

RAMONA KUSCHE

Interkulturelle Öffnung von Schulen

Anforderungen an interkulturelle
Lehrerfortbildungskonzepte in Sachsen



Interkulturelle Öffnung von Schulen

Ramona Kusche

Interkulturelle Öffnung von Schulen

Anforderungen an interkulturelle Lehrerfortbildungskonzepte in Sachsen



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

AVM – Akademische Verlagsgemeinschaft München 2012
© Thomas Martin Verlagsgesellschaft, München

Umschlagabbildung: © Unclesam – Fotolia.com

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urhebergesetzes ohne schriftliche Zustimmung des Verlages ist unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Nachdruck, auch auszugsweise, Reproduktion, Vervielfältigung, Übersetzung, Mikroverfilmung sowie Digitalisierung oder Einspeicherung und Verarbeitung auf Tonträgern und in elektronischen Systemen aller Art.

Alle Informationen in diesem Buch wurden mit größter Sorgfalt erarbeitet und geprüft. Weder Autoren noch Verlag können jedoch für Schäden haftbar gemacht werden, die in Zusammenhang mit der Verwendung dieses Buches stehen.

e-ISBN (ePDF) 978-3-96091-420-4
ISBN (Print) 978-3-86924-218-7

Verlagsverzeichnis schickt gern:
AVM – Akademische Verlagsgemeinschaft München
Schwanthalerstr. 81
D-80336 München

www.avm-verlag.de

„Es sind die Begegnungen mit Menschen die das Leben lebenswert machen.“
Guy de Maupassant

Danksagung

„Mami, wie dick muss denn dein Buch noch werden?“ war eine Frage, die mir meine beiden Kinder Lilly und Jonas gegen Ende der vergangenen drei Jahre häufiger stellten. Die Fertigstellung des vorliegenden Projekts ‚Dissertation‘ war keine Selbstverständlichkeit, musste es doch neben Familie, beruflicher Verwirklichung und Sport seinen Platz finden. Trotz oder gerade weil die Zeitfenster oft eng bemessen waren, war das wissenschaftliche Arbeiten eine große persönliche Bereicherung für mich und hat mich nie vor Motivationsprobleme gestellt. Dass das „dicke Buch“ nun beendet werden kann, dazu haben eine Reihe von Menschen beigetragen, denen ich an dieser Stelle danken möchte.

Dank gebührt an erster Stelle meinem Doktorvater Prof. Dr. Jürgen Bolten vom Fachgebiet Interkulturelle Wirtschaftskommunikation der Friedrich-Schiller-Universität Jena, der meinen wissenschaftlichen Weg über viele Jahre begleitet und gefördert hat und stets ein offenes Ohr für meine Fragen hatte. Seine Anregungen zum Fortgang meiner Arbeit und sein entgegengebrachtes Vertrauen in meine Fähigkeiten als Wissenschaftlerin waren bzw. sind besonders wertvoll für mich.

Danken möchte ich ebenso Bärbel Lange und Dr. Dorit Stenke vom Sächsischen Bildungsinstitut Radebeul sowie Heike Paul von der Sächsischen Bildungsagentur Chemnitz für ihre bereitwillige Unterstützung bei der praktischen Umsetzung der empirischen Untersuchung sowie das kompetente Beantworten meiner vielen Fragen. Gleichzeitig wäre das Gelingen der Dissertation ohne die teilnehmenden Lehrer und Schulleiter nicht möglich gewesen. Auch dafür herzlichen Dank. Cindy Ulitzsch und insbesondere Friedemann Albrecht gebührt mein Dank für die unermüdliche Lektüre meiner Arbeit, die sie mit Akribie, Geduld und vielen wertvollen Hinweisen durchführten. Darüber hinaus bin ich meiner Vorgesetzten und Kollegin, Prof. Dr. Monika Häußler-Sczapan, Prorektorin für Studium und Qualitätssicherung der Hochschule Mittweida, zu Dank verpflichtet, da sie viel Verständnis zeigte für mein privates Promotionsprojekt und mich stets bei der flexiblen Einteilung meiner Arbeitszeit unterstützte.

Letztendlich wäre aber die Dissertation ohne meine Familie schlichtweg unmöglich gewesen. Sie stellte Motor und Ruhepol zugleich dar und erlaubte es mir, die wenigen Zeitfenster effektiv zu nutzen. Dazu zählen vor allem meine Eltern Karin und Dietmar Beierl und meine Schwester Antje Beierl, die mir Freiräume verschafften, wann immer es ihnen möglich war und stets an mich

glaubten. Mein Mann Sven und meine beiden Kinder Lilly und Jonas gaben mir die Kraft, an das Projekt zu glauben. Sie sind auch die Menschen, die mir am wichtigsten sind im Leben. Meine Dankbarkeit für ihre Liebe und Unterstützung lässt sich nicht in Worten ausdrücken. Ihnen widme ich dieses Buch.

Ramona Kusche

Hainichen, Januar 2012

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	1
Inhaltsverzeichnis	3
Abbildungsverzeichnis	6
Tabellenverzeichnis	7
1. Einleitung	8
1.1 Problemstellung.....	8
1.2 Wissenschaftliches Selbstverständnis	13
1.3 Aufbau der Arbeit	13
2. Lehrer(fort-)bildung und Interkulturalität – Begrifflichkeiten und theoretische Ansätze	16
2.1 Lehrer(fort-)bildung.....	16
2.2 Interkulturalität.....	18
2.2.1 Kulturbegriff.....	18
2.2.2 Kulturelle Identität	21
2.2.3 Interkulturell vs. Multikulturell	23
2.3 Handlungstheoretischer Bezugsrahmen: interkulturelle Pädagogik	24
2.3.1 Historischer Überblick.....	24
2.3.2 Theoretische Ansätze.....	27
2.3.2.1 Essentialistische Ansätze	29
2.3.2.2 Kulturanthropologisch fundierte Ansätze.....	29
2.3.2.3 Kulturosoziologisch fundierte Ansätze.....	32
2.4 Fazit	37
3. Kontextvariable I: Bildungspolitischer Rahmen (Makroebene) 38	38
3.1 Nationale Ebene.....	38
3.1.1 Empfehlung der Kultusministerkonferenz „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (1996).....	38
3.1.2 Abschlussbericht der KMK zu „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ (1999).....	40
3.1.3 Bundesland Hamburg: „Bildungsplan Integrierte Gesamtschule“ (2003)	42
3.1.4 Bundesland Sachsen: Positionspapier „Eckwerte Interkulturalität“ (2004) und Interkulturalität in Lehrplänen	46
3.2 Europäische und internationale Ebene	48
3.3 Fazit	51
3.4 Exkurs: Lehrerbildung in der DDR.....	51
4. Kontextvariable II: Der Lehrer in der sozialen Praxis (Mikroebene).....	55
4.1 Ausgangslage: Lehrerrolle im Wandel	55
4.2 Der lernende Lehrer	56

4.2.1 Lernen im Erwachsenenalter	56
4.2.2 Bildungsmotivation	60
4.2.3 Neue Lernkulturen	62
4.2.4 Neue Medien.....	65
4.3 Interkulturalität im Lehrerberuf.....	68
4.3.1 Definitorische Prämissen interkulturellen Lernens	68
4.3.2 Modelle interkulturellen Lernens	71
4.3.3 Implikationen für die Gestaltung von interkulturellen Lehr- Lernkonzeptionen.....	73
4.3.4 Interkulturelle Kompetenz im Lehrerberuf	76
4.3.4.1 Kompetenzbegriff mit Konjunktur	76
4.3.4.2 Kompetenzen vs. Standards	80
4.3.4.3 Kompetenz - interkulturell	82
4.3.4.4 Anforderungen an interkulturell kompetentes Lehrerhandeln	84
4.4 Fazit	90
5. Kontextvariable III: Institutioneller Rahmen als lernendes System (Mesoebene)	92
5.1 Ausgangslage: Hoher Erfolgsdruck im System Schule.....	93
5.2 Schulentwicklung als systemisch-komplexer Lernprozess	95
5.3 Schulentwicklung als Strategie für interkulturell offene Schulen	99
5.3.1 Unterrichtsentwicklung.....	100
5.3.2 Personalentwicklung.....	103
5.3.3 Organisationsentwicklung	107
5.3.4 Auf dem Weg zu einer interkulturell offenen Schule – Erfahrungen aus der Praxis	112
5.4 Interkulturelle Personalentwicklung als Unterstützungssystem für eine interkulturell offene Schule	114
5.4.1 Situation in Deutschland resp. im Bundesland Sachsen	114
5.4.2 Interkulturelle Fortbildung als Element integrierter Personalentwicklung	119
5.5 Öffnung der Schule durch Vernetzung	125
5.6 Fazit	131
6. Anforderungen an eine lebensweltorientierte interkulturelle Lehrerfortbildung.....	133
6.1 Forschungsleitender Rahmen	133
6.2 Zielsetzung und Ableitung der Untersuchungsfragestellungen	138
7. Grundlagen der empirischen Untersuchung	147
7.1 Forschungsstrategie und methodisches Grundverständnis	147
7.2 Verwendete Forschungsmethoden.....	151
7.3 Empirische Vorgehensweise und Einsatz der Erhebungsinstrumente	154
7.4 Beschreibung der Stichproben	156

7.5 Anlage des Datenmaterials und Beschreibung des Auswertungsvorgehens	168
7.5.1 Anlage und Auswertung der Fragebögen	168
7.5.2 Anlage der leitfadengestützten Interviews	172
7.5.3 Qualitative Auswertung der leitfadengestützten Interviews	175
8. Auswertung des Datenmaterials	179
8.1 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse	179
8.1.1 Kategorie ‚Bildungspolitische Rahmenbedingungen‘ (Makroebene)	179
8.1.1.1 Positionspapier „Eckwerte Interkulturalität“ und weitere bildungspolitische Vorgaben	179
8.1.1.2 Lehrplanbezug	181
8.1.2 Kategorie ‚Der Lehrer im interkulturellen Handlungsfeld Schule‘ (Mikroebene)	185
8.1.2.1 Verständnis von Interkulturalität	185
8.1.2.2 Interkulturalität – Widerspiegelung und Erfahrungen in der sozialen Praxis	194
8.1.2.3 Einfluss des bildungsbiografischen Hintergrunds auf den Umgang mit Interkulturalität	206
8.1.2.4 (Interkulturelle) Bildungsmotivation	208
8.1.2.5 Stellenwert interkultureller Lehrerfortbildungen	221
8.1.2.6 Umgang mit neuen Medien	227
8.1.3 Kategorie ‚Das System Schule - institutioneller Rahmen‘ (Mesoebene)	231
8.1.3.1 Interkulturelle Öffnung der Schulen	232
8.1.3.2 Interkulturelles Lernen und integrierte Personalentwicklung	237
8.1.3.3 Vernetzungen des Systems Schule	241
8.2 Reflexion der Empirie	245
8.3 Gestaltungsempfehlungen für interkulturelle Lehrerfortbildungskonzepte als Möglichkeit zur interkulturellen Öffnung von Schulen in Sachsen	246
8.3.1 Allgemeine konzeptionelle Überlegungen	247
8.3.2 Interkulturelle Sensibilisierung der Systembeteiligten im Rahmen schulinterner Fortbildungen	248
8.3.3 Integriertes Personalentwicklungskonzept zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz der Systembeteiligten und des Systems Schule	251
8.3.4 Interkulturelles Wissensmanagement	252
8.3.5 Öffentlichkeitsarbeit und interkulturelle Öffnung	255
9. Fazit und Ausblick	256
Literaturverzeichnis	259
Anlagenverzeichnis	279

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Varianten von Multikulturalität (Bolten 2007a:65).....	23
Abb. 2: Historie interkulturelle Pädagogik (in Anlehnung an Edelmann 2007:40) .	27
Abb. 3: Theorie sozialer Praxis (Leenen 2005:67)	33
Abb. 4: Lernbegriff – Differenzierung nach Fachrichtungen (in Anlehnung an Siebert 2006b:14f)	57
Abb. 5: Kohärenz- vs. kohäsionsorientiertes Verständnis von Interkulturalität (Rathje 2006:14).....	83
Abb. 6: Komponenten einer systemischen Schulentwicklung (in Anlehnung an Dederding 2002:65).....	98
Abb. 7: Schematische Darstellung der Untersuchungsfragestellungen	146
Abb. 8: Altersstruktur der Lehrkräfte an Gymnasien (Fragebogenstudie)	157
Abb. 9: Altersstruktur der Lehrkräfte an Mittelschulen (Fragebogenstudie)	157
Abb. 10: Transkriptionsregeln nach Hoffmann-Riem.....	176
Abb. 11: Kulturbegriff: Fragebogenstudie, Gesamt	186
Abb. 12: Kulturbegriff: Fragebogenstudie (Mittelschulen u. Gymnasien).....	186
Abb. 13: Kulturbegriff: Interviews nach Schule A und B.....	187
Abb. 14: Verständnis Interkulturalität (Fragebogenstudie, Gesamt)	189
Abb. 15: Verständnis Multikulturalität (Fragebogenstudie, Gesamt)	190
Abb. 16: Vernetzung der Wissensbereiche im Kurs Denken-Sprache-Wirklichkeit	197
Abb. 17: Grad der Motivation zum Besuch von Fortbildungen (Fragebogenstudie, Gesamt)	209
Abb. 18: Grad der Motivation zum Besuch von Fortbildungen (Fragebogenstudie, Mittelschulen und Gymnasien).....	209
Abb. 19: Mögliche Orte für Fortbildungen (Fragebogenstudie, Gesamt)	216
Abb. 20: Gründe, die gegen Fortbildungen sprechen (Fragebogenstudie, Gesamt)	216
Abb. 21: Häufigkeit berufliche und private Nutzung des Computers (Fragebogenstudie, Gesamt)	227
Abb. 22: Genügen die Computerkenntnisse den beruflichen Anforderungen? (Fragebogenstudie, Mittelschulen und Gymnasien).....	228
Abb. 23: Nutzungsformen des Internets (Fragebogenstudie, Gesamt)	229
Abb. 24: Interkulturelles Profil der Schulen (Fragebogenstudie, Mittelschulen und Gymnasien)	232
Abb. 25: Qualifizierung schulischer Führungskräfte in Sachsen (Quelle: Sächsisches Bildungsinstitut 2009:29)	239
Abb. 26: Prozessbegleitende Supervision für Schulleitungen in Sachsen (Quelle: Sächsisches Bildungsinstitut 2009)	243

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Wandel der elektronischen Lehr-Lernformen (in Anlehnung an Bolten 2007c:757)	67
Tabelle 2: Ergebnisse Befragung der Fortbildner für „Eine Welt der Vielfalt“	117
Tabelle 3: Stellenwert des Lernens im eigenen Schulsystem (Quelle: Friehs 2008:103)	119
Tabelle 4: Merkmale Stichprobe der Fragebogenstudie (n=98).....	158
Tabelle 5: Merkmale der Stichprobe von Schule A (n=6)	159
Tabelle 6: Merkmale der Stichprobe von Schule B (n=7).....	159
Tabelle 7: Anzahl Schüler und Lehrer an Schule A und Schule B	160
Tabelle 8: Items zum Kulturbegriff	169
Tabelle 9: Items zum Begriff Interkulturalität	169
Tabelle 10: Items zum Begriff Multikulturelle Gesellschaft.....	170
Tabelle 11: Anknüpfungspunkte im Lehrplan (Fragebogenstudie)	181
Tabelle 12: Widerspiegelung Interkulturalität in der sozialen Praxis (Interviews, Gesamt)	195
Tabelle 13: Erfahrungen im Rahmen von Schüleraustauschprogrammen (Fragebogenstudie).....	204
Tabelle 14: Anzahl besuchter Fortbildungen pro Jahr (Fragebogenstudie).....	210
Tabelle 15: Fortbildungsziele/Motive (Interviews, Schule A).....	211
Tabelle 16: Fortbildungsziele/Motive (Interviews, Schule B)	212
Tabelle 17: Teilnahme an Fortbildungen mit interkulturellem Bezug (Interviews, Gesamt)	222
Tabelle 18: Nutzung von E-Learning und Blended-Learning im Rahmen von Fortbildungen (Interviews, Gesamt).....	230
Tabelle 19: Kenntnisse zu unesco-projekt-schulen und Europaschulen (Interviews, Gesamt)	235

„Die Welt ist ambivalent, obwohl ihre Eroberer und Herrscher nicht gerne sehen, dass es so ist, und auf Biegen und Brechen versuchen, sie als eine Welt auszugeben, die sie nicht ist. Gewissheiten sind nicht mehr als Hypothesen, Geschichten nicht mehr als Konstruktionen, Wahrheiten nicht mehr als zeitweilige Stationen auf einem Weg, der immer nach vorne drängt, aber niemals endet.“ (Baumann 1992:220)

1. Einleitung

1.1 Problemstellung

Die fortschreitenden Globalisierungsprozesse und die damit einhergehenden sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Veränderungen bedingen ein Umdenken in zahlreichen Gesellschaftsbereichen. Neue Informations- und Kommunikationstechnologien bewirken die Verkürzung von Raum-, Zeit- und Interaktionsdistanzen und beschleunigen den Übergang von der Industrie- zur vernetzten Wissensgesellschaft. Kulturelle Heterogenität¹ spiegelt den lebensweltlichen Alltag westlicher Gesellschaften wider und stellt permanent neue Herausforderungen an das Zusammenleben von Individuen. Weltweit wächst das Bewusstsein für einen verantwortungsvollen Umgang mit Diversität², der durch Konflikt-, aber auch Entwicklungspotenziale gekennzeichnet ist. Die Europäische Union mit ihrer gemeinsamen wirtschaftlichen und politischen Ausrichtung erfordert zudem die Entfaltung eines kollektiven europäischen Bewusstseins.

In der freien Wirtschaft münden diese komplexen Dynamiken längst in einen globalen Wettbewerb, in dem sich Unternehmen vor allem dann Wettbewerbsvorteile erarbeiten können, wenn sie in der Lage sind, Kulturunterschiede als Synergiepotenziale zu identifizieren und dementsprechend zu nutzen³ (Stüdlein 1997:145). Interkultureller Kommunikationsfähigkeit wird in der Regulierbarkeit der Märkte mittlerweile ein mindestens ebenso großer Stellenwert zugeschrieben wie bspw. Preispolitik und Produktqualität (Bolten 1998:157). Dieser Perspektivwechsel resultiert in einem Umdenken der strategischen Ausrichtung der Organisations- und Personalentwicklung von Unternehmen (Bolten 2010, Rathje 2010). Weiterbildungsprogramme zur Etablierung interkultureller Teams und zur Entwicklung interkultureller Kompetenz stehen längst auf der Tagesordnung und dienen dazu, die Mitarbeiter auf die komplexen Anforderungen des Handelns im internationa-

¹ Heterogenität wird in der vorliegenden Arbeit verstanden als „ein Begriff, mit dem auf die Unterschiedlichkeit von Lebenslagen Bezug genommen wird. Diese Unterschiede können sozial oder ökonomisch bedingt sein; sie können von individuellen Merkmalen abhängig sein (...); sie können auf kulturelle Zusammenhänge zurückzuführen sein (...)“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2006:12).

² Diversität im Sinne von kultureller Vielfalt geht in der vorliegenden Arbeit von der Vielfalt der Lebensentwürfe aus und begreift diese als Normalität und Chance für die Gestaltung pädagogischer Prozesse (Moosmüller 2007, Otten 2007).

³ Das ist bspw. in Form internationaler Allianzen, Fusionen, Joint Ventures etc. möglich.

len, wirtschaftlichen Kontext vorzubereiten. Neuere Forschungsergebnisse unterstreichen zudem die Berücksichtigung interkulturellen Wissensmanagements für integrierte Personal- und Organisationsentwicklungskonzepte (Bäuerle 2010, Piéchu 2010).

Aber nicht nur im beruflichen, sondern auch im privaten Umfeld nimmt die durch die ethnische Heterogenität unserer Gesellschaften ausgelöste Pluralisierung unweigerlich zu. Kontakte zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft werden stetig ansteigen. Daher ist absehbar, „dass der konstruktive Umgang mit kultureller Vielfalt und unterschiedlichen Werthaltungen auf der zwischenmenschlichen Ebene in den kommenden Jahren nicht nur zu den Schlüsselqualifikationen von Managern in transnationalen Unternehmen gehört, sondern sich zum allgemeinen Bildungsziel einer jeden Persönlichkeitsentwicklung und zum Erfolgsfaktor für das produktive Erleben kultureller Vielfalt herausbilden wird“ (Bertelsmann Stiftung 2006:5).⁴ Globalisierung wird als Gestaltungsaufgabe und somit auch als pädagogische Herausforderung wahrgenommen. Dementsprechend werden zukünftig mehr denn je interkulturelle Bildungsangebote gefragt sein, die das Lernziel Interkulturelle Kompetenz nachhaltig fördern. Das kann nur über die Initiierung langfristig angelegter interkultureller Lernprozesse gelingen, die demzufolge eng mit dem Konzept des lebenslangen Lernens verknüpft sind.

Interkulturelle Bildung ist gegenwärtig eine Domäne des tertiären Bildungssektors (Bolten 2007a:108). Eine Reihe von Universitäten bieten konsekutive Studiengänge mit interkulturellem Schwerpunkt an, die die Studierenden in unterschiedlichsten Fachgebieten auf berufliche Tätigkeiten entsprechend der aktuellen Anforderungen vorbereiten.⁵ Um einen lebensweltorientierten, erfolgreichen Umgang mit kultureller Vielfalt zu fördern, ist es allerdings notwendig, interkulturelle Bildung bereits im Primar- und Sekundarschulbereich anzusiedeln (Allemann-Ghionda 2007:35). Es gilt, heranwachsende Generationen mit interkulturellen Lernprozessen vertraut zu machen und die Schulen als interkulturelle Lernorte zu verstehen. Nur so kann es gelingen, Kinder und Jugendliche zu offenen Weltbürgern zu erziehen und sie auf kommende Herausforderungen in Schule und Beruf vorzubereiten.

Die Kultusministerkonferenz reagierte mit ihrer Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 1996) auf die o.g. Gegebenheiten, indem sie interkulturelle Kompetenz als „Schlüsselqualifikation für alle Kinder und Jugendlichen, für Minderheiten und Mehrheiten“ definierte, die „zur privaten und beruflichen Lebensplanung bei[trägt] und hilft, die Lebenschancen der nachfolgenden Generationen zu sichern“ (KMK 1996:6). Interkulturelle Bildung wird dabei als

⁴ Diese Prognose wird durch die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebene Delphi-Befragung bestätigt, in der dem Erwerb interkultureller Kompetenz im Entwicklungsprozess des Bildungssystems bis zum Jahr 2020 eine entscheidende Bedeutung beigemessen wird (Bundesministerium für Bildung und Forschung 1998:55).

⁵ Einen Überblick über aktuelle interkulturelle Studien- und Forschungsangebote bietet das interkulturelle Portal: <http://www.interkulturelles-portal.de/trainerkarte> (Stand: 10.8.2010).

Querschnittsaufgabe und integraler Bestandteil der allgemeinen Bildung verstanden, die im Ergebnis Schüler und Schülerinnen zu einem Perspektivwechsel befähigen soll.

Das Erreichen eines solchen Bildungsanspruchs stellt besondere Anforderungen an das Lehrpersonal, da eine Realisierung derartiger Ziele interkulturell geschulte Pädagogen voraussetzt. Die Kultusministerkonferenz schreibt folgerichtig in diesem Prozess Lehrern⁶ eine Schlüsselposition zu, lässt aber eine konkrete Umsetzung weitestgehend offen. Lediglich eine „Einbindung des interkulturellen Aspekts in die zweite Phase der Lehrerbildung und in die Lehrerfortbildung“ (KMK 1996:14) wird gefordert. Dementsprechend verwundert es nicht, dass der Aktionsrat Bildung in seinem Jahresgutachten 2008 konstatiert, dass sich der Aspekt der Interkulturalität bislang nur ungenügend in der schulischen Praxis niederschlägt und besonders im Bereich der Lehrerbildung Defizite zu verzeichnen sind (Aktionsrat Bildung 2008:67ff).

Vor diesem Hintergrund kommt der Frage nach der pädagogischen Professionalität von Lehrkräften „im transnationalen sozialen Raum“ (Edelmann 2007:8) eine entscheidende Bedeutung zu. In Deutschland setzt man sich im pädagogischen Diskurs seit Beginn der 90er Jahre mit diesem Postulat vermehrt auseinander, in dem u.a. theoretische Konzepte vorgestellt werden, wie Lehrer mit kultureller Heterogenität umgehen *sollten* oder welche Kompetenzen sie dazu befähigen (ebd.). Dennoch kann der Stand der Fachliteratur als defizitär beschrieben werden, da eine Reihe von Fragestellungen⁷ offen bleiben und einer empirischen Bestätigung entbehren (Bender-Szymanski 2002a:153, Friehs 2008:9f). Es existieren bisher nur wenige empirische Studien, die sich speziell auf interkulturelles Lehrerhandeln beziehen (Wagner et al. 2001:17) und keine, die das System Schule in die Betrachtung einbeziehen. Auffällig ist dabei, dass sich das Erkenntnisinteresse nahezu ausschließlich auf die Lehrkraft in migrationsbedingten Kontexten konzentriert, d.h. die Studien in Bundesländern mit signifikant hohem Migrationsanteil in den Bildungseinrichtungen durchgeführt wurden.⁸ Ein solcher Fokus erscheint verständlich, da Lehrer in kulturell heterogenen Schulen zweifellos mit komplexen interkulturellen Anforderungen konfrontiert werden. Dennoch ist eine derartige Sichtweise vor dem o.g. weitgefassten interkulturellen Bildungsverständnis im Sinne der Kultusministerkonferenz insofern verkürzt, als dass sie den problembehafteten, defizi-

⁶ In der gesamten Arbeit wird das generische Maskulinum verwendet. Das dient lediglich zur Vereinfachung der Schreibweise und stellt *keine* Diskriminierung dar.

⁷ Offene Forschungsfragen werden bspw. von Lanfranchi formuliert: Wie sehen Handlungsebenen einer interkulturellen Kompetenz und damit das Anforderungsprofil für Lehrpersonen in multikulturellen Schulen aus? Wie und wo kann ein solches Anforderungsprofil entwickelt werden? (Lanfranchi 2002).

⁸ Auernheimer et al. (1998) gingen der Frage nach, wie Lehrer in Hessen und Nordrhein-Westfalen mit kulturellen Differenzen umgehen. In den gleichen Bundesländern führten Wagner et al. (2001) eine breit angelegte Lehrerbefragung zu interkulturellen Fragestellungen durch.

tären Umgang mit Heterogenität in den Vordergrund stellt und Entwicklungs- sowie Synergiepotenziale weitestgehend außen vor lässt.⁹ Somit kann ein Mangel an empirischen Studien zum interkulturellen Lehrerhandeln im Allgemeinen und insbesondere in Bundesländern mit geringem Migrationsanteil (in der Mehrheit die ostdeutschen Bundesländer) konstatiert werden.

Obwohl sich der interkulturell-pädagogische Diskurs einer Konjunktur erfreut, existiert bisher kein Ansatz, der die komplexen Bedingungen bzw. Kontextvariablen interkulturellen Lehrerhandelns im System Schule zunächst theoriegeleitet diskutiert, diese mittels empirischer Untersuchungsergebnisse anreichert und daraus Schlussfolgerungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz sowohl der Lehrer als auch der gesamten Organisationseinheit Schule ableitet. Nur ein derartig integratives Modell stellt die Basis für die Konzipierung geeigneter lebensweltorientierter, interkultureller Personalentwicklungsprogramme für Lehrkräfte dar, die zudem die interkulturelle Öffnung der Schulen nachhaltig fördern. Dabei gilt es nicht nur die vielschichtigen individuellen Faktoren zu beleuchten, sondern gleichsam die komplexen externen Variablen und deren Interdependenzen zu berücksichtigen. Fragen der pädagogischen Biografie und der Weiterbildungsmotivation des Lehrpersonals spielen hier vermutlich ebenso eine Rolle wie institutionelle Voraussetzungen in den Schulen oder gesellschaftlich-politische Rahmenbedingungen.

Gemein ist allen relevanten Publikationen ein Umdenken dahingehend, dass interkulturelle Bildung nicht mehr einerseits als Reparaturpädagogik für Schüler mit Migrationshintergrund¹⁰ und andererseits als ein Toleranztraining für inländische Kinder, Jugendliche und Lehrer verstanden wird, sondern vielmehr als eine gemeinsame Differenzerfahrung im Sinne einer Querschnittsaufgabe (Krüger-Potratz 2001:1, Allemann-Ghionda 2007:22). Bolten konstatiert, dass interkulturelle Handlungskompetenz im 21. Jahrhundert eine „unerlässliche Voraussetzung für den Lehrerberuf“ (Bolten 2007a:111) darstellt. Die Praxis der interkulturellen Lehrerbildung spiegelt dieses Umdenken nur begrenzt wider. Zwar bieten mittlerweile alle Bundesländer (Fort-) Bildungsmaßnahmen mit interkulturellem Bezug an, allerdings

⁹ Bender-Szymanski (2001) untersuchte im Rahmen einer Längsschnittstudie, wie Referendare ihre Erfahrungen in multikulturell zusammengesetzten Schulklassen verarbeiten und dabei eruierte, ob Kulturkonflikte dabei als Chance begriffen werden oder nicht.

¹⁰ Mit dem Mikrozensus 2005 definierte das Statistische Bundesamt 2007 eine neue Bevölkerungsgruppe: Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Nach der amtlichen Repräsentativstatistik des Mikrozensus gehören zu dieser Bevölkerungsgruppe: Zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer, in Deutschland geborene Ausländerinnen und Ausländer, eingebürgerte Ausländerinnen und Ausländer, Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler, Kinder mit mindestens einem Elternteil, der eins der genannten Merkmale in zweiter oder dritter Generation erfüllt. Der im März 2008 neu erschienene Mikrozensus 2006 zählt 15,1 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland - bei einer Gesamtbevölkerung von 82,4 Millionen Menschen entspricht dies einem Bevölkerungsanteil von 18,4 Prozent. (Vgl. <http://www.internetpaten.info/Digitale-Integration/Migrantinnen/Hintergrund/Integration/Mikrozensus; Stand: 10.08.2010>).

finden sich hier große Differenzen in Inhalt und Umfang. Auch stehen die existenten Angebote innerhalb der dreiphasigen Lehrerbildung (universitäre Ausbildung, Referendariat und Fortbildung) nahezu unverbunden nebeneinander und weisen keinen Bezug zu Schulentwicklungsbemühungen auf. Es fällt des Weiteren auf, dass interkulturelle Bildung verbreitet als Zusatzaufgabe begriffen wird und dementsprechend für diese ‚neue‘ Aufgabe eine Reihe zusätzlicher, oft zentralisierter Angebote entwickelt werden, die von der Schule resp. den Lehrkräften in der Folge als Belastung oder sogar Überforderung wahrgenommen werden und daher eher eine abwehrende Haltung induzieren (Krüger-Potratz 2001:3).

Vor diesem Hintergrund kristallisiert sich die interkulturelle Lehrer(fort-)bildung und ihre Einbindung in die interkulturelle Öffnung der Schulen als klares Forschungsdesiderat heraus. Diese Defizite werden aufgegriffen, in dem einerseits versucht wird, auf Mikroebene die komplexen individuellen Faktoren, die interkulturelles Lehrerhandeln bedingen, zu diskutieren. Andererseits sollen ebenso Kontextvariablen auf Meso- und Makroebene beleuchtet werden, die die Entwicklung interkultureller Kompetenz der Lehrkraft im System Schule determinieren und fördern. Basierend auf den Ergebnissen einer auf den theoretischen Überlegungen aufbauenden explorativen, empirischen Studie liegt das Ziel in der Formulierung von Gestaltungsempfehlungen für ein interkulturelles Lehrerfortbildungskonzept, das sich zum einen an der Lebenswelt der Lehrenden orientiert und damit bedarfsgerecht ausgerichtet ist und zum anderen Rückbezüge zur interkulturellen Schulentwicklung aufweist und mithin die interkulturelle Öffnung der Schulen fördert.

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, ist eine Einschränkung in zweierlei Hinsicht unumgänglich. Thematisch erfolgt die Eingrenzung auf den Bereich der Lehrerfortbildung als dritte Phase im Prozess der Lehrerbildung. Hinsichtlich der Zielgruppe konzentriert sich die Betrachtungsweise auf das Bundesland Sachsen. Eine derartige Einengung des Untersuchungsgegenstandes ist der Tatsache geschuldet, dass zum einen im Bereich der Lehrerfortbildung bislang kaum theoretisch fundierte, interkulturelle Personalentwicklungskonzepte existieren und zum anderen in Sachsen, einem Bundesland mit einem vergleichsweise geringen Anteil an Migranten in den Schulen¹¹, die interkulturelle Kompetenz der Lehrkräfte nahezu unbeachtet bleibt. Das Sächsische Kultusministerium (SMK) sowie das Sächsische Bildungsinstitut (SBI) haben daher ein konkretes Interesse signalisiert, für die interkulturelle Lehrerfortbildung im Bundesland geeignete Implementierungsvorschläge zu entwickeln.

¹¹ In sächsischen Schulen lernen ca. 14.000 Schüler mit Migrationshintergrund (bei insges. ca. 470.000 Schülern). Sie kommen aus über 120 Ländern und sind zu ca. 80% nicht in Deutschland geboren, sondern direkt aus ihrem Herkunftsland zugewandert. Der Anteil der Migranten an der Gesamtschülerschaft beträgt ca. 3%, ist regional aber sehr verschieden (Sächsischer Bildungsbericht 2008:26ff). Zum Vergleich: In Berlin beträgt der Anteil 28,0% (Der Tagesspiegel, 2007), in Hamburg 33% (an Gesamtschulen, Sächsischer Bildungsbericht 2008:33), der Bundesdurchschnitt beträgt ca. 10% (Pressemitteilung vom Statistischen Landesamt Sachsen, 2006).

1.2 Wissenschaftliches Selbstverständnis

„Die widerspenstigen Besonderheiten, die unsere Zeit charakterisieren, muss die Theorie erst in den Griff bekommen, doch daran wird sie zumeist durch ihre Sprache gehindert, die lieber zusammenfasst als auseinanderlegt“ (Geertz 2007:30).

Das hier aufgespannte Forschungsfeld ist durch Pluralität und ständigen Wandel charakterisiert. Vielfach stoßen traditionelle wissenschaftliche Zugangsweisen und Methoden im Rahmen der interkulturellen Forschung an ihre Grenzen. Es fehlen geeignete, allgemeingültige Begriffe bzw. Theorien, die der Komplexität im interkulturellen Kontext gerecht werden. Der Ethnologe Clifford Geertz spricht in diesem Zusammenhang von einer „Welt in Stücken“ (Geertz 2007:22), voller „Strudeln, Zusammenflüssen und unbeständigen Verbindungen“ (ebd.).

Das zugrunde liegende Wissenschaftsverständnis erhebt daher nicht den Anspruch der Formulierung allgemeingültiger Aussagen auf der Basis einer objektiv beschreibbaren Wirklichkeit. In dem Bewusstsein, dass dem Erkenntnisinteresse der Autorin eine westliche Forschungsperspektive eigen ist, wird von einer Wirklichkeit ausgegangen, die stets konstruiert und in diesem Sinne subjektiv ist. Trotz oder gerade aufgrund dieser Prämisse versucht die Autorin, das Forschungsfeld so transparent wie möglich zu gestalten und damit zur Komplexitätsreduktion und Weiterentwicklung interkultureller (Lehrer-) Bildungsansätze beizutragen. Aus diesem Grund wird ein konstruktivistisches Grundverständnis zugrunde gelegt. Darüber hinaus weist die Arbeit in ihrem Theorie- und Forschungsverständnis einen expliziten Anwendungsbezug auf.

1.3 Aufbau der Arbeit

Ausgehend von der beschriebenen Problemstellung und dem wissenschaftlichen Selbstverständnis wird ein deduktives Vorgehen gewählt. Es folgen in **Kapitel 2** die Ausführungen zu grundlegenden Begrifflichkeiten sowie die Explikation des handlungstheoretischen Bezugsrahmens. Der begriffliche Rahmen wird über die beiden Schlüsselbegriffe Lehrerbildung und Interkulturalität skizziert, die in Kapitel 2.1 und 2.2 aus dem Blickwinkel der Zielstellung dieser Arbeit diskutiert werden. Der theoretische Bezugsrahmen konstituiert sich über die interkulturelle Pädagogik als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft. In Kapitel 2.3 wird daher zunächst ein historischer Überblick zur interkulturellen Pädagogik gegeben, bevor verschiedene theoretische Ansätze auf ihren Verwendungsgehalt für das Forschungsvorhaben untersucht werden. Das Kapitel 2 (wie auch die Kapitel 3-5) schließt mit einem Fazit, um die wesentlichen Erkenntnisse bzw. Ergebnisse zu bündeln und die Orientierung auf diese Weise zu vereinfachen.

Auf der Basis des gewählten handlungstheoretischen Bezugsrahmens wird ein Forschungsfeld aufgespannt, das mehrdimensional determiniert ist. Aus dieser Erkenntnis heraus werden in den nachfolgenden Kapiteln relevante Subjekt- und Ob-

jektvariablen auf Makro-, Mikro- und Mesoebene diskutiert und ihr komplexes Zusammenspiel beleuchtet. In **Kapitel 3** folgen die Vorstellung bildungspolitischer und programmatischer Rahmenbedingungen, die auf Makroebene von grundlegender Bedeutung für die Entwicklung interkultureller Kompetenz der Lehrkräfte (Mikroebene) und der Schule (Mesoebene) sind. Dazu wird ein Überblick über die Vorgaben auf internationaler Ebene gewonnen und vertiefend auf nationale bildungspolitische Rahmenbedingungen eingegangen, wobei hier besonders die relevanten im Bundesland Sachsen untersucht werden. Insgesamt steht in diesem Kapitel die Frage im Vordergrund, inwiefern die bestehenden Rahmenvorgaben ein anschlussfähiges Fundament für die Konzeption interkultureller Lehrerfortbildungsmaßnahmen zur interkulturellen Öffnung von Schulen bieten. Das Kapitel endet mit einem Exkurs in die Lehrerbildung der DDR, da davon ausgegangen wird, dass neue Konzepte nur dann Erfolg haben, wenn sie frühere Strukturen reflektieren. Insofern sollen das Verständnis von Lehrerbildung in der DDR und die damaligen Strukturen näher beleuchtet werden.

In **Kapitel 4** schließt sich auf Mikroebene die Auseinandersetzung mit der Kontextvariable des Lehrers als Individuum in der sozialen Praxis an. Ausgehend von der Explikation der Lehrerrolle im Wandel (vgl. Kap. 4.1) steht der lernende Lehrer im Vordergrund. Ein kompetenter Umgang der Lehrkräfte mit Diversität hängt von einer Reihe Faktoren ab, zu denen der biographische Hintergrund der Lehrer zählt, der sowohl das Lernverhalten an sich als auch den Umgang mit Interkulturalität beeinflussen kann (vgl. Kap. 4.2.1). Auch die Bildungsmotivation steht in engem Zusammenhang mit (interkulturellem) Lernen Erwachsener, insbesondere der Lehrer: Wissenserwerb ist ein Prozess, den der Lernende aktiv sowie weitestgehend selbstgesteuert und konstruktiv vollzieht (vgl. Kap. 4.2.2). Derartige (interkulturelle) Lernprozesse können wiederum unterstützt werden durch den Einsatz neuer Medien, denen ein großes Lernpotenzial, speziell in Bezug auf selbstgesteuerte, informelle Lernprozesse i.S. neuer Lernkulturen zugeschrieben wird (vgl. Kap. 4.2.3 und 4.2.4). Die soziale Praxis der Lehrer wird auf den Umgang mit Interkulturalität im Lehrerberuf bezogen. Deshalb werden Modelle interkulturellen Lernens diskutiert (vgl. Kap. 4.3.2) und Implikationen für die Gestaltung interkultureller Lehr-Lernkonzeptionen für den lernenden Lehrer daraus abgeleitet (vgl. Kap. 4.3.3). Darauf aufbauend folgt die Auseinandersetzung mit dem Konzept der interkulturellen Kompetenz im Lehrerberuf und der Ableitung von Anforderungen an interkulturell kompetentes Lehrerhandeln (vgl. Kap. 4.3.4).

Ausgehend von der theoretischen Fundierung hängt die Nachhaltigkeit interkulturellen Lernens wesentlich von ihrer organisationalen Einbettung ab. Daher stehen im **Kapitel 5** die institutionellen Rahmenbedingungen auf Mesoebene, insbesondere das lernende System Schule, im Mittelpunkt. Es wird der Frage nachgegangen, welche Faktoren die interkulturelle Öffnung von Schulen bedingen und welche Bedeutung interkultureller Lehrerfortbildung in diesem Prozess zugeschrieben werden kann. Dem Konzept der Schulentwicklung wird in diesem Zusammen-

hang ein hohes Potenzial beigemessen. Daher folgt zunächst die Explikation von Schulentwicklung als systemisch-komplexer Lernprozess (vgl. Kap. 5.2) und darauf aufbauend als Strategie für interkulturell offene Schulen. Es schließt sich die Diskussion der Bedeutung einer interkulturellen Personalentwicklung als Unterstützungssystem für eine interkulturell offene Schule an (vgl. Kap. 5.4), um schließlich die Möglichkeiten der Vernetzung für die Öffnung der Schulen nach innen und außen zu beleuchten (vgl. Kap. 5.5).

Die Kontextvariablen bieten in ihrer Verdichtung Anknüpfungspunkte für die Ableitung der empirischen Untersuchungsfragestellungen und bilden somit die Basis für die angestrebten Gestaltungsempfehlungen. In **Kapitel 6** erfolgt daher die Formulierung der Untersuchungsfragestellungen.

In **Kapitel 7** werden die Grundlagen für die sich anschließende empirische Untersuchung gelegt, in dem das methodische Grundverständnis (vgl. Kap. 7.1), die verwendeten Forschungsmethoden (vgl. Kap. 7.2) sowie die empirische Vorgehensweise (Kap. 7.3) vorgestellt werden. Es folgen die Beschreibung der Stichproben (vgl. Kap. 7.4) sowie Erläuterungen zur Anlage des Datenmaterials und des Auswertungsvorgehens (vgl. Kap. 7.5).

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgt in **Kapitel 8**. Dazu werden in Kapitel 8.1 zunächst die der Ergebnisse in den drei Kategorien auf Makro-, Mikro- und Mesoebene dargestellt und diskutiert. Es schließt sich die kritische Reflexion des eigenen empirischen Vorgehens an (vgl. Kap. 8.2), um schließlich auf Grundlage der theoretischen und empirischen Ergebnisse Gestaltungsempfehlungen für eine bedarfsorientierte interkulturelle Lehrerfortbildung in Sachsen zu formulieren (vgl. Kap. 8.3). Die Arbeit schließt mit dem Fazit und einem Ausblick in **Kapitel 9**.

„Nein, die Globalisierung ist kein Naturereignis. Sie ist von Menschen gewollt und auch gemacht. Darum können Menschen sie auch verändern, gestalten und in gute Bahnen lenken.“ (Johannes Rau 2003:83)

2. Lehrer(fort-)bildung und Interkulturalität – Begrifflichkeiten und theoretische Ansätze

Zur Abgrenzung und Präzisierung des Forschungsvorhabens ist eine definitorische Eingrenzung der für diese Arbeit wesentlichen Begriffe der interkulturellen Lehrerbildung im Allgemeinen und der interkulturellen Lehrerbildung im Besonderen unumgänglich. Da es sich bei beiden Bereichen um aktuelle, aber kaum erforschte Teilgebiete der Lehrerbildung handelt (Gogolin 2004:280), für die keine allgemeingültigen Definitionen existieren, soll versucht werden, sich einem begrifflichen Rahmen der Fachrichtung über die beiden konstitutiven Schlüsselbegriffe *Lehrer(fort-)bildung* und *Interkulturalität* zu nähern. Darauf aufbauend erfolgt eine Abgrenzung der Termini *interkulturell* und *multikulturell* im pädagogischen Kontext. Schließlich wird der theoretische Bezugsrahmen des Forschungsvorhabens skizziert, in dem die interkulturelle Pädagogik als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft auf ihren Verwendungsgehalt untersucht und relevante theoretische Ansätze diskutiert werden.

2.1 Lehrer(fort-)bildung

„Aufgabe der Erwachsenenbildung ist es, die Reflexion von Deutungen und die Offenheit für ‚Umdeutungen‘, d.h. für neue Sichtweisen zu fördern“ (Siebert 1993:44).

Lehrerbildung umfasst laut Kultusministerkonferenz (2005) die universitäre Erstausbildung, den Vorbereitungsdienst (Referendariat) sowie die kontinuierliche Fort- und Weiterbildung im Laufe des Berufslebens. Sie ist darauf gerichtet, durch geeignete formal-institutionelle und inhaltlich-prozessuale Bedingungen und Abläufe die angehenden bzw. im Beruf befindlichen Lehrkräfte auf die möglichst weit gehende Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags vorzubereiten bzw. das entsprechende Fähigkeitsniveau innerhalb der Berufslaufbahn aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln (KMK 2005:5).

Die Lehrerausbildung befindet sich gegenwärtig in einem Reformprozess. Bundesweit soll langfristig die gesamte universitäre Lehrerbildung auf ein konsekutives Studienmodell mit Bachelor- und Masterabschlüssen umgestellt werden.¹² An den Universitäten entstehen Zentren für Lehrerbildung, die vorrangig die erste Phase der Lehrerausbildung umsetzen. Vor dem Hintergrund sich ändernder Strukturen

¹² Die Lehrerausbildung ist auf Grund der föderalen Struktur der Bundesrepublik Deutschland dem Aufgabenbereich der einzelnen Bundesländer zugeordnet. Eine Übersicht über alle Zentren für Lehrerbildung liefert die Website <http://www.lehrerbildung.de> (Stand: 10.08.2010).

in der Lehrerausbildung sowohl im Studium als auch im Vorbereitungsdienst sollen die Zentren als Querstrukturen innerhalb der Universitäten - oder gar als Strukturen phasenübergreifender Zusammenarbeit - Lehrerbildung neu organisieren. Bislang ist noch nicht abzuschätzen, inwiefern sich der Aspekt der Interkulturalität im Sinne einer Querschnittsaufgabe in dem konsekutiven Modell verorten wird.¹³

Die Lehrerfortbildung wird durch die Kultusministerkonferenz der dritten Phase der Lehrerbildung zugeschrieben, die „die Phase des Berufseintritts, die Kompetenz- und Laufbahnentwicklung während der gesamten Berufsdauer, die institutionellen Angebote der Lehrerfortbildung (...) und Lehrerweiterbildung“ umschließt (Terhart 2000:125, Hervorh. i. O). Lehrerfortbildung kann demnach als eine Teildisziplin der Erwachsenenbildung angesehen werden, da es sich im Sinne des lebenslangen Lernens um eine ständige Fortsetzung von Ausbildung und Qualifizierung handelt (DVLfB 2003:4). In dieser Arbeit wird nicht explizit zwischen Lehrerfort- und -weiterbildung unterschieden, sondern einheitlich der Begriff der Lehrerfortbildung verwendet, vor allem auch deshalb, weil sich in der Bildungspraxis diese Begriffsverwendung durchgesetzt hat. Lehrerfortbildung stellt im wissenschaftlichen Kontext ein randständiges Thema dar. Im Gegensatz zu anglo-amerikanischen Publikationen zum Thema der Fort- und Weiterbildung reduzieren sich deutschsprachige Beiträge auf Erfahrungsberichte bzw. weisen einen hohen Praxisbezug auf (Rüegg 2000:43).

Lehrerfortbildung wurde per definitionem dem institutionellen Bereich der Weiterbildung zugeordnet (Weinberg 1990:37). Längst hat die Erwachsenenbildung im Zuge der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien ihr Selbstverständnis erweitert und propagiert einen Bildungsbegriff¹⁴, der mehr umfasst, „als das für gesellschaftliche Funktionen notwendige Lernen“ (Arnold 1996:35). Ausgelöst durch die bildungspolitischen Diskussionen um das lebenslange Lernen erfährt die Betrachtung von Lernprozessen im Erwachsenenalter eine wesentliche Erweiterung: Lernen wird nicht mehr ausschließlich in Form von institutionell organisierten Lehr- und Lernarrangements thematisiert, wie es noch für die Definition von Weiterbildung im Gutachten des Deutschen Bildungsrates kennzeichnend war (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972:197), sondern nicht-formale, außerhalb von Bildungseinrichtungen stattfindende, möglicherweise auch nicht-intendierte Lernformen

¹³ Die Lehrerbildung war ein Schwerpunkt des Senats der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) am 14. Juli 2009 in Bonn. Es wurde deutlich, dass die Modularisierung der Lehrerausbildung voranschreitet, aber längst nicht abgeschlossen ist. Interkulturelle Themen spielten keine Rolle (vgl. http://www.hrk-bologna.de/de/presse/95_4996.php, Stand: 10.08.2010).

¹⁴ In Anlehnung an Suderland wird Bildung in der vorliegenden Arbeit als individuelle Aneignung von Kultur verstanden. Bildung erweitert in diesem Sinne die Ausdrucksmöglichkeiten, Interpretationsmuster und Sichtweisen des Individuums auf die Welt und auf sich selbst. Art und Weise der Aneignung ist dabei zunächst grundsätzlich unerheblich: Ob im Rahmen formeller Institutionen oder auf informellem Wege, durch explizite Lehre, Erziehung oder aber durch „mimetische Aneignung“ (Suderland 2004:19f). Bildung schafft damit auch die Basis für die Entwicklung von kultureller Identität.

gewinnen mehr und mehr an Bedeutung. Der Zusammenhang zwischen gesellschaftlichem Wandel und Erwachsenenbildung wird dabei als konstitutiv für das Verständnis von Erwachsenenbildung betrachtet (Weinberg 1990:70).

Diese Grundannahmen sind insofern wesentlich, als dass eine umfassende Betrachtung der Lebenswelt der Lehrkräfte im interkulturellen Kontext zur Entwicklung geeigneter Fortbildungsangebote angestrebt wird. In Anbetracht der Diskussion um neue Lehr-Lernformen (bspw. mittels Neuer Medien, vgl. Kap. 4.2.2) bleibt demnach zu hinterfragen, ob institutionalisierte Formen der Lehrerfortbildung *allein* das Lernziel Interkulturelle Kompetenz sowohl auf individueller als auch institutioneller Ebene nachhaltig fördern bzw. welche Bedeutung dem nicht-formalen bzw. informellen Lernen zukommt.¹⁵

2.2 Interkulturalität

Die zweite Schlüsselkomponente im Begriffspaar der Interkulturellen Lehrerfortbildung stellt die Interkulturalität dar. Der Begriff des Interkulturellen findet sich in vielen Nachbardisziplinen¹⁶ der Pädagogik wieder und impliziert weit mehr als das bloße Nebeneinanderleben mit unterschiedlichem individuellem kulturellem Hintergrund. Um den Bedeutungszusammenhang dieses Konstrukts transparenter zu gestalten, ist es notwendig, sich mit den Begriffen Kultur und Identität auseinanderzusetzen. Darauf aufbauend soll die Verwendung der Präfixe ‚multi-‘ und ‚inter-‘ im pädagogischen Kontext diskutiert werden.

2.2.1 Kulturbegriff

Die Vielfalt der Definitionen des Kulturbegriffs ist ebenso groß wie der alltags-sprachliche Gebrauch des Wortes Kultur. Aus diesem Grund lässt sich keine verbindliche Bedeutungsregelung festlegen. Es erscheint daher notwendig, für eine zielorientierte Definition den jeweiligen Bezugsrahmen zu bestimmen, der hier den Bereich der (interkulturellen) Pädagogik, resp. Erwachsenenbildung umfasst.

Trotz der Bedeutungsvielfalt können zwei grundsätzliche Verständnisse von Kultur unterschieden werden, die sich in einen *engen* und einen *erweiterten* Kulturbegriff aufgliedern. Eine enge Auffassung von Kultur findet häufig in der Alltagssprache Verwendung, um bspw. Formen der Literatur, Musik oder Kunst zu beschreiben (Arnold 1993:25). Der enge Kulturbegriff dient dabei im Sinne eines Oppositionsbegriffs zur Abgrenzung gegenüber allem „Nicht-Kultivierten“ (Bolten 2007a:12) und spiegelt ein ahistorisches und normatives Kulturverständnis wider (Herzog et al. 2007:266).¹⁷ Eine enge Auffassung von Kultur erscheint aber vor allem deshalb als abstrakt und statisch und für diese Arbeit als ungeeignet, da sie von alltagsrele-

¹⁵ Vgl. Kap. 4.2 und 8.3.

¹⁶ Zu den Nachbardisziplinen zählen bspw. die Psychologie, Soziologie und Ethnologie.

¹⁷ Vielfach wird in diesem Zusammenhang der Begriff der ‚Nationalkultur‘ verwendet (Herzog et al. 2007:266; Messerschmidt 2008:13).

vanten Kontexten völlig losgelöst ist. In der neueren Forschung findet dieses enge Verständnis daher kaum mehr Verwendung.

Im erwachsenenpädagogischen Diskurs geht man in Anlehnung an die Ethnologie und Kulturanthropologie verbreitet von einem erweiterten Kulturbegriff aus (Sternecker et al. 1994:33, Arnold 1999:31, Auernheimer 2007:75). Kultur wird als ‚Alltagswissen‘ verstanden, das als Ergebnis gesellschaftlich gebundener Interaktionsprozesse kommunikativ vermittelt wird. Demnach erhält Kultur die Bedeutung eines sozialen Ordnungsgefüges, das die jeweilige Lebenswelt durch individuelle Deutungsmuster strukturiert und aus dem subjektive Handlungsziele abgeleitet werden. Je nach Kontext kann Kultur ein spezifisches soziales Milieu, eine Berufs- oder Sprachgruppe, eine regionale Einheit sein (Bertels et al. 2004:34).¹⁸

„Kultur (...) erfüllt für den Einzelnen eine konkrete Orientierungsfunktion, über die das Individuum innerhalb seines Sozialgefüges erst kommunikations- und handlungsfähig wird“ (Sternecker et al. 1994:33).

Kultur wird im konstruktivistischen Sinne als Resultat individueller Konstruktions- und Rekonstruktionsleistungen begriffen und damit als ein Prozess der Produktion und Reproduktion von Bedeutungs- bzw. Handlungsmustern (Bolten 2007b:41). Subjekt (handelndes Individuum) und Umwelt (gesellschaftlich-politischer/ institutioneller Bezugsrahmen) stehen in einem dialektischen, prozesshaften Zusammenhang, weshalb der weite Kulturbegriff als offen und historisch-dynamisch definiert wird (Leenen 2005:85ff). Einige erziehungswissenschaftliche Autoren postulieren zwischen dem Terminus ‚Lebenswelt‘¹⁹ und dem Begriff ‚Kultur‘ eine enge konzeptionelle Verknüpfung und benutzen ihn teilweise synonym (Nieke 2008, Allemann-Ghionda 2008, Auernheimer 2007). Ein in diesem Sinne definierter Kulturbegriff, der sich Wertungsabsichten zu entziehen versucht, schafft die Basis für das Initiieren und Mitgestalten interkultureller Handlungsprozesse ohne Ethnozentrismus und Wertungsbedürfnis (Bolten 2007b:45).

Die Verwendung eines erweiterten Kulturbegriffs in Forschung und Praxis zeigt, dass hier deutlich zwischen einem *geschlossenen* und *offenen* Verständnis unterschieden werden muss. Geschlossene Varianten des erweiterten Kulturbegriffs finden sich verbreitet in (anwendungsbezogenen) pragmatischen Kontexten, wo auf die Orientierungsfunktion von Kultur rekuriert und mithin eine räumliche Fixierung bzw. Eingrenzung von Kultur vorgenommen wird. Eine derart lokal begrenzte Bestimmung von Lebenswelten erweist sich allerdings als problematisch und konfliktträchtig, da sich Kulturen nicht auf in sich geschlossene Container reduzieren lassen, sondern immer Vernetzungen und Überlappungen aufweisen.

¹⁸ Jedes Individuum ist kulturell einzigartig und zeichnet sich durch eine subjektive Kombination kultureller Zugehörigkeiten aus. Es ist zur gleichen Zeit Angehöriger verschiedener subkultureller Systeme bzw. *Lebenswelten*, wie der Familie, einer ethnischen Gruppe oder einer Nationalität (Nieke 2008:46ff).

¹⁹ Unter Lebenswelt wird hier in Anlehnung an Habermas der alltägliche, selbstreproduzierende Wirklichkeitsbereich des Individuums verstanden (Bolten 1997:474).

„Kulturen sind keine Container, sie sind weder homogen noch mit dem Zirkel voneinander abgrenzbar, sondern (...) an den Rändern mehr oder minder stark ‚ausgefranst‘ zu denken. Es handelt sich um offene Vernetzungen historisch vermittelter Reziprozitätsverhältnisse“ (Bolten 2007a:16).

In einer globalisierten Welt ändern sich die individuellen Lebenswelten in ihrer Zusammensetzung und sind nicht klar voneinander abgrenzbar. In diesem Sinne wird von einem offenen bzw. *sozial fixierten* erweiterten Kulturbegriff gesprochen, der sich an Prozessen statt Strukturen orientiert, Eigendynamiken zulässt und damit nur begrenzt steuerbar ist sowie die Generierung von Netzwerken unterstützt (Bolten 2007b:49ff). Vor dem Hintergrund dieser Arbeit, in deren Zentrum die ostdeutsche Lehrkraft steht, bleibt zu fragen, ob die uneingeschränkte Verwendung eines offenen Kulturbegriffs sinnvoll ist.²⁰ Da davon ausgegangen wird, dass Kulturbegriffe kulturspezifisch geprägt sind und sich aus dem kollektiven Gedächtnis²¹ der Angehörigen einer Lebenswelt nähren, kann postuliert werden, dass sich der kulturelle Wissensvorrat in Ost- und Westdeutschland aufgrund der unterschiedlichen politischen Vergangenheit und zeitweisen räumlichen Trennung zumindest teilweise unterscheidet. Länger zurückliegende Sozialisierungserfahrungen werden tradiert und beeinflussen mehr oder minder (unbewusst) die Konstruktion aktueller Lebenswelten (Bolten 2007b:55ff). Das bedeutet, dass Lehrkräfte, die in der ehemaligen DDR aufgewachsen sind und den Lehrerbildungsprozess in dieser Zeit durchlaufen haben, durchaus in ihrem Interpretations- und Wissensvorrat auf derartige Sozialisierungserfahrungen zurückgreifen können. Daher erscheint bspw. die unreflektierte Implementierung westdeutscher interkultureller Qualifizierungsprogramme in rein ostdeutsche Kontexte als diskussionswürdig.²² In diesem Zusammenhang muss der zugrunde liegende Kulturbegriff beide Facetten berücksichtigen. Einerseits liegt der Fokus auf der sozialen, dynamischen Lebenswelt des Individuums, andererseits sollen historisch-räumliche Bedingungsfaktoren nicht unterschätzt werden.

Ein offener Kulturbegriff zeichnet sich darüber hinaus weniger aufgrund seiner allgemeinverbindlichen Werte und Normen aus, sondern vielmehr durch die Erzeugung von Normalität (Hansen 2000:233). Kulturen konstituieren sich nicht aus ihrer Kohärenz, sondern vielmehr aus der Bekanntheit und Normalität ihrer Differenzen. In einem solchen kohäsionsorientierten Ansatz von Kultur wird „Kultur als das Verbindende“ (Rathje 2006:13) verstanden, das nicht durch Homogenität, sondern vor allem durch Bekanntheit von Differenzen gekennzeichnet ist.

²⁰ Diese Frage macht in sofern Sinn, als dass das Durchschnittsalter der sächsischen Lehrkraft bei 47,8 Jahren liegt und damit ein Großteil der Lehrkräfte Teile ihrer Sozialisation in der ehemaligen DDR durchlaufen haben (vgl. Kapitel 7.4).

²¹ Kollektives Gedächtnis gliedert sich in kommunikatives Gedächtnis (Aktualität), Funktionsgedächtnis (schafft reflexiv Kontinuität) und Speichergedächtnis (Archiv). Es ist Ergebnis des Kommunikationsprozesses und dient als kollektiver Wissensvorrat (Bolten 2007a:37ff).

²² Vgl. weiterführend Kap. 5.4.

Eine Kultur, „das ist ihr wesentlichstes Kriterium und ihre wirkungsvollste und tiefste Leistung, definiert Normalität, und diese Normalität wirkt auf ihre Art ebenso bindend und verbindlich wie soziale und politische Strukturen“ (Hansen 2000:233).

Eine solch offene Auffassung von Kultur lässt zahlreiche Ebenen von Lebenswelten zu, die sich überlagern und widersprechen können. Lebenswelten spiegeln demnach „nicht nur Vielfalt, sondern Diversität, Heterogenität, Divergenzen und Widersprüche“ (Hansen 2000:182, zit. nach Rathje 2006:12) wider. Neuere Ansätze betrachten derartig vernetzte Lebenswelten im Sinne einer „fuzzy culture“ (Bolten 2011). Vertreter dieser Ansätze (Kosko 1993) gehen davon aus, dass es nicht vordergründig darauf ankommt, etwas *entweder* einer Menge zuzuordnen *oder* es auszuschließen, sondern vielmehr auf die *Qualität* der Beziehung, die zwischen den Individuen besteht. Eine ‚fuzzy culture‘ definiert sich vor allem über die Intensität, mit der sich ihre Akteure auf sie beziehen und ist als ein „offenes Netzwerk konventionalisierter bzw. *historisch vermittelter* Reziprozitätsdynamiken“ (Bolten 2011:60, Hervorh. i. O.) zu verstehen. Ein solch mehrwertiger offener Kulturbegriff rückt die Kultur selbst als Beziehungsgeflecht in den Mittelpunkt, insbesondere die Perspektive, aus der sie wahrgenommen wird, wobei davon auszugehen ist, dass jede Sichtweise ihre Berechtigung hat. Damit stellt sich nicht die Frage nach der richtigen oder falschen, sondern vielmehr nach der optimalen Angemessenheit der jeweiligen Perspektive. Insofern ist ein mehrwertiger offener Kulturbegriff auch immer relativ, was zu der Erkenntnis führt, dass es *den* verbindlichen Kulturbegriff im Kontext interkultureller Fachdiskurse nicht geben kann (ders.).

Kultur wird in Anlehnung an das o.g. Verständnis von Lehrerfortbildung und auf der Basis eines mehrwertigen weiten Kulturbegriffs als Netzwerk subkultureller Lebenswelten verstanden, die durch die handelnden Individuen selbst konstruiert und rekonstruiert werden, Orientierungsfunktion im Sinne der Erzeugung von Normalität besitzen und ständigen Veränderungsprozessen unterliegen. Die interdependente Beziehung zwischen Individuum und Lebenswelt wird als konstitutiv für das Kulturverständnis erachtet. Der historische und soziale Kontext, in dem die Lebenswelten eingebettet sind, muss dabei gleichermaßen Beachtung finden.

2.2.2 Kulturelle Identität

Die kulturelle Identität des Einzelnen oder einer Gruppe gestaltet sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts als komplex strukturiert und vielschichtig. Aus dem zugrunde gelegten Kulturbegriff folgt, dass eine Person nicht nur im Laufe der Zeit, sondern auch gleichzeitig mehreren (Sub-) Kulturen angehören kann. Heute wird daher oftmals von kulturellen Identitäten gesprochen.²³ Das Identitätskonzept ist hauptsächlich in den Sozialwissenschaften und der Sozialphilosophie verwurzelt, die „zwischen der numerischen Identität einer Person oder Gruppe und ihrer qualitati-

²³ Bolten geht davon aus, dass im Zuge der Globalisierung Identitäten weniger kohärent, sondern vielmehr kohäsiv, d.h. prozessual und wandelbar gedacht werden müssen (Bolten 2007a:18).

ven (individuellen bzw. kollektiven) Identität“ (Rosa 2007:47) unterscheiden. Die numerische Identität rekurriert dabei vor allem auf die moralische Zurechenbarkeit und rechtliche Verantwortlichkeit. In unserer von Heterogenität geprägten Gesellschaft kommt der *qualitativen* und in diesem Sinne *kulturellen* Identität jedoch eine weitaus größere Bedeutung zu. Dabei geht es nicht um die äußerliche Identifizierbarkeit einer Person, sondern um ihr Selbstbild und Selbstverständnis. Kollektive Identität kann analog als das (berufliche, ethnische, politische usw.) Selbstverständnis einer Gruppe verstanden werden. Häufig wird in diesem Zusammenhang von der Ich- und der Wir-Identität gesprochen, die ein interdependenter Zusammenhang verbindet (Stoik 2003:22). Habermas versteht Identität als „Integrationsleistung“ und etwas, dass immer neu ausgehandelt werden muss (Habermas 1995:32). Die kulturelle Identität entwickelt, festigt und verändert sich im Laufe der Enkulturation und bildet die Basis für alle Verstehens- und Handlungsprozesse im sozialen, interkulturellen Umfeld (Rosa 2007:47, Heimannsberg 2000:14). Die jeweilige Biographie des Einzelnen beeinflusst demnach mehr oder weniger signifikant interkulturelles Handeln und muss folglich immer Berücksichtigung finden. Unter diesem Blickwinkel wird Identität als Prozess verstanden, „der von den Wechselbeziehungen zwischen Individuum und Umwelt abhängig ist, wobei der Identitätswandel zugleich die Möglichkeit einer pluralen (kulturellen) Zugehörigkeit erschließt“ (Phinney 2003, zit. in Herzog 2007:265).

Identität im interkulturellen Kontext steht im pädagogischen Diskurs in enger Verbindung zu dem Begriff des Ethnozentrismus. Jouhy (1996) geht davon aus, dass erst dann eine kulturelle Identität erworben werde, wenn man in dem Bewusstsein seiner historischen und existentiellen Genese lebe und Ethnozentrismus nicht als Hindernis, sondern geradezu als Voraussetzung des Verhaltens und Wirkens erachte (Jouhy 1996:67). Ethnozentrismus als Grundstruktur menschlichen Handelns ist in diesem Sinne ambivalent: Einerseits kann er als kurzfristige Standortbestimmung ein grundlegendes Hemmnis interkultureller Kommunikation darstellen, andererseits ist er als bewusste Reflexionsfähigkeit notwendiger Bestandteil kultureller Identitätsbildung (Sternecker et al. 1994:36). Dieser reflexive Umgang mit der eigenen Identität ermöglicht erst die bewusste Ein- und Wertschätzung anderer (ethnischer) Gruppen. Eine ethnozentristisch geprägte Identität einer Person oder Gruppe, wie sie sich in unserer Gesellschaft bspw. in von Fremdenfeindlichkeit gezeichneten Handlungen niederschlägt, hängt also weitestgehend von der individuellen Biographie und dem sozialen Kontext ab. Die sich durch diese Identität ergebenden Handlungsräume unterliegen der aktiven Mitbestimmung des handelnden Individuums, wobei nicht davon ausgegangen werden kann, dass der Einzelne oder die Gruppe per se in der Lage sind, bewusst ihre kulturelle Identität zu reflektieren. Über diese subjektive Komponente ergibt sich der Rückbezug zur Pädagogik, denn der dialektisch-dynamische Prozess der Identitätsbildung kann als beeinfluss- und

relativierbar und damit als pädagogisch gestaltbar eingeschätzt werden.²⁴

2.2.3 Interkulturell vs. Multikulturell

Im pädagogischen Diskurs sind die Termini ‚multikulturell‘ und ‚interkulturell‘ mittlerweile eine weit verbreitete Beifügung. So ist die Rede von ‚multikultureller Gesellschaft‘, ‚multikulturellem Zentrum‘ oder ‚interkultureller Begegnung‘ und ‚interkulturellem Lernen‘, wobei im bildungspraktischen und bildungspolitischen Sprachgebrauch oft zwischen ‚inter-‘ und ‚multi-‘ nicht unterschieden wird (Gogolin/Krüger-Potratz 2006:110). In dieser Arbeit wird allerdings zwischen beiden Begriffen klar differenziert. Mit der Verwendung des Präfix ‚multi-‘ wird eine beschreibende Perspektive eingenommen. Multikulturell bezeichnet in dem Sinne lediglich den Tatbestand, dass sich eine Lebenswelt aus verschiedenen Kulturangehörigen zusammensetzt (Bolten 2007a:63f). Im Präfix ‚inter-‘ schwingt hingegen eine programmatische Dimension mit. Gemäß dem o.g. Verständnis von Interkulturalität steht hierbei der Prozess des menschlichen Miteinanders im Mittelpunkt und die sich daraus ergebenden Dynamiken und Interdependenzen (Hinz-Rommel 1994:32). Multikulturalität bezeichnet mithin eine Qualität von Interkulturalität (Bolten 2007a:63). Der Begriff des Interkulturellen findet sich als wissenschaftlicher Fachterminus in vielen Disziplinen wieder, wobei Kombinationen mit ‚interkulturell‘ sich häufig nicht trennscharf einer Fachrichtung zuordnen lassen. Bolten (2007a) unterscheidet drei verschiedene Varianten von Multikulturalität, die durch den jeweiligen Grad der Interaktion charakterisiert sind:

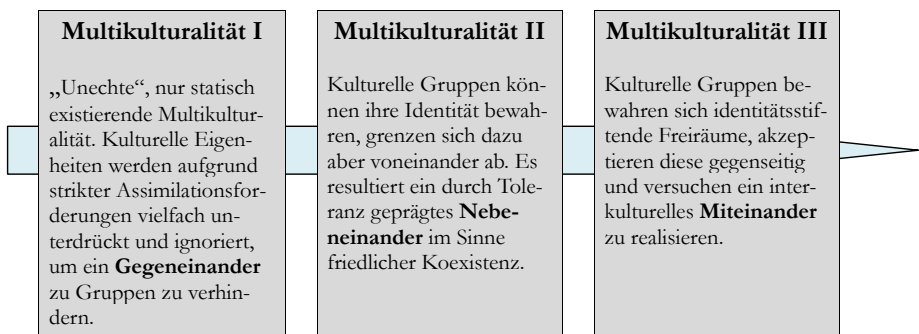


Abb. 1: Varianten von Multikulturalität (Bolten 2007a:65)

Die Entwicklung von Multikulturalität I zu III resultiert nicht zuletzt aus einem erweiterten, offenen Verständnis von Kultur. Gelebte Multikulturalität innerhalb

²⁴ In der neueren Fachliteratur zum Identitätskonzept wird das Spannungsverhältnis von Kohärenz und Flexibilität bzw. Kontinuität und Wandel diskutiert. Zu starres Festhalten an der jeweiligen Identität birgt die Gefahr, unflexibel und damit nicht anpassungsfähig zu sein. Eine ständige Neubestimmung des Selbst kann eine Identitätsdiffusion nach sich ziehen (Rosa 2007:49).

einer Schule bedeutet nach Variante III dann nicht mehr ein reines Ordnungsprinzip, sondern ist als Prozess zu verstehen, der das Entstehen neuer Ideen und Handlungsräume zulässt und die interkulturelle Öffnung der Schulen fördert. In diesem Sinne bietet Multikulturalität III die größte Schnittmenge zur Interkulturalität.

Eine multikulturelle Schule ist folglich eine Schule mit Angehörigen unterschiedlicher kultureller Herkunft, unabhängig davon, ob daraus pädagogische Implikationen abgeleitet werden. Eine interkulturelle Schule hingegen ist eine Schule, die Multikulturalität (im Sinne der Variante III) und die sich daraus ergebenden Ressourcen und Potenziale explizit zum Anlass für pädagogisches Handeln nimmt (Gogolin/Krüger-Potratz 2006:111). Zwingende Voraussetzung dafür sind allerdings Akteure, die ein dementsprechend offenes Verständnis von Kultur, Interkulturalität und Multikulturalität in die pädagogische Praxis einbringen. Dazu zählen in erster Linie die Lehrenden an den Schulen.

2.3 Handlungstheoretischer Bezugsrahmen: interkulturelle Pädagogik

Die interkulturelle Lehrerfortbildung als Teilbereich der Erwachsenenbildung bezieht sich hinsichtlich ihres theoretischen Verständnisses hauptsächlich auf die interkulturelle Pädagogik (Marotzki 2005:69). Je nach Autor wird in der Fachsprache von interkultureller Erziehung, interkultureller Bildung oder interkultureller Pädagogik gesprochen, wobei keine trennscharfe Unterscheidung erkennbar ist (Allemann-Ghionda 2008:19; Herzog et al. 2007:261). Die interkulturelle Pädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft hat ihre Anfänge in Deutschland etwa zu Beginn der 1970er Jahre. Die Begründung dieser neuen Fachrichtung kann als Reaktion auf die zunehmenden Pluralisierungsprozesse und der damit einhergehenden Heterogenität verstanden werden (Gogolin/Krüger-Potratz 2006:106). Grundidee der interkulturellen Pädagogik ist gemeinhin das Prinzip der Gleichheit und Anerkennung der Kulturen, die in einer Gesellschaft neben- oder miteinander existieren sowie die Befähigung zum interkulturellen Verstehen und zum interkulturellen Dialog (Auernheimer 2007:20f). Interkulturalität als Thema der Erwachsenenbildung wird hingegen erst seit kurzem sowohl aus theoretischer als auch empirischer Sicht in der Fachliteratur angenommen (Sprung 2002:89). Im Folgenden soll zunächst ein kurzer historischer Überblick über die Fachdisziplin unter Rückbezug auf die Lehrer(fort-)bildung skizziert werden, um danach bestehende theoretische Ansätze auf ihre Verwendbarkeit für das Forschungsvorhaben zu diskutieren.

2.3.1 Historischer Überblick

Die Entwicklung der interkulturellen Pädagogik wurde bereits mehrfach ausführlich in der Fachliteratur dargestellt (z.B. Auernheimer 2007, Gogolin/Krüger-Potratz 2006, Herzog 2007, Holzbrecher 2004, Sprung 2002), weshalb in diesem

Rahmen ein zusammenfassender Überblick²⁵ bevorzugt wird.

In der Nachkriegszeit (1950-1970) wurde migrationsbedingten Prozessen und deren Auswirkungen in Forschung und Praxis keine Bedeutung beigemessen. Jedoch konnte die Annahme, dass der Aufenthalt von Gastarbeitern ein befristetes Phänomen darstellen würde, den realen Entwicklungen nicht standhalten (Auernheimer 2007:34). Einige Jahre nach der staatlichen Anwerbepolitik von Gastarbeitern war die Zahl der Migranten, gleichsam bedingt durch verstärkten Familiennachzug, erheblich gestiegen. Besonders in den Schulen machte sich diese Entwicklung durch eine wachsende Anzahl schulpflichtiger Kinder mit Migrationshintergrund bemerkbar (Sprung 2002:90). In dieser Phase der sogenannten Ausländerpädagogik (1970-1990) versuchte man mittels kompensatorischer Maßnahmen „Belastungen von den Lehrpersonen, Schüler/-innen und Eltern in Zusammenhang mit den Ausländern“ (Hamburger 1994:62) zu beheben.²⁶ Im pädagogischen Diskurs wurde von erheblichen Defiziten der Migranten ausgegangen, denen man mit ‚sonderpädagogischen‘ Maßnahmen versuchte zu begegnen (Allemann-Ghionda 2008:20). So wurden bspw. an verschiedenen Hochschulen ausländerpädagogische Zusatzstudiengänge etabliert (Krüger-Potratz 2001:13). Veränderte Rahmenbedingungen (Wirtschaftskrise und Anwerbestopp) bedingten Ende der 1970er Jahre eine kritische Reflektion der defizitorientierten pädagogischen Ansätze: Die Erkenntnis, dass ethnische Minderheiten in Deutschland immanenter Bestandteil der Gesellschaft geworden waren, führte in der pädagogischen Forschung zu einem veränderten Problembewusstsein und Umdenken.

Nach dieser Phase der Reflektion und der sowohl programmatischen als auch ideologischen Kritik entwickelte sich in den Folgejahren (1990-2000) die interkulturelle Pädagogik als neue Fachrichtung der Erziehungswissenschaft. Forciert durch die zunehmende Diskussion um den Wandel des Kulturbegriffs hin zu einem weitgefassten Verständnis wurde die multikulturelle Gesellschaft nicht länger als problembehaftet, sondern als Bereicherung im Sinne kultureller Differenz verstanden (Edelmann 2007:44). Dieses Umdenken spiegelte sich in der von der Kultusministerkonferenz 1996 veröffentlichten Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ wider, in der ein gleichberechtigter Umgang mit soziokultureller Heterogenität gefordert wird, in dem „ausländische und deutsche Schülerinnen und Schüler in gleicher Weise Wertschätzung, Vertrauen und Zuwendung“ (KMK 1996:7) erfahren. Der Leitgedanke der Anerkennung von Differenz ist in allen diesbezüglichen Publikationen prominent. In diesem Zusammenhang wurden erste Forderungen für eine Reform der Lehrerbildung im Hinblick auf die Implikation interkultureller Kontexte laut (Krüger-Potratz 2001:44, Allemann-Ghionda 2007:38ff). Die Kritik an der interkulturellen Pädagogik in dieser Phase bezog sich

²⁵ Der Überblick behandelt in erster Linie die Entwicklungen in der ehemaligen BRD; für eine Betrachtung der Historie der Lehrerbildung in der DDR vgl. Kap. 3.4.

²⁶ Die vordringlichste Aufgabe wurde darin gesehen, den Kindern Deutsch beizubringen, so dass sie dem Unterricht folgen können (Nieke 2008:14f).

zunächst auf die unklare Begründung ihrer Ziele sowie auf das Fehlen empirischer Studien (Edelmann 2007:46). Der zentrale Kritikpunkt bezieht sich jedoch auf die zum Teil unreflektierte (Über-) Betonung der kulturellen Differenz. Der harmonisierende Umgang mit Heterogenität führe vor allem in der pädagogischen Praxis „zu einer doppelten Verdrängung von Konflikten: einerseits werden durch den kulturalistischen Blick soziale Ungleichheiten verdeckt, andererseits verdrängt der harmonisierende Gleichheitsansatz die strukturelle Ebene von Ungleichheiten, die in den ungleichen Zugangsvoraussetzungen zu Macht und Ressourcen liegen“ (Messerschmidt 2008:14). Eine einseitige Konnotation kultureller Differenz kann demzufolge dann in einen „Leerlaufdiskurs ohne jegliche Konsequenz“ (Allemann-Ghionda 2008:30) münden, wenn sozioökonomische Disparitäten und institutionelle Barrieren nicht deutlich genug erörtert und empirisch untersucht werden (ebd.). Interkulturelle Pädagogik muss demzufolge soziale sowie institutionelle Prozesse und daraus resultierende eventuelle Ungleichheiten berücksichtigen.

Als Antwort auf die kritische Haltung gegenüber dem Verständnis von kultureller Differenz wird zu Beginn des 21. Jahrhunderts der interkulturell-pädagogische Diskurs dominiert durch das *Konzept einer Pädagogik der Vielfalt*, das sich als „Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen“ (Prenzel 1993:62) versteht. Alle Unterschiede (individuelle, kulturelle und sozioökonomische) werden als Elemente einer allgemeinen Diversität definiert (Herzog 2007:269). Prenzel (2001) postuliert in diesem Zusammenhang mit dem Konzept der „Egalitären Differenz“ einen Ansatz, der Egalität und Differenz nicht als gegensätzlich, sondern sich wechselseitig bedingend begreift und konstruktive Aufmerksamkeit für die Vielfalt der Überschneidungen und sich kreuzenden Dominanzverhältnisse fordert (Prenzel 2001:93, 184f). In einer so verstandenen interkulturellen Pädagogik stellen der Umgang mit Heterogenität und der Anspruch von Chancengerechtigkeit keinen Widerspruch dar. Die Bedeutung der kulturellen Differenz muss demnach zwar nicht in Frage gestellt, aber präziser hinterfragt, redimensioniert und empirisch untersucht werden. Wie und ob sich das *nachhaltig* in der bildungspolitischen Praxis niederschlägt, bleibt abzuwarten.

Die chronologische Strukturierung in einzelne Phasen, wie in Abbildung 1 zusammenfassend dargestellt, erfolgte in dem Bewusstsein, dass dadurch unlineare, ko-existente Entwicklungen unberücksichtigt bleiben. Diese in gewisser Weise willkürliche Definition ist als Hilfskonstruktion zu betrachten und dient als Orientierungsrahmen für die sich anschließende Diskussion der theoretischen Modelle. Es wurde bewusst eine transparente Linienform zur Abgrenzung der Phasen gewählt, um unlineare Entwicklung nicht auszuschließen.