der Art der Thematisierung der Differenzen entstehenden Selbst- und Fremdbildern.

Kapitel 3 basiert auf den dialogphilosophischen Schriften von Martin Buber und geht einer anderen Art des Selbstbildes beziehungsweise einer anderen Art der Selbstdefinition nach. Anders, weil hier die Frage im Vordergrund steht, welche pädagogischen Konsequenzen es hätte (für die Lehrer, für die Lernenden, für das pädagogische Verhältnis zwischen Lehrer und Lernenden, und für die Beziehung der Lernenden untereinander), wenn eine Selbstdefinition nicht auf Abgrenzungen und Differenzlinien basierte, sondern auf der Interdependenz und auf den Wechselwirkungen der Interagierenden. Anschließend erfolgt eine Reflexion über die Möglichkeiten und die Grenzen einer auf dem dialogischen Prinzip basierenden Pädagogik.

Der im Kapitel 3 beschriebenen ‚Entwicklung aus der Interaktion‘ geht *Kapitel 4* aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie nach. Dabei wird die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zuerst aufgrund des Piagetschen Entwicklungsmodells dargestellt, so wie sie bis jetzt in der Pädagogik rezipiert wurde (Kapitel 4.1). Ergänzend werden jedoch Piagets pädagogische Schriften (Kapitel 4.2) und frühe Studien (Kapitel 4.4) herangezogen, die vor allem die Entwicklung vom Egozentrismus zur Sozialisation und die Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Perspektivenkoordination thematisieren. Diese nehmen (im Gegensatz zu den späteren Schriften und Studien von Piaget) eine sozialpsychologische Perspektive ein und ermöglichen es den von Buber auf einer philosophischen Ebene formulierten Zusammenhang zwischen Qualität der Beziehung und Entstehung von Denk- und Handlungsmustern zu überprüfen. Den roten Faden eines jeden Unterkapitels bildet die Frage, wie neue und in diesem Sinne differente Wissensinhalte beim Lernen aufgenommen und im Prozess der Erkenntnistätigkeit ‚verwertet‘ werden.

In *Kapitel 5* wird die Analyse über die Entwicklung in Auseinandersetzung mit der Umwelt weitergeführt, sodass auch die Eigenschaften der Erwachsenenkognition berücksichtigt werden. Die Frage nach der Rolle der neuen und differenten Wissensinhalte und Referenzrahmen (Kultur wird in der Interkulturellen Pädagogik oft als Orientierungs- und Referenzrahmen definiert) steht weiterhin im Vordergrund. Die Analyse erfolgt aufgrund der Studien und Schriften mehrerer amerikanischer Autoren aus dem Bereich der Erforschung der Erwachsenenkognition und aus dem Bereich der Erwachsenenbildung, die das Piagetsche Modell ergänzen und modifizieren.

Kapitel 6 liefert die Ergebnisse der interdisziplinären Analyse und leitet die Schlussfolgerungen für einen ‚personenorientierten‘ theoretischen Ansatz ab. Nach deren Darstellung folgen abschließend einige Anregungen für ein mögliches Konzept, das aufgrund des neuen Entwicklungsmodells und des neuen pädagogischen Ansatzes erarbeitet werden könnte.

Aus Gründen der Lesefreundlichkeit wird auf die gleichzeitige Nennung der weiblichen und männlichen Form zugunsten der maskulinen verzichtet. Gemeint sind jedoch sowohl Männer als auch Frauen. Gerade angesichts der Thematik dieser Arbeit ist das eine sicher kritisierbare Entscheidung, deren Pragmatismus einzig der ohnehin hohen sprachlichen Komplexität der Theoriearbeit geschuldet ist.