

## **Mit Vielfalt umgehen lernen - Interkulturelle Bildung als Herausforderung für Unterricht und Schulalltag**

Fachkonferenz am 20. und 21. April 2009  
in der Vertretung des Landes Mecklenburg-Vorpommern beim Bund, Berlin

### **Tagungsdokumentation**

Montag, 20. April 2009

### **Interkulturelles Lernen als Prinzip – Welche Kriterien muss die Schule dafür erfüllen?**

*Prof. Dr. Alfred Holzbrecher*

*Interkulturelles Lernen* wird häufig assoziiert mit der Anwesenheit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Schule und Unterricht – und damit oft vorschnell in eine Nische gesteckt, in der sich eine „Ausländerpädagogik“ seit den 1970-er Jahren befindet, deren Blick auf die Kompensation vermeintlicher Defizite dieser Schülergruppe gerichtet ist. Interkulturalität als Querschnittsaufgabe aller Unterrichtsfächer, als didaktisches Prinzip von Lehr-Lernprozessen sowie als Prinzip von Unterrichts- und Schulentwicklung zu verstehen, thematisiert im Kern den pädagogischen, schulorganisatorischen und -systemischen sowie gesellschaftlichen Umgang mit Diversität. Die Verschiedenheit der Lernenden, ihre Heterogenität in Bezug auf Alter, Leistungsfähigkeit, Geschlecht, sozio-/ kultureller Herkunft, Religion etc. nicht nur als notwendiges Übel in Kauf zu nehmen, sondern *wertzuschätzen*, lässt Umrisse eines neuen Verständnisses schulischen Lernens erkennen, - nicht zuletzt aus international vergleichendem Blickwinkel.

Für die Handlungsebene der (Einzel-)Schule wird mit der Formel „*Öffnung der Schule nach außen und innen*“ eine wesentliche Programmatik umrissen: Eine Vernetzung und Kooperation mit außerschulischen Partnern (Migrantenvereinen, Förderinitiativen, kultur- und medienpädagogischen Einrichtungen, Jugendarbeit / Jugendhilfe etc.) bewirkt eine Veränderung der schulischen Lehr- und Lernkultur – und umgekehrt. Dies dürfte v.a. gelingen unter den Voraussetzungen eines pädagogisch anspruchsvollen Konzepts einer Ganztagsschule. „We celebrate diversity“, so das Motto kanadischer Schulen, die das Faktum einer multikulturell zusammengesetzten Schülerschaft zum Anlass nimmt, um ein lebendiges Schulleben zu entwickeln, das im Horizont eines *Globalen Lernens* konzipiert ist (vgl. internationaler Schüleraustausch, Schulzeitung mit Partnerschulen, grenzüberschreitende Betriebspraktika etc.), um Mehrsprachigkeit zu fördern oder um Beratungsangebote für Eltern und Schüler/innen bereit zu stellen. Eine Wertschätzung von Heterogenität beinhaltet also, die gängige Defizit-Orientierung („was können Schüler (noch) nicht?“) abzubauen zugunsten einer Orientierung an deren Ressourcen, ihren Lern- und Entwicklungspotenzialen, - ein pädagogischer Paradigmenwechsel von größter Tragweite.

Interkulturelle Kompetenz im Kontext von *Lehrerprofessionalität* kann vor diesem Hintergrund als Entwicklungs-Aufgabe nicht nur der universitären Lehrerbildung gesehen werden, sondern auch der (lebenslangen) Weiterbildung am Arbeitsplatz Schule. Sie beinhaltet zunächst einmal *Hintergrundwissen* in Bezug auf die Migrations- und die Jugendforschung („wie entwickeln Jugendliche ihre Identität unter den Bedingungen einer globalisierten Gesellschaft mit all ihren Ambivalenzerfahrungen?“) sowie in Bezug auf Strukturen der Bildungsbenachteiligung. Auf der *Ebene der Interaktion* mit den Lernenden sind Konzepte zu entwickeln, die die Lehrenden befähigen, mit „forschendem Blick“ dem Fremden zu begegnen (vgl. das Konzept „Forschend Lehren lernen“) – und mit diesem „Habitus der Annäherung“ modellhaft vorzuleben, wie mit Fremdheits- und Ambivalenzerfahrungen produktiv umgegangen werden kann.

Mit Blick auf das pädagogische Kerngeschäft, die *Gestaltung von Lern-Räumen*, bieten die didaktischen und methodischen Ansätze der Binnendifferenzierung im Unterricht bereits ein breites Spektrum an Möglichkeiten, die Vielfalt der lernenden Subjekte, ihre spezifischen Lernzugänge, Aneignungsformen und Interessen nicht nur theoretisch wertzuschätzen, sondern v.a. in kollegialer Kooperation auf schulischer Ebene immer professioneller umzusetzen: Die Entwicklung einer Lehr-Lern-Atmosphäre, die von wechselseitiger Wertschätzung geprägt ist, oder von demokratischen Ritualen, die Orientierung und Sicherheit vermitteln, lässt sich nachhaltig wohl nur auf schulischer Ebene und als gemeinsamer kollegialer Lernprozess organisieren. Denn ein derartiger Paradigmenwechsel beinhaltet auch eine Neubestimmung dessen, was im Kontext Schule als *Leistung* verstanden und wertgeschätzt wird.

Interkulturalität als Prinzip und als *Querschnittsaufgabe in allen Unterrichtsfächern* anzuerkennen, verweist zunächst auf das schultheoretische Paradigma eines wertschätzenden Umgangs mit Heterogenität in all ihren Ausprägungen – und steht in einer nicht auflösbaren Spannungsbeziehung zur Tradition einer nationalstaatlich geprägten Schule, ihren traditionell universalistischen Ansprüchen und der ihr eigenen Ethnozentrik in den Curricula.

Solche Spannungsfelder zu erkennen, sie auf den Begriff zu bringen und damit aktiv zu gestalten, zeichnet (interkulturell) professionelles Lehrerhandeln aus. Entgegen dem Alltagsbewusstsein, das allzu schnell zu kulturalisierenden Deutungsmustern neigt, ist etwa in Konfliktsituationen die Kompetenz zu entwickeln, zwischen subjekt-, entwicklungsbezogenen und „kultur“-bedingten Problemschichten zu unterscheiden (wobei zu thematisieren wäre, welcher Kulturbegriff zu Grunde gelegt wird). Ebenso gehört es zu den Merkmalen interkultureller Kompetenz, die Relativität, Perspektivität und Kulturgebundenheit des eigenen Blicks zu erkennen, d.h. sich von Allgemeingültigkeits- und Wahrheitsansprüchen zu verabschieden. Andererseits kann pädagogische Arbeit in der Schule nicht verzichten auf die Vorgabe klarer verhaltens- und fachbezogener Standards – als kriteriumsbezogene Gegengewichte und Orientierungspunkte zu kulturrelativistischen Positionen: Wie kann eine eigenständige, begründete Position („das Eigene“) entwickelt werden angesichts der Gleich-Berechtigung der Anderen? Diese Frage stellt sich nicht nur Jugendlichen als Entwicklungsaufgabe in der Zeit der Adoleszenz, sondern auch den Lehrpersonen, die sich im Spannungsfeld zwischen Kulturrelativismus und Universalismus bewegen.

Mit dem Konzept des „Habitus der Annäherung“ an das Fremde, einer bewussteren Gestaltung der Kontakt-Grenze zwischen dem Selbst und dem Anderen, gewinnt ein wesentliches interkulturell-didaktisches Prinzip Konturen, weil es auf eine sensible Selbst- und Fremd-Wahrnehmung abzielt. Interkulturelles Lernen, will es nachhaltig wirksam sein, verknüpft drei Ebenen interkultureller Kompetenz: die makrostrukturelle Ebene („Globalisierung“, „Multikulturalität der Gesellschaften“, weltweite Migrationsbewegungen etc.), die (Meso-)Ebene der unmittelbaren Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler/innen sowie die Subjektebene. Gerade letztere scheint von besonderer Bedeutung zu sein, weil ein kompetenter Umgang mit Fremdheits- und Ambivalenzerfahrungen nicht nur auf die Aneignung von Wissen abzielt,

sondern in besonderer Weise auf den Aufbau von Verhaltensdispositionen. Es kann davon ausgegangen werden, dass v.a. Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, von Anerkennung und Wertschätzung die Entwicklung solcher Haltungen begünstigen. Dies würde bedeuten, dass die Ermöglichung solcher Erfahrungen zu einem Grundprinzip der didaktischen und methodischen Gestaltung des Lernraums wird. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie entwicklungs- und lernförderliche Aufgaben im interkulturellen Lernfeld entwickelt werden können, die es den lernenden Subjekten ermöglichen, in ihrem Lebensraum Erfahrungen des Vertrauens in die eigenen Kompetenzen zu machen – und damit Politikfähigkeit in einer multikulturellen und globalisierten Gesellschaft zu entwickeln.

Schule systemisch zu betrachten, impliziert die Frage, inwiefern sich gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen förderlich oder hemmend auf Unterrichts- und Schulentwicklung auswirken. So kann etwa davon ausgegangen werden, dass gesellschaftliche Diskurse über den Umgang mit Minderheiten oder mit von einer Norm „abweichendem“ Verhalten die Akzeptanz von Diversität wesentlich beeinflussen, weil mit diesen Deutungsmustern Öffentlichkeit und kommunikative Räume hergestellt werden.

Mit Blick auf die bildungspolitischen Rahmenbedingungen interkultureller Pädagogik kann konstatiert werden, dass das Leitziel einer stärkeren Bildungsgerechtigkeit dafür spricht, eine stärkere Orientierung an den Ressourcen und Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler/innen sowie an der Förderung ihrer Lern- und Leistungsbereitschaft umzusetzen und zugleich Strukturen einer frühen Selektion und ein defizitorientiertes Bild von den Lernenden abzubauen. Anders formuliert: Interkulturelles Lernen und ein pädagogisch anspruchsvolles Konzept des Umgangs mit Heterogenität / Diversität im oben skizzierten Sinn stößt schnell an institutionelle bzw. systemische Grenzen, die (partiell) zu verändern allenfalls einer teilautonomen Schule und in kollegial-kooperativer Form gelingen mag.

„Lernen für Europa“ ist als ein bedeutsames didaktisches Konzept interkulturellen Lernens zu verstehen, das ein breites Spektrum möglicher Gegenstandsfelder und Fragenbereiche erkennen lässt:

- Welche Bilder / Metaphern wurden in der europäischen Geschichte für „Kultur“ entwickelt? Was sagen diese Vorstellungsbilder über die jeweilige Gesellschaft und Epoche aus?
- Wie konstituiert sich „europäische Identität“? (vgl. Abgrenzungsversuche und positive Werte / gemeinsame Leitideen)
- „imaginaire“: WeltBilder und SelbstBilder in der europäischen Geschichte, Konstruktionen des Fremden (vgl. Orientbilder)
- Ethnische Spurensuche in Geschichte und Gegenwart (vgl. Kultur-Vermischungen als Normalfall, Kultur als „Gewebe“ und nicht als „Kreis“ oder „Kugel“)
- Denken in „Kulturräumen“ (vgl. Mittelmeer: Übergänge, Vermischungen als Normalfall)
- Geschichte als Migrationsgeschichte (ökonomische, politische, religiöse ... Perspektiven)
- Europäische Alltags- und Kulturgeschichte (Essen, Trinken, Wohnen..., KörperBilder, Beziehungsmuster zwischen Mann und Frau)