

Renate Nestvogel

Zum Verhältnis von „Interkulturellem Lernen“, „Globalem Lernen“ und „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“

aus: Wulf-Merkel (Hg.): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung 2002

Vor einigen Monaten haben wir miterlebt, wie Globalisierungsgegner wegen der international sich verschärfenden Widersprüche - ca. 20% der Weltbevölkerung verfügen über 80% des Reichtums dieser Erde - handfest gegen IWF- und Weltbank-Strategen demonstriert haben. Die Demonstrationen standen sozusagen stellvertretend für die vielen Unruheherde in der Welt, die sich an der sozialen Frage der Armut und der ungleichen Verteilung entzündeten. Des Weiteren erleben wir tagtäglich, wie in dieses Land hineinwirkende und von diesem Land mit erzeugte weltumspannende Probleme mit Gewalt gegen Menschen fremder Herkunft und dunkler Hautfarbe ausgeübt werden. Dabei wissen wir, dass die Gewalt nur die Spitze eines Eisbergs ist, dessen unsichtbarer Teil in der Mitte der Gesellschaft angesiedelt ist. Das heißt, dort, wo die meisten von uns arbeiten und recht gut leben, werden auch die einfachen rechten Gesellschaftsentwürfe und subtilen Vorformen (wie Kontaktvermeidung, Ausgrenzung, Diskriminierung, Abwertung, Verallgemeinerung) produziert, die nicht mit rechtsextremem Denken gleichzusetzen sind, aber dort hinführen können.

In diesem Zusammenhang steht die zentrale Frage dieses Beitrags: Wie und was kann interkulturelles Lernen zu einer gerechten, nachhaltigen und zukunftsfähigen Entwicklung beitragen? Die Antwort hängt weitgehend von dem ab, was unter interkulturellem Lernen verstanden wird. Da dies sehr Unterschiedliches sein kann, sollen zunächst die verschiedenen Strömungen in ihrer teilweise parallel zueinander verlaufenen Entwicklung skizziert werden. Dabei geht es auch um die Klärung der Beziehung zu anderen Begriffen wie der „Dritte Welt“- und Eine-Welt-Pädagogik, dem globalen Lernen der Friedens- und Entwicklungspädagogik, der antirassistischen Bildungsarbeit, der politischen Bildung, dem sozialen Lernen sowie der Umweltbildung. Die Begriffsvielfalt verweist m. E. auf Chancen, aber auch auf Probleme für die Bildungspraxis, die all diese Begriffe aufgreifen und ihre Inhalte verbreiten soll.

31

1. Konzepte interkulturellen Lernens

Seit mehr als 15 Jahren gibt es verschiedene inhaltliche Strömungen, die, um im Bild zu bleiben, in ihrer Gesamtheit als Flusslandschaft Interkulturelles Lernen gesehen werden können. Drei dieser Strömungen werden im Folgenden skizziert.

1.1 Interkulturelles Lernen als Reaktion auf die multikulturelle Gesellschaft Deutschlands

Der Hauptstrom versteht bis heute interkulturelles Lernen als pädagogische Reaktion auf die hiesige und heutige multikulturelle Gesellschaft Deutschlands: „Generell wird interkulturelle Erziehung gegenwärtig verstanden als pädagogische Reaktion, theoretischer und praktischer Art, auf die migrationsbedingte kulturelle Pluralität der Gesellschaft“ (Hohmann 1989, zit. n. Glumpler 1998, S. 210). „Interkulturelle Bildung ist die pädagogische Antwort auf die zunehmende Vielfalt der Sprachen und Kulturen in der Gesellschaft“ (Reich 1993, zit. n. ebd., S. 212). „Das Konzept der interkulturellen Bildung (oder Erziehung) verdankt seine Existenz den Anstößen, die von den Migrationsbewegungen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auf das pädagogische Denken in den Einwanderungsgebieten ausgegangen sind“ (Boos-Nünning 2000, S.80). Es handelt sich hier um ein räumlich wie zeitlich begrenztes Konzept: räumlich begrenzt auf das Zusammenleben von Menschen verschiedener kultureller Herkunft

in Deutschland (wobei evtl. noch die Frage auftaucht, wie interkulturelles Lernen in anderen Ländern gestaltet wird) und zeitlich begrenzt auf die letzten Jahrzehnte. Hervorgegangen ist dieser Hauptstrom aus der Ausländerpädagogik¹, die ihrerseits in den 70er Jahren als pädagogische Reaktion auf die Zuwanderung von ArbeitsmigrantInnen aus den sog. Anwerbeländern entstanden ist (vgl. hierzu Auernheimer 1990, Glumpler 1998, Diehm/Radtke 1999).

32

Neben dem Erwerb von Wissen zu anderen (vor allem der Migranten-) Kulturen geht es vorrangig um soziales Lernen zwischen Kindern und Jugendlichen verschiedener kultureller Herkunft, um den konstruktiven Umgang mit kultureller Differenz, die Herstellung von Gemeinsamkeiten, um die Reflexion und den Abbau von Vorurteilen, den Erwerb interkultureller sozialer Kompetenzen, den Respekt vor so genannten Fremden und die Wertschätzung fremder Kulturleistungen. Die ausländerpädagogische Komponente der interkulturellen Pädagogik besteht in einer fortgesetzten Förderung zugewanderter Kinder und Jugendlicher, um ihre Chancen in dieser Gesellschaft zu verbessern.² An Universitäten ist die professionelle Handlungskompetenz der Studierenden zu fördern, die sich aus Fach-, Lern-, Methoden-, Sozial-, Kommunikations- und Persönlichkeitskompetenzen zusammensetzt, die jeweils um interkulturelle Dimensionen zu ergänzen sind.

Die konzeptuelle Entwicklung dieser Strömung tendiert dabei von einer Pädagogik der Begegnung immer stärker hin zu einer Pädagogik des Umgangs mit Konflikten, zu einer antirassistischen oder politischen Pädagogik, die pädagogische und politische Forderungen und Aktivitäten, bezogen auf die hiesige und heutige multikulturelle Gesellschaft, miteinander verbindet (vgl. hierzu Glumpler 1998, S.211 ff.). Dieses Verständnis bezieht seine Bedeutung also aus dem Potenzial und den Problemen, die das Zusammenleben, -lernen und -arbeiten von Einheimischen und Zugewanderten mit sich bringt und die über Aktivitäten in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern, in der Schule ebenso wie außerschulisch, thematisiert, reflektiert und auf- bzw. abgebaut werden sollen.

Dieses hier skizzierte Verständnis von interkulturellem Lernen ist insofern begrenzt, als historische Dimensionen ebenso wie Nationen übergreifende Verflechtungen ausgegrenzt werden.

33

Selbst ein Schüler- und Jugendaustausch, der zweifellos als Bestandteil von interkulturellem Lernen betrachtet wird, lässt sich nicht systematisch aus der Multikulturalität Deutschlands ableiten. Denn dieser nach dem Zweiten Weltkrieg einsetzende Austausch hatte nichts mit Deutschland als Einwanderungsland zu tun, sondern mit einer „Bildung zur Völkerverständigung“, damit, dass Deutschland sich von dem Stigma, ein Land von Nationalsozialisten und Faschisten zu sein, befreien wollte und seine Kinder in Staaten wie die USA, Frankreich etc. schickte, um zu zeigen, wir bringen ganz normale und sogar nette Menschen hervor. Ebenso sollten Kinder und Jugendliche aus anderen Ländern eine aufnahme- und ausländerfreundliche deutsche Gesellschaft erleben.

¹ Das Augenmerk der Ausländerpädagogik richtete sich auf zugewanderte Kinder, aber auch auf Jugendliche und Erwachsene, die, auf der Grundlage einer Defizithese, dahingehend gefordert werden sollten, dass sie sich in diese Gesellschaft integrieren konnten, wobei Integration oft implizit mit Assimilation gleichgesetzt wurde. Die interkulturelle Pädagogik begann, auch die deutsche Mehrheit als Lernende einzubeziehen, die sich zunächst für fremde Kulturen, vor allem die Herkunftskulturen in den Anwerbeländern, interessieren sollten, was oft in sehr stereotypisierter Form geschah. Erst mit der Hinwendung auch zur eigenen Kultur konnten die Wahrnehmungsmuster reflektiert werden, die der Betrachtung fremder Kulturen zugrunde liegen.

² Die Defizitorientierung besteht dabei teilweise fort, nicht zuletzt, weil darüber die Notwendigkeit finanzieller Unterstützung von Maßnahmen begründet wird; sie wird aber um eine Ressourcenorientierung ergänzt, d. h. die im Rahmen einer bi- oder mehrkulturellen Sozialisation erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten wie Zwei- oder Mehrsprachigkeit, Kenntnisse anderer Kulturen, Multiperspektivität etc. treten stärker ins Blickfeld.

1.2 Interkulturelles Lernen als Reaktion auf ein zusammenwachsendes Europa

Eine erweiterte Definition von interkulturellem Lernen als ein „Lernen für Europa“, führt zwar über die multikulturelle Gesellschaft Deutschlands hinaus, ist aber ebenfalls um wichtige Dimensionen verkürzt. Die Empfehlung des Kultusministeriums vom 16.1. 1991 zum Thema Europa im Unterricht weist z. B. nur in zwei Absätzen darauf hin, dass „Europa ... in vielfältigen Beziehungen zu den anderen Teilen der Welt“ steht. Im Zentrum steht der fragwürdige Appell, die Hilfserwartungen der Dritten Welt zu berücksichtigen und der Europa auferlegten Verantwortung „für Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit und sozialen Ausgleich - vor allem mit den Entwicklungsländern“ nachzukommen. Fragwürdig ist dieser Appell insofern, als er die realen, ungleichen ökonomischen Austausch- und politischen Machtverhältnisse ausblendet. Der übrige Text liest sich eher wie eine Gebrauchsanleitung für die Binnenorganisation der „Festung Europa“. In dem von der Bundeszentrale für Politische Bildung herausgegebenen Reader Lernen für Europa (1994) wird die Wahrnehmung der Gemeinsamkeiten des kulturellen wie sprachlich vielfältigen Europas als Aufgabe postuliert und in fünf Themenbereichen entfaltet: I. Kulturraum Europa, II. Mehrsprachigkeit, III. Interkulturelles Lernen, IV. Schüleraustausch, V. Europaschulen. Die Tatsache, dass Europa ohne seine vielfältigen Bezüge zur restlichen Welt gar nicht gedacht werden kann, bleibt weitgehend unterbelichtet.³

34

1.3 Interkulturelles Lernen als Reaktion auf das „Weltsystem“

Die dritte Strömung interkulturellen Lernens entstand aus der seit den 70er Jahren dokumentierten „Dritte-Welt“- (und später Eine-Welt-)Pädagogik sowie der entwicklungspolitischen Bildung, die Europa schon damals kritisch in welt-systemische und historische Zusammenhänge eingeordnet und die koloniale „Ausbreitung Europas auf die übrige Welt“ (Mergner, Gerwin 1982, 1983; Nestvogel 1991, Einleitung) analysiert hat. Schon in den 70er Jahren wurden, im Rahmen von Dependenz- und Imperialismustheorien, gesellschaftliche (Fehl-) Entwicklungen im Kontext weltgesellschaftlicher und historisch-kolonialer Strukturen behandelt. Später kamen eher theoretische Differenzierungen als Reaktion auf eine differenziertere Wahrnehmung der „Dritten Welt“ hinzu, und Fehlentwicklungen in Industrieländern rückten mehr ins Blickfeld der Forschung.

Der Runderlass des Kultusministers vom 20.1. 1987 zu Dritte Welt im Unterricht (im Rahmen des Unterrichts Politische Bildung) enthält u. a. so (selbst-) kritische Aussagen wie die folgenden:

„Um die verhängnisvolle Entwicklung abzufangen und Bahnen für eine selbstbestimmte und friedvolle Entwicklung der Länder der Dritten Welt zu eröffnen, bedarf es aber erheblicher Strukturveränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft der Industrie- und Entwicklungsländer“ (S. 24 f.).

„Parallel zur wirtschaftlichen Macht empfinden viele Menschen in den Industrieländern unbegründet eine kulturelle Überlegenheit“ (S. 23).

„Zur Entstehung der heutigen Strukturen in der Dritten Welt hat die koloniale Vergangenheit erheblich beigetragen“ (S. 23).

„Die historisch entstandene internationale Arbeitsteilung zwischen Industrieländern und Dritter Welt wirkt einseitig zu Lasten der Entwicklungsländer“ (S. 24).

³ Vgl. hierzu auch Boos-Nünning 2000.

„Kredite dienen oft überwiegend den Exportinteressen der Geberländer oder den Ertragsinteressen Geld gebender Institute, vielfach auch den Rentabilitätsinteressen der begüterten Kreditnehmer der Entwicklungsländer, aber nicht den Entwicklungsinteressen der armen Schichten dieser Länder" (S. 24).

„Mitleid kann den Sinn für die Probleme schärfen, es kann aber auch zu einem Ersatzgefühl werden, das wissenschaftliche und politische Gesichtspunkte einer Beschäftigung mit dem Nord-Süd-Konflikt verdrängt" (S. 25).

Aus dieser dritten Strömung interkulturellen Lernens ist eine Definition hervorgegangen, die interkulturelles Lernen versteht als „Lernen von ‚fremden‘ Kulturen bei gleichzeitiger kritischer Auseinandersetzung mit der eigenen` Kultur und Gesellschaft (kulturelle Selbstreflexion). Diese Auseinandersetzung reicht vom Makrosystem historisch gewachsener welt-systemischer Verflechtungen (incl. der darin wirksamen Herrschafts- und Interessensstrukturen) bis in den Mikrobereich der psychischen Strukturen des Subjekts (incl. der eigenen Person).

35

Interkulturelles Lernen umfasst damit kognitive, affektive und konative (handlungsorientierte) Dimensionen und erfordert die Fähigkeit zu vernetzter Wahrnehmung und einer Reflexions- und Handlungskompetenz in komplexen Zusammenhängen" (Nestvogel 1987; 1992 etc.).

Makrosystemische Bezüge dieser Definition entsprechen dem DritteWelt/Eine-Welt-Lernen, dem entwicklungspolitischen, globalen Lernen etc., und mikrosystemische Bezüge dem sozialen Lernen, dem Antirassismus-Lernen und dem Lernen gegen Vorurteile. Ebenso ergeben sich Überschneidungen und Gemeinsamkeiten zur Menschenrechts-, Demokratie- und Friedenserziehung.

Diese Definition richtet sich gegen Definitionen sowohl der Ausländerpädagogik, die einen Lernbedarf vor allem auf Seiten der MigrantInnen sah, als auch einer interkulturellen Pädagogik, soweit sie nur fordert, dass Deutsche sich Wissen über die jeweils fremde Kultur anzueignen haben, aber eine kulturelle Selbstreflexion oder Selbstwahrnehmung ausklammern. Ohne die Erkenntnis, dass Wissen über fremde Kulturen immer durch die eigene „kulturelle Brille" gedeutet wird, kann Wissen leicht Stereotype und Vorurteile fördern und festigen, vor allem, wenn dieses Wissen die Perspektive der Anderen nicht einbezieht, also den Blick der Anderen auf ihre eigenen Lebensbedingungen und ebenso auf die Dominanzkultur. Abgesehen davon reicht Wissensvermittlung oft nicht aus. Viele Schwierigkeiten in inter- wie im Übrigen auch in intrakulturellen Interaktionen lassen sich nicht allein durch Wissensmangel erklären, sondern haben etwas mit Bedürfnissen, Wünschen, Interessen zu tun. Daher sind auch psychische Faktoren zu berücksichtigen, die allerdings nicht losgelöst von gesellschaftlichen Bedingungen zu sehen sind, unter denen sie sich entwickeln. Es geht also um Pendelbewegungen nicht nur zwischen sog. Fremdem und Eigenem, sondern auch zwischen gesellschaftlich-institutionellen Ebenen und der personal-interaktionellen Ebene (d. h. Personen und Gruppen, die in ihren Interaktionen die Geschichte internationaler , Verflechtungen und Machtverhältnisse tradieren).

Zur Verdeutlichung, dass die o. g. Definition kein akademisches, am Schreibtisch ausgedachtes Produkt ist, sondern in engem Kontakt mit der heutigen bundesdeutschen Realität und Bildungspraxis steht, kann eine Karikatur herangezogen werden, auf der Reagan auf einer Stehparty Kohl fragt: „Und Ihre Neger kommen alle aus der Türkei?" Die Symbolik dieser Karikatur trifft einen wesentlichen Kern dessen, was interkulturelles Lernen zu berücksichtigen hat:

36

die historische Kontinuität von Aus- und Einwanderung in ihren verschiedenen Erscheinungsformen. Die in der Karikatur aufgeworfene Frage verweist von heutigen MigrantInnen direkt in die deutsche wie auch europäische koloniale und weltumspannende Vergangenheit, die sich bis heute in den Alltagserfahrungen afrikanischer Flüchtlinge und Studierender in Europa niederschlägt.⁴ Da die Karikatur Vergangenheit und Gegenwart verknüpft, stellt sie sehr deutlich Herrschaftsverhältnisse in ihrer historischen Kontinuität sowie in ihrem Wandel dar. Im Kolonialismus sind auch die Anfänge der Globalisierung enthalten, und verschiedene Beiträge aus den letzten Jahren arbeiten explizit die Bezüge zwischen früher und heute sowie den dabei erfolgten qualitativen Wandel heraus.⁵ Zugespitzt lässt sich eine Kontinuität von kolonisieren über entwickeln bis hin zu globalisieren erkennen.

Meines Erachtens ist eine Definition von interkulturellem Lernen, die die Globalisierung und ihre historischen Entwicklungen ausklammert, verkürzt und unwissenschaftlich. Denn sie kann noch nicht einmal das, worauf sie sich inzwischen explizit bezieht - auf die Zuwanderung nicht nur aus den ehemaligen Anwerbeländern, sondern auch von AussiedlerInnen und Flüchtlingen nach Deutschland -, hinsichtlich seiner Ursachen sowie der Auswirkungen auf ein multikulturelles Zusammen- oder Nebeneinanderleben hinreichend erklären und somit auch keine angemessenen pädagogischen Handlungsorientierungen geben.

Im Übrigen kommt das hier skizzierte Verständnis auch in der „Empfehlung Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ der Kultusministerkonferenz vom 25.10. 1996 zum Ausdruck. Hierin heißt es unter I. Ausgangslage: „Das ausgehende 20. Jahrhundert ist von einer zunehmenden Internationalisierung geprägt; ökonomische, politische und soziale Entwicklungen vollziehen sich in hohem Maße in weltweiten Bezügen. Lösungen für Schlüsselprobleme erscheinen nur noch im Bewusstsein einer Welt tragfähig.“ In diesen und weiteren Aussagen wird deutlich, dass interkulturelles Lernen ohne ein globales Denken und auch Handeln kein ausreichendes wissenschaftliches und gesellschaftliches Fundament hat.

Im Beschluss der KMK vom 20. 3. 1998 zu „„Eine Welt-Dritte Welt` in Unterricht und Schule“ wird dieses Verständnis weiter expliziert, wobei allerdings das bereits bestehende multikulturelle Potenzial Deutschlands oder auch Europas eher ausgeklammert und der Blick auf Grenzen über

37

schreitende Austauschprozesse gerichtet wird. Die weitgehende Ausklammerung dieses multikulturellen Potenzials ist wiederum eine Schwäche der neueren Konzepte zu globalem Lernen, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sowie zu lokalen Agenda-Prozessen. Denn, wie Jürgen Zimmer schreibt, „Interkulturelle Erziehung ist die Erziehung zur internationalen Verständigung vor der eigenen Haustür. Die Konfliktlinien verlaufen hier, vor Ort“ (zit. n. Glumpler 1997, S. 211).

2. Globales Lernen - der Schlüssel zu neuen Erkenntnissen?

Globales Lernen als gesellschaftlicher Bildungsauftrag, so wie er in der Abschlusserklärung des Venro-Kongresses (9/2000) formuliert worden ist, ist auf jeden Fall zu begrüßen. Inhaltlich konvergiert der Begriff allerdings mehr mit anderen Begriffen als oft zugestanden wird.

⁴ Dies hat kürzlich ein Forschungsprojekt zum Thema „Afrikanerinnen in Deutschland - Lebenslagen, Erwartungen und Erfahrungen“ (mit dreißig Interviews) ergeben.

⁵ Vgl. hierzu z. B. Goldsmith 1996 oder Klingebiel/Randeria 1998.

Um globales Lernen attraktiv zu machen, hat man ihm viele positive Merkmale zugeschrieben und versucht, diese Merkmale als völlig neu und dem Begriff des globalen Lernens als scheinbar inhärent zu unterstellen. So hat das Schweizer Forum „Schule für Eine Welt“ zwar vier sinnvolle Leitideen des Globalen Lernens formuliert: „1. Bildungshorizont erweitern, 2. Identität reflektieren - Kommunikation verbessern, 3. Lebensstil überdenken, 4. Verbindung von lokal und global - Leben handelnd gestalten“ (vgl. Gugel/Jäger 1998, S. 72 f.). Aber eine dualistische Gegenüberstellung von traditionellem Lernen und globalem Lernen (ebd.), die dem globalen Lernen den Schatz reformorientierter pädagogischer Erkenntnisse aus zum Teil mehreren Jahrhunderten unterschiebt, ist fragwürdig und auch kontraproduktiv.⁶

Im Übrigen sind die Chancen zu einer Verbreitung des Begriffs globales Lernen möglicherweise deshalb gegeben, weil Globalisierung in aller Munde ist und große wirtschaftliche Profite insbesondere für die westlichen Industrieländer verspricht. So liegt es nahe, dem globalen Lernen die Aufgabe der Legitimierung der Globalisierung zuzuweisen. Auch eine Definition wie „Globales Lernen muss die Kompetenzen vermitteln, sich in der Weltgesellschaft zu bewegen“ (Scheunpflug/Schröck 2000, S.16), kann ganz unkritisch und profitorientiert ausgelegt werden.⁷

38

Bei jedem Begriff bleibt die mühselige, aber auch erkenntnisreiche Kleinarbeit, seine gesellschaftliche Relevanz und Aussagekraft differenziert zu begründen, seine inhaltliche Reichweite und seine Grenzen normativ festzulegen und die verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten, die auch einen Missbrauch nicht ausschließen, aufzudecken. In diesem Zusammenhang wäre zu überlegen, ob die Konfrontation mit immer neuen Begriffen, die in der Bildungsarbeit umgesetzt werden sollen - oft bevor eingeführte Begriffe in ihrer ganzen inhaltlichen Tragweite incl. neueren Entwicklungen verarbeitet werden konnten -, nicht die Gefahr birgt, zur Verbreitung von Halbwissen beizutragen.⁸ Umso wichtiger erscheint es mir, inhaltliche Kontinuitäten aufzuzeigen und falsche Brüche zu vermeiden.⁹

3. Problematik und Potenzial des Kulturbegriffs

Anlass zu Kritik und Ablehnung des Begriffs des interkulturellen Lernens ist manchmal die Dimension des Kulturellen. Da es etwa 150 verschiedene Kulturbegriffe geben soll, ist die Möglichkeit, eine sehr enge, einseitige Definition von Kultur auszuwählen, sehr groß. Ebenso gibt es aber Kulturbegriffe, die dynamisch und an Lebens-/Alltagswelten von Menschen gebunden sind, eine inter- wie intrakulturelle Vielfalt sowie Überschneidungen zwischen Kulturen mitreflektieren und gesellschaftliche Probleme, sozialstrukturelle Gefälle wie auch Machtverhältnisse in ihren Wechselwirkungen mit kulturellen Entwicklungen nicht ausklammern.

39

⁶ Auch das Postulat, globales Lernen solle auch eine Friedenspädagogik sein (Bühler 1995, S.2), ist in ähnlicher Weise schon von Essinger (1984) für die Interkulturelle Pädagogik bemüht worden - abgesehen davon, dass es wohl kaum eine neuere Pädagogik gibt, die nicht für den Frieden wäre. Es bleibt immer die Aufgabe einer kritischen Erziehungswissenschaft, zu überprüfen, ob Begriffe für undemokratische Herrschaftszwecke instrumentalisiert werden.

⁷ Analog wurde der entwicklungspolitischen oder internationalen Erziehung und Bildung in den 60er Jahren die Aufgabe der Legitimation der Entwicklungshilfe-Politik zugeschrieben und der Ausländerpädagogik sowie ihrer Nachfolgerin, der Interkulturellen Pädagogik, gesellschaftliche Probleme der Zuwanderung mit pädagogischen Mitteln zu lösen.

⁸ Man könnte in diesem Zusammenhang die Frage nach dem Herrschaftscharakter von Wissenschaft stellen, der sich auch darin zeigt, dass Wissenschaftler mit neuen Begriffen immer wieder einen Wissensvorsprung suggerieren und damit ihre Position legitimieren. Oder sitzen auch Wissenschaftler einer Marktlogik auf, derzufolge, wer Profite machen will, ein neues Produkt oder zumindest ein neues Etikett auf den Markt werfen muss, das den Käufern suggeriert, dahinter verbergen sich auch gänzlich neue Inhalte, was ja oft nicht stimmt ...

⁹ Im Rahmen dieses Beitrags kann nicht auf die inzwischen sehr differenzierte Auseinandersetzung mit dem Begriff des globalen Lernens und seinen gesellschaftstheoretischen Prämissen eingegangen werden; vgl. hierzu die Beiträge in Overwien 2000 sowie in Scheunpflug/Hirsch 2000.

Auch Beziehungen, auf die das „inter“ hinweist, sind im Begriff des globalen Lernens nicht enthalten. Das „inter“ verbindet Nationen, Institutionen und Menschen, wobei auch die „vielschichtigen Interessen und Perspektiven der unterschiedlich Beteiligten“ offenzulegen und zu bearbeiten [sind]; die „Mehrheitsperspektive“ allein darf nicht erkenntnis- und handlungsleitend sein“ (Attia, zit. n. Rinke 1999, S.105). Des Weiteren ist dieses „inter“ geeignet, die lokale Ebene zu erfassen, auf der die globalen Strukturen menschlich und persönlich erfahren und verarbeitet werden. Gerade die Pädagogik, die mit konkreten Menschen in konkreten Begegnungs-, Konflikt- und allgemein Lernsituationen zu tun hat, darf diese Beziehungs- und Kommunikationsebene nicht vernachlässigen, insbesondere dann nicht, wenn sie welt-systemische Verflechtungen nahe bringen will, deren Abstraktheit und unangenehme Inhalte (wie Armut, die Infragestellung eigener Privilegien und Lebensmuster, die oft Schuldgefühle und Abwehr erzeugen) schon in den 70er Jahren als didaktisches, aber auch psychisches Problem analysiert wurden.

Selbst die berechtigte Kritik von Radtke (1995), die Sozialwissenschaften incl. Erziehungswissenschaft trügen zu einer Ethnisierung und Kulturalisierung bei, ist m. E. kein Argument, um den Kulturbegriff zu den Akten zu legen. Denn damit wird er Alltagsdiskursen und Medien überlassen, die auch ohne die Wissenschaft ihren eigenen Kulturalismus entwickeln. Die Aufmerksamkeit, die Huntington mit seinem Kampf der Kulturen (im Weltmaßstab) erhalten hat, oder neuerdings die „deutsche Leitkultur“-Debatte zeigen, wie wichtig es ist, den Kulturbegriff zu dekonstruieren. Der Kosovo-Krieg hat gezeigt und zeigt bis heute auf albanischer wie serbischer Seite, wie stark kulturalistische Vorstellungen im Alltagsdenken verankert sind, mit Rassismus einhergehen und Kriegsbereitschaft schüren können. Im Kleinen wird ein Kampf der Kulturen in vielen deutschen Klassenzimmern, Jugendhäusern, im Umgang mit Flüchtlingen, auf der Straße und an Stammtischen ausgefochten. Dabei wird unterstellt, die Konflikte ergäben sich aus dem Zusammenprall verschiedener Kulturen und nicht vorrangig aus ökonomischen, politischen und sozialstrukturellen Dominanzgefällen auf lokaler, nationaler und globaler Ebene, aus „soziale[n] Verteilungskonflikte[n]“, die im Gewande von ethnischen oder religiösen Konflikten auftreten“ (Nuscheler 2000, S. 5). Diese Tatbestände sind in der Praxis zu vermitteln; sie sprechen eher dafür, sich kritisch mit verschiedenen, oft wenig durchdachten Kulturkonzepten auseinander zu setzen. Zum Beispiel können Subkulturen, Armutskulturen und Dominanzkulturen sowie ihr Verhältnis zueinander nicht geklärt werden ohne eine Analyse der Beziehungen zwischen gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklungen im Weltmaßstab.

40

Zusammenfassend: Letztlich liegt der Schlüssel zu neuen Lernstrategien, Problemlösungsansätzen und Erkenntnissen nicht in neuen Begriffen. Die Hauptsache ist, dass die interdisziplinären und vernetzten Aufgaben vermittelt werden, die gesellschaftliche Entwicklungen an uns herantragen, und dass einzelne Schwerpunkte nicht aus ihrem (weit-)gesellschaftlichen Kontext herausgelöst werden. Ein allzu schneller Etikettenwechsel erscheint mir kontraproduktiv für die Bewältigung der Aufgabe, gesellschaftliche Prozesse transparent und verstehbar zu machen. Da es diesen Etikettenwechsel nun einmal gibt, sollten zumindest die Bezüge zwischen den Begriffen hergestellt werden, z. B. um einen Verständigungsfluss zwischen Theorie und Praxis zu erleichtern. Ebenso ist es wichtig, in der Wissenschaft selbst inhaltlich unsystematische, verkürzte Begriffsbestimmungen zu vermeiden, weil sie nicht geeignet sind, gesellschaftliche Entwicklungen in Makro- und Mikrobereichen zu klären.

Lediglich mit dem Begriff der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (vgl. Deutscher Bundestag 2000) scheint mir eine Lerndimension gegeben zu sein, die in bisherigen Begriffen zumindest nicht explizit anklingt: die ausdrückliche Zukunfts- oder auch die ökologische Dimension, die im Sozialen und Ökonomischen nicht zwangsläufig mit enthalten ist.

4. Zur Relevanz der dargelegten Konzepte für eine nachhaltige Entwicklung

Wenn die interkulturelle Pädagogik in ihrer ersten Variante sich - wie normativ bereits in den 80er Jahren formuliert - für die „Bekämpfung von Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung und Rassismus, die Beseitigung von Ethnozentrismus und Vorurteilen, aber auch die Herstellung von Chancengleichheit als Voraussetzung für die angestrebte Begegnung von Kulturen" (Hohmann 1986, S.6) einsetzen soll, wenn sie eine Friedenserziehung sein soll mit Lernzielen wie „die Erziehung zum Abbau von Vorurteilen, zur Empathie, Solidarität, zur Konfliktfähigkeit und gegen das Nationaldenken" (Essinger/Graf 1984, S. 24 ff.), und wenn sie in diesem Land, effektiv in die Praxis umgesetzt, zu sozialem Lernen, einem sozialen Frieden beitragen kann, dann ist sie für eine nachhaltige Entwicklung von Bedeutung.

41

Eine Gesellschaft, die im Inneren ihre Konflikte demokratisch und konstruktiv regeln kann, schafft sich auch keine Feinde und Feindbilder nach außen, so dass sie sich auch in internationalen Zusammenhängen als eine demokratisch glaubwürdige, integrationsfähige und -bereite Gesellschaft präsentieren kann.

Eine interkulturelle Pädagogik im Sinne eines Lernens für Europa kann ebenso zu einer nachhaltigen Entwicklung beitragen, wenn Menschen europäischer Länder nicht nur ihre innereuropäischen Gemeinsamkeiten entdecken, sondern auch ihre innereuropäischen Divergenzen, d. h. die über viele Jahrhunderte in verschiedenen Konstellationen geführten Kriege und produzierten Feindbilder nicht einfach verdrängen (sie tauchen dann bei Konflikten, z. B. in interkulturellen Jugendbegegnungen, unaufgearbeitet wieder auf). Darüber hinaus wäre kritisch die nach außen gerichtete europäische Kolonial- und Eroberungsgeschichte aufzuarbeiten und zu erkennen, wie viele Spuren außereuropäische Völker in Europa hinterlassen haben, die konstitutiver Bestandteil dessen sind, was heute europäische Kultur genannt wird.

Die dargelegten Ziele und Inhalte einer interkulturellen Pädagogik können noch effektiver zu einer nachhaltigen Entwicklung im Sinne sozialer Gerechtigkeit beitragen, wenn sie in weltsystemische und auch historische Zusammenhänge eingeordnet werden, d. h. Aspekte eines Eine-Welt- oder Globalen Lernens mit einbeziehen.

Zusammenfassend trägt interkulturelles Lernen vor allem zu sozialer Gerechtigkeit bei und hat in ihrer dritten Strömung auch über ökonomische und ökologische Zusammenhänge im Weltsystem aufzuklären und Handlungsorientierungen zu vermitteln. Wo keine soziale Gerechtigkeit herrscht, wird auch keine ökologisch und ökonomisch nachhaltige und zukunftsfähige Entwicklung stattfinden können. Dieses Dilemma zeigt sich in jedem Verteilungskrieg, von zwischenstaatlichen Kriegen bis hin zu innerstaatlichen „low intensity conflicts", die viele Staaten dieser Erde zu so genannten „nicht regierbaren chaotischen Einheiten" werden lassen. Eine ökologische und ökonomische Tragfähigkeit wird dabei zugunsten von Partikularinteressen untergraben und zerstört. Solange gute Argumente an Mauern von Herrschaft abprallen, die nachhaltige Entwicklungsziele mit Hilfe von Sozialabbau, ökologischem Raubbau und ökonomischem Profitstreben im Interesse einer privilegierten Minderheit der Weltbevölkerung abwehren, agiert Bildung allerdings gegen einen heimlichen Lehrplan und kann zu einer Alibi- oder Sisyphos-Anstrengung verkommen.

42

Literatur

Auernheimer, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1990.

Boos-Nünning, U.: Interkulturelle Kompetenz - Europakompetenz. In: Essener Unikate 14: Europäische Gesellschaft. Essen 2000, S. 80-89.

- Bühler, H.: Globales Lernen - ein Beitrag zu einer Kultur des Friedens? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 3/1995, S. 2-6.
- Bundeszentrale für Politische Bildung: Lernen für Europa. Bonn 1994.
- Deutscher Bundestag: Beschlussempfehlung und Bericht. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Drucksache 14/3319) 10.5. 2000.
- Diehm, I./Radtke, F. O.: Erziehung und Migration. Stuttgart u. a. 1999.
- Essinger, H./Graf, J.: Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung. In: Essinger, H./ Ucar, A. (Hg.), Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Baltmannsweiler 1984.
- Glumpler, E.: Interkulturelle Bildung - Interkulturelle Erziehung. In: Nyssen, E./Schön, B. (Hg.), Perspektiven für pädagogisches Handeln. Weinheim, München 1998 (1995), S. 199-226.
- Goldsmith, E.: Das Gesetz der Multis. Neue Kolonialreiche. In: Le Monde diplomatique 4, 1996.
- Gugel, G./Jäger, U.: Globales Lernen - Leitideen, Inhalte und Anfragen an eine Konzeption. In: Landesinstitut 1998, S. 68-80.
- Klingebiel, R./Randeria, S. (Hg.): Globalisierung aus Frauensicht. Bonn 1998. Hohmann, M.: Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung? (Manuskript) 1986.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Schulstelle Dritte Welt/Eine Welt: Leben und Lernen in der Einen Welt. Soest 1998.
- Nestvogel, R.: Interkulturelles Lernen ist mehr als Ausländerpädagogik. In: IZA 2, 1987, S.64-71.
- Dies. (Hg.): Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung „unseres“ Verhältnisses zur „Dritten Welt“. IKO, Frankfurt/M. 1991.
- Dies.: Vielfalt der Kulturen als Reichtum für alle bewahren. In: Essener Universitätsberichte 1, 1992, S.4-12.
- Dies.: Konfliktregelungen in der Flüchtlingsarbeit. Übungen zum interkulturellen Lernen. IKO, Frankfurt/M. 1996.
- Dies.: Sozialisation im Weltsystem. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 4/1999, S. 388-404.
- Nuscheler, F.: Willy Brandts Visionen als Wegweiser. Manuskript zur internationalen Konferenz „Gerechte Entwicklung wagen“. Stiftung Entwicklung und Frieden, Bonn 2000.
- Overwien, B. (Hg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. IKO, Frankfurt/M. 2000.
- Radtke, F.-O.: Fremde und Allzufremde - Prozesse der Ethnisierung gesellschaftlicher Konflikte. Gesprächskreis Arbeit und Soziales der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn 1995.
- Rinke, K.: Politische Bildung. In: Reich, H. H. u. a. (Hg.), Fachdidaktik interkulturell. Opladen 2000.
- Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. IKO, Frankfurt/M. 2000.
- Scheunpflug, A./Schröck, N.: Konzeptionen Globalen Lernens. In: Globales Lernen, Brot für die Welt: Stuttgart 2000.
- Venro: „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen. Bonn, September 2000.