

Die deutschsprachige Fachdebatte:

Auf dem Weg von Interkultureller Pädagogik zu Diversity Education?

(Rudolf Leiprecht)

1. Die internationale Fachdebatte und das ‚Ausland als Argument? in der deutschsprachigen Fachdebatte

Die Fachdebatten in den Sozial- und Erziehungswissenschaften um Multikulturalismus und Diversity und um interkulturelle und rassismuskritische Konzepte in Bildung und Erziehung weisen in einigen europäischen Ländern durchaus Ähnlichkeiten auf. Sie entstehen in der Folge von Einwanderungsprozessen in der Nachkriegszeit und beziehen sich auf die Lage von eingewanderten Minderheiten, wobei in vielen Ländern mehr oder weniger stark kulturelle Unterschiede thematisiert wurden (vgl. hierzu Auernheimer 1990, 21). Doch mit den Parallelen im Diskussionsverlauf dürfen die Unterschiede nicht verkannt werden. So hat zum Beispiel im Gegensatz zu Deutschland in den Niederlanden und in Großbritannien die koloniale *Einwanderung* eine große Bedeutung im Fachdiskurs.² Viele Eingewanderte haben hier im Kontext von Kolonialgeschichte bereits früh Staatsbürgerschaftsrechte bekommen, und dies hatte Auswirkungen auf politische Diskurse und die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Eingewanderten, aber auch auf die Zusammensetzung des Personals in Einrichtungen und Organisationen der (faktischen) Einwanderungsgesellschaften.

² Was jedoch nicht bedeutet, dass Deutschland nicht ebenfalls eine Kolonialgeschichte hat, die mit Unterdrückung, Ausbeutung und Massenmord verbunden ist; eine Kolonialgeschichte, die in der Erinnerungskultur des Landes allerdings weitgehend ausgeblendet wird (vgl. hierzu Lutz/Gawarecki 2005).

Gleichzeitig muss davon ausgegangen werden, dass die Debatte in einem einzelnen Land ohne die Impulse und Anregungen aus den Diskussionen und Entwicklungen in anderen Ländern wohl kaum denkbar gewesen wäre. Für Großbritannien und die Niederlande sind Einflüsse aus den USA, Kanada und Australien unverkennbar, und die Fachdiskussion in Deutschland wurde insbesondere dort, wo sich kritische Stimmen Gehör zu schaffen versuchten, durch Bezugnahmen auf Großbritannien und die Niederlande vorangetrieben. Im letzteren Fall waren es häufig bessere strukturelle und politischen Rahmenbedingungen, mit denen 'Hinweise auf das Ausland' in der pädagogischen Diskussion gerechtfertigt wurden. Anregende Gesichtspunkte für die Diskussion in Deutschland waren beispielsweise die Bemühungen in Großbritannien, Antidiskriminierungsgesetze einzuführen und in der alltäglichen Praxis durchzusetzen (vgl. Baringhorst/Schönwälder 1992), oder die liberale niederländische Minderheitenpolitik in den 1980er Jahren, die sich ausdrücklich zum Ziel gesetzt hatte, die Lage von eingewanderten Minderheiten zu verbessern, und in deren Folge u.a. ein kommunales Wahlrecht für Eingewanderte eingeführt wurde (vgl. Bukow 1989); oder die Integrationskurse (Inburgeringsbeleid) Ende der 1990er Jahre in den Niederlanden, die als Modell für die bundesdeutsche Gesetzgebung Pate standen. Zudem erhielten die verschiedenen Theoriedebatten in Deutschland zu Wanderungsprozessen, Multikulturalität oder Rassismus wichtige theoretische Impulse aus Großbritannien und den Niederlanden (etwa durch die übersetzten Arbeiten von Robert Miles, Phil Cohen, Stuart Hall und Philomena Essed). Einfluss auf die bundesdeutsche Diskussion hatten aber eben auch die Debatten nach den terroristischen Anschlägen in den New York (2001), Madrid (2004) und London (2005) und nach der Ermordung von Theo van Gogh (2004). Der Tenor der Debatten, in denen oft auch mit Hilfe von subtilen oder offenen Stereotypen über den Islam argumentiert wird, lautet oft: Ende der multikulturellen Gesellschaft!

Allerdings wurde unter expliziter Bezugnahme auf die britische und niederländische Diskussion in Deutschland auch dafür plädiert, antirassistische (heute: rassistuskritische) Ansätze aufzugreifen: Es war und ist deutlich, dass die Konzentration interkultureller Ansätze auf die Kulturdifferenz die Differenz in der unterschiedlichen Möglichkeit vernachlässigt, den jeweils vorherrschenden Rassismen ausgesetzt zu sein. Da institutioneller Rassismus und Alltagsrassismus Bestandteile der Erfahrungswelt von Eingewanderten sind, muss dies auch von der Pädagogik in angemessener Weise thematisiert werden (vgl. Essed 1994; Mecheril/Teo 1997). Zudem gilt es, den Blick auf die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft zu richten und deren passive und aktive Teilnahme an der Benachteiligung, Ausgrenzung und Negativ-Stereotypisierung von Eingewanderten zum Thema zu machen (vgl. Kalpaka/Räthzel 1986/1990; Leiprecht 1992; Kalpaka 1992; Rommelspacher 1995).

Gleichzeitig wird jedoch ebenfalls betont, dass der Kulturbegriff nicht einfach aufgegeben werden kann (vgl. Auernheimer 1997). Gerade soziale Konstruktionen kultureller Bindungen können auch durch die gemeinsamen Erfahrungen sozialer Benachteiligung oder durch gemeinsame Rassismus- und Zuschreibungserfahrungen entstehen bzw. verstärkt werden. Kulturelle Identitäten erhalten hier auch politische Dimensionen. Zudem ist gerade auch für die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft eine Reflexion des Kulturellen geboten: Sich beispielsweise *nicht* mit 'eigener Kultur' und Formen der Erinnerungskultur (zum Holocaust, zur Kolonialgeschichte) auseinander zu setzen, kann heißen, die Verbindung mit der Geschichte der Gesellschaft und der Familie und das eigene Verhältnis dazu *nicht* wahrnehmen zu wollen und keine Verantwortung für die Zukunft zu übernehmen (vgl. hierzu auch Attia 1997; Lutz/Gawarecki 2005). Es kommt also darauf an, wie der Kulturbegriff gefasst wird und ob er dazu beitragen kann, kulturalisierende Sichtweisen zu vermeiden.

In der parallelen *politischen Debatte* steht die Auseinandersetzung zum Konzept der *multikulturellen Gesellschaft* im Zentrum. Auch hier ist entscheidend, wie der Begriff Kultur definiert wird. Zudem wird ‘multikulturelle Gesellschaft’ zum einen als Beschreibungsbegriff benutzt, zum anderen aber auch als ein *normativer* Begriff, der ganz bestimmte Zielvorstellungen impliziert.

Diese Zielvorstellungen können sich sehr unterscheiden. So bezeichnete auch der frühere südafrikanische Präsident Pieter W. Botha die von strikten rassistischen Trennungen bestimmte damalige Apartheidsgesellschaft Südafrikas als eine multikulturelle Gesellschaft: Innerhalb ihrer Gruppengrenzen, die auch territoriale Grenzen darstellten, sollten die jeweils als ‘Rassen’ konstuierten Gruppen gemäß ihrer angeblich ‘natürlichen’ Bestimmung leben (vgl. Frankfurter Rundschau vom 20.5.1987). Ein zynisches Modell, da die Verteilung von Lebensmöglichkeiten für die verschiedenen ‘Rassen’ sehr ungleich war und die ‘weiße Rasse’ überaus privilegiert und die ‘anderen Rassen’ entlang einer hierarchischen Abstufung deutlich benachteiligt waren. Zweifellos spielten bei Botha auch propagandistische Motive eine Rolle, um das damalige Südafrika als eine ‘multikulturelle Gesellschaft’ zu charakterisieren. Dennoch ist die Nähe zwischen multikulturellen und sog. ethnopluralistischen Konzepten, die auch die Alte und die Neue (extreme) Rechte in Deutschland proklamiert, nicht von der Hand zu weisen (vgl. Reinfeldt/Schwatz 1994; Benthin 2004). In der Tat: Es kommt hier auf den Kulturbegriff und den damit verbundenen Implikationen an. Kulturen werden in solchen Konzepten im Grunde als ‘Rassen’ vorgestellt, als homogene, statische Größen, die mit unterschiedlichen Wertigkeiten und Rangfolgen verbunden sind, ihre ‘Reinheiten’ bewahren sollen und sich deshalb nicht mit anderen Kulturen/‘Rassen’ mischen dürfen.

Hierzulande wird - im Gegensatz zu solchen Vorstellungen - bei multikulturellen Gesellschaften allerdings oft von einem *gleichberechtigten Zusammenle-*

ben verschiedener Gruppen ausgegangen. Das Ideal ist hier eher Mischung und Verbindung. Solchen Vorstellungen, die ich durchaus positiv finde, sind allerdings nicht selten von allzu naiven Ideen bestimmt: Bereicherung durch andere Kulturen, die Betonung eines friedlichen und harmonischen Miteinanders oder folkloristisch anmutende Auffassungen (bunte Feste, fröhliche Tänze, exotisches Essen, usw.) stehen im Vordergrund. Für die Bewältigung realer Konflikte und die Thematisierung von Macht- und Interessensunterschieden bleibt oft wenig Raum. Die Kritiker solcher Vorstellungen haben es meist leicht.¹⁶

Leider befinden sich unter den Kritikern auch solche, die von eher neoliberalen und neokonservativen Konzepten ausgehen, mit der Beseitigung realer Ungerechtigkeiten und ungleich verteilter Lebenschancen wenig im Sinn haben und vor diesem Hintergrund die Durchsetzung einer *deutschen Leitkultur* fordern, an der sich vor allem Eingewanderte, aber auch alle anderen, die sich nicht innerhalb einer bestimmten Normgröße befinden, anzupassen haben.

¹⁶ In den Niederlanden wird in der Fachdebatte übrigens der Begriff ‘multikulturelle Gesellschaft’ zunehmend durch den Begriff *pluriforme Gesellschaft* ersetzt. Zum einen will man sich damit gerade von allzu naiven und harmonistischen Gesellschaftsmodellen absetzen, zum anderen versucht man, den Begriff Kultur im Titel zunächst zu vermeiden und eine größere Bandbreite an Unterschieden (Geschlecht, soziale Klasse, Generation usw.) in den Blick zu bekommen (vgl. Leeman/Lutz/Wardekker 1996).

2. Hinweise zum Kulturbegriff

Freie Erläuterung der Präsentationsfolien

3. Zwei zentrale Argumentationslinien zur Begründung, in Schule und Bildungssystem kompetent auf die Herausforderung der Einwanderungsgesellschaft einzugehen

Freie Erläuterung der Präsentationsfolien

4. Diversity Education

Freie Erläuterung der Präsentationsfolien

Doch zurück zur Fachdebatte: In den 1990er Jahren bekommen schließlich Versuche mehr Gewicht, die pädagogischen Institutionen daraufhin zu befragen, ob sie angesichts von neuen Anforderungen durch Globalisierung, Europäisierung und Migration in der Lage sind, Heranwachsende auf ein Leben in einer pluriformen Einwanderungsgesellschaft vorzubereiten. In Untersuchungen wird beispielsweise festgestellt, dass in der Schule bis heute die faktische Zwei- oder Mehrsprachigkeit von Kindern kaum wahrgenommen, positiv bewertet und im Curriculum berücksichtigt wird (vgl. Gogolin 1994). Überhaupt wird zunehmend deutlicher betont, dass es darauf ankommt, vorherrschende einseitige Defizitperspektiven endlich durch eine angemessene Ressourcenorientierung zu ersetzen (vgl. Otyakmaz 2000; Boos-Nünning/Karakasoglu 2005, 219ff.).

Außerdem gibt es Bemühungen, die kritischen Debatten in der Genderpädagogik, der Integrationspädagogik (Sonderpädagogik) und der Interkulturellen Pädagogik zu bündeln. Ein gemeinsames Merkmal der Debatten in diesen drei pä-

dagogischen Teildisziplinen ist die Kritik an den herrschenden Normalitätsvorstellungen in Bildung und Erziehung, und die Pädagogin Annedore Prengel unternimmt auf dieser Grundlage einen viel versprechenden Versuch, den übergreifenden Ansatz einer “Pädagogik der Vielfalt” zu entwickeln (vgl. Prengel 1993). Um die Jahrtausendwende wird schließlich mit dem aus den USA stammenden Konzept *Intersektionalität* die Notwendigkeit der Berücksichtigung einer Verbindung verschiedener Differenzlinien (Geschlecht, Ethnizität, Klasse, Generation, Gesundheit etc.) stärker betont (vgl. Lutz/Wenning 2001). Und immer häufiger werden beispielsweise geschlechtsbezogene und interkulturelle Konzepte aufeinander bezogen und Ansätze interkultureller Mädchen- und Jungenarbeit diskutiert (vgl. Otyakmaz 2001; IDA 2004; Fleßner 2005).

Weiterhin wird verstärkt auf die Bedeutung von *Rassismuserfahrungen* hingewiesen, die auch in (sozial-) pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern und in der Sozialberatung zur Kenntnis genommen und thematisiert werden müssen (vgl. Mecheril 1995; Melter 2004), und es wird das Konzept *Critical Whiteness* in die Fachdebatte eingebracht (vgl. Frankenberg 1993; Wollrad 2005), ein Konzept, das versucht, die privilegierte Position der (weißen) Mehrheitsgesellschaft in kritischer Perspektive zum Thema zu machen.]