

# Zum Stand interkulturellen Lernens an beruflichen Schulen in gewerblich-technischen Berufsfeldern

**KURZFASSUNG:** Vor dem Hintergrund wachsender Bedeutung interkultureller Bildungsmaßnahmen wird mit dem folgenden Beitrag eine Art Bestandsaufnahme zum interkulturellen Lernen an gewerblich-technischen Berufsschulen angestrebt. Für die Analyse werden bundesweit vorhandene Curricula, Einschätzungen von Lehrenden und Ergebnisse einschlägiger Interventionsstudien herangezogen. Hier zeigt sich, dass die Thematik aus der Sicht der befragten Lehrenden im Unterricht eine Rolle spielt, unabhängig davon, ob entsprechende Lehrplanvorgaben bestehen. Aus den Interventionsansätzen lässt sich einerseits folgern, dass die verwendeten Lernprogramme von den Lernenden und den Lehrenden überwiegend als wertvoll und sinnstiftend wahrgenommen werden. Andererseits ist eine nachhaltige Veränderung insbesondere von vorurteilsbehafteten Einstellungen nicht ohne weiteres zu erwarten.

**ABSTRACT:** Against the background of the growing importance of intercultural education measures, the following paper aims at a stocktaking of intercultural learning at commercial/technical vocational schools. The analysis is based on countrywide curricula, teacher assessments and the results of relevant intervention studies.

It turned out that from the teachers' point of view intercultural learning plays a role in their classes irrespective of whether it is part of the curriculum. The results of the intervention approaches lead to the conclusion that the used learning programmes are mainly perceived as useful and meaningful by both teachers and learners. However, lasting change especially of prejudices can hardly be expected.

## 1. Vorbemerkung

Interkulturelles Lernen ist in den letzten zehn Jahren zu einem festen Bestandteil von Bildungsmaßnahmen geworden. Was die berufliche Bildung betrifft, lassen sich dafür wenigsten drei triftige Gründe nennen:

- Die Präsenz von Kulturvielfalt innerhalb des ökonomischen Systems bzw. innerhalb beruflicher Geschäftsbeziehungen hat infolge der weltpolitischen Entwicklung deutlich zugenommen. Der Geschäftserfolg hängt dementsprechend zunehmend davon ab, inwiefern ein angemessener Umgang mit der vorhandenen Kulturvielfalt gelingt (vgl. z.B. WEBER/BOLTEN 2002, S. 75).
- Weil Kulturvielfalt nicht nur innerhalb des „Kundenkreises“ anzutreffen ist, sondern auch im eigenen Arbeitskollegium oder in der Schulklasse, stellt sich hier in gleicher Weise die Frage, wie damit angemessen umgegangen werden könnte bzw. wie multikulturell zusammengesetzten Teams konstruktiv zusammen arbeiten können. Studien belegen, dass dabei Abgrenzungen und Abwertungen von Personen aus anderen Kulturkreisen keine Seltenheit sind (vgl. z.B. SCHNABEL/GOLDSCHMIDT 1997; BACHER 2001; BRÜSS 2002; MÖLLER/HEITMAYER 2004).
- Die bislang noch unzureichend ausgeprägte „Harmonisierung“ kultureller Heterogenität in der Gesellschaft zeigt sich nicht zuletzt in der strukturellen Benach-

teilung von Angehörigen aus Minderheiten, wie beispielsweise bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz (vgl. GRANATO/SOJA 2005, EBERHARD U.A. 2005). Interkulturelles Lernen gewinnt hier eine politische Dimension (vgl. AUERHEIMER 1996, S. 171ff.).

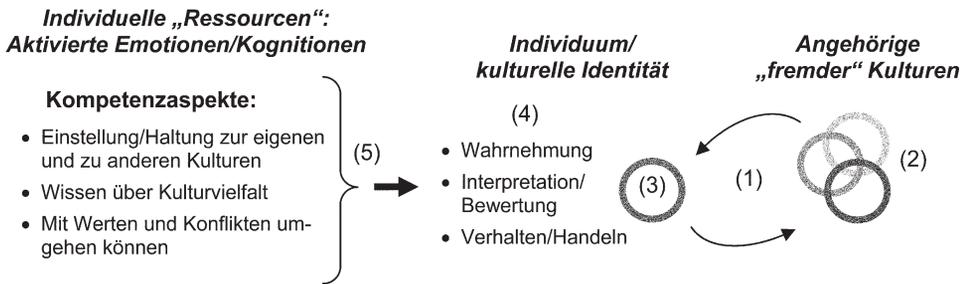
Im folgenden Beitrag soll der Fokus auf dem zweiten Begründungskontext liegen, dem ein enger Bezug zur gewerblich-technischen Berufsausbildung unterstellt werden kann. Konkret soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit interkulturelles Lernen im Sinne der Förderung wechselseitiger Verständigung in den heterogen zusammengesetzten Berufsfeldern gewerblich-technischer Schulen verbreitet ist, und auf welche Art und Weise es umgesetzt wird. Stellvertretend hierfür sollen dazu drei unterschiedliche Ebenen der beruflichen Schularbeit untersucht werden.

Um einen Einblick in die curriculare Verankerung interkultureller Ziele und Inhalte zu erhalten, werden in einem ersten Schritt die bundesweit vorhandenen Curricula zu Fächern mit gesellschaftspolitischem Bezug (Politik, Sozial- oder Gemeinschaftskunde) einer näheren Betrachtung unterzogen (Kap. 3.1). Darauf folgen Einschätzungen zur Verbreitung und Bedeutung interkulturellen Lernens von einer Gruppe von Lehrenden, die derzeit in diesen Fächern unterrichten (Kap. 3.2). Den Abschluss der Analyse bilden drei Interventionsstudien (Kap. 3.3), die Einblicke in die verwendeten Lernarrangements, in die abgelaufenen Lernprozesse und zu den erzielten Effekten geben. Der Analyse vorangestellt werden Ausführungen, die zu einer Klärung und Einordnung des Konstrukts „Interkulturelles Lernen“ beitragen sollen.

## **2. Aspekte interkultureller Kompetenz und interkulturellen Lernens**

Der Versuch, interkulturelle Kompetenz mit einer „einfachen Formel“ zu umschreiben, ist wie bei vielen anderen komplexen Konstrukten von der Gefahr des Scheiterns bedroht. Ungeachtet dessen existiert in der Literatur eine nicht überschaubare Zahl an Definitionen, die jedoch vielfach nur verkürzte Ausschnitte des Konstrukts repräsentieren oder teilweise mit idealisierten Vorstellungen aufwarten. Vor diesem Hintergrund ist der nachfolgende Versuch entstanden, eine Umschreibung zu entwickeln, die unterschiedliche Aspekte und Beziehungen berücksichtigt. Orientierungsgebend für die modellhafte Zusammenstellung von Abb. 2 sind dabei Annahmen aus dem gesamten erziehungswissenschaftlichen Raum, insbesondere auch aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die in den Bereich der Interkulturellen Pädagogik übertragbar sind bzw. dort ebenfalls aufgegriffen wurden.

Den Ausgangspunkt der Darstellung bildet eine interkulturelle Begegnung, wie sie sich zwischen Menschen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten ergeben kann. Mit Blick auf das Individuum wird daraus abgeleitet, welche individuellen Voraussetzungen für einen angemessenen Verlauf der Begegnung notwendig erscheinen. Die Voraussetzungen bilden gleichzeitig Ansatzpunkte für interkulturelles Lernen.



Die nachfolgenden Hinweise sollen die Zusammenstellung erläutern. Die Reihenfolge der Ausführungen orientiert sich an den in der Abb. 2 angedeuteten Ziffern (1)-(5)<sup>1</sup>:

### (1) Normativer Zielpunkt interkulturellen Lernens: Reflexives Interagieren

Analog zu den Grundmodellen sozialer Interaktion und Kommunikation (vgl. z.B. HOFER 1997; SCHULZ VON THUN 1988, EULER 2004) werden interkulturelle Begegnungen als dialogisch angelegt verstanden. Gerade im wechselseitigen Austausch wird im Gegensatz zum idealtypischen „multikulturellen“ Gesellschaftskonzept<sup>2</sup> ein dynamisches Moment gesehen, das konstruktive Veränderungen wie die Vereinbarung neuer bzw. gemeinsamer Standards, aber auch „Lernen“ ermöglicht (vgl. ALBRECHT 1997, S. 118). In vielen Ansätzen wird deshalb als Ziel interkulturellen Lernens die selbstständige und reflexive Gestaltung des Dialoges in den Vordergrund gestellt, der im Kern als „... Abklären und Aushandeln von Werten und Normen“ (AUERNHEIMER 2002, S. 38) bezeichnet werden kann und der zur „... wechselseitigen Zufriedenheit“ (GROSCH/LEENEN 1998, S. 356) führen soll. Voraussetzung dafür ist das Verstehen der jeweils zum Ausdruck gebrachten Bedürfnisse und Interessen, nicht zuletzt auch der eigenen. Dies bedingt ferner, dass die jeweilige kulturelle Kontextverbundenheit als gleichwertig anerkannt wird (vgl. AUERNHEIMER 2003, S. 22f.).

### (2) Verständnis über „Kultur“

Ungeachtet des Problems, dass der Begriff „Kultur“ ein schwer zu fassendes Konstrukt darstellt (vgl. WEBER 2004, S. 144) und ungeachtet der offenen Debatte darüber, ob sich „Kultur“ als tragfähige „Kategorie“ eines erziehungswissenschaftlichen Zugangs zu gesellschaftlicher Realität überhaupt eignet (vgl. HAMBURGER 1999, MECHERIL 2004), wird angenommen, dass es eine Vielzahl mehr oder weniger unterscheidbarer kollektiver Äußerungen verschiedener Gruppen von Menschen gibt, wie z.B. Lebensformen, Leitvorstellungen, Bedeutungszuschreibungen oder deren geschichtliche Entwicklung<sup>3</sup>, die das Konstrukt „Kultur“ konstituieren (vgl. ALBRECHT 1997, S. 119). So betrachtet waren und sind „Kulturen“ einem permanenten Wandel unterzogen, der einerseits aus einem (Überlebens-) Zwang zur Anpassung an verän-

1 Ausführlich siehe auch KENNER 2007, S. 35ff.

2 Nach diesem Verständnis besteht eine Gesellschaft aus von einander unabhängigen kulturellen Subgruppen (vgl. Bizeul 1997, S. 126ff.)

3 Konkrete Unterscheidungsmerkmale sind z.B. Sprache, Dialekt, Religion, Gesellschaftsverständnis, Literatur, Essensvorlieben (vgl. AUERNHEIMER 1996, S. 106f.)

derte Lebensbedingungen<sup>4</sup> resultiert, aber auch durch den Austausch mit anderen Kulturen vorangetrieben wird (vgl. AUERNHEIMER 1996, S. 110f.). Das Resultat sind ausdifferenzierte Deutungssysteme, in denen auch Elemente von anderen „Kulturen“ integriert sind<sup>5</sup>. Dies führt zu Überschneidungsbereichen zwischen den Kulturen, die eine Verständigung ermöglichen und erleichtern. Die vorgebrachten Vorstellungen einer überdauernden Einheitskultur im Kontext nationaler Ideen entpuppt sich demgegenüber „... als das Gebilde einer phantasmagorischen regressiven Sehnsucht“ (BIZEUL 1997, S. 138).

### **(3) Kulturelle Identität**

Mit der Zugehörigkeit zu einer Gruppe stellt sich nach den gängigen Sozialisations-theorien für einen heranwachsenden Menschen die Aufgabe, eine Integration zwischen persönlich-biographischen Ansprüchen und den Erwartungen des sozio-kulturellen Kontextes zu leisten. Die Entwicklungsaufgabe hat die Herausbildung einer Ich-Identität zur Folge (vgl. AUERNHEIMER 1996, S. 113). Kulturelle Werte und Symboldeutungen der Gruppe oder der Gesellschaft können zwar partiell im Widerspruch zu den persönlichen Vorstellungen stehen und deshalb modifiziert oder auch abgelehnt werden, ihre implizite Funktion, dem Individuum Orientierung zu vermitteln (vgl. AUERNHEIMER 2003, S. 73ff.), führt jedoch dazu, dass eine große Zahl dieser Standards im Sinne einer kulturellen Identität mehr oder weniger bewusst übernommen und im Alltag praktiziert werden (vgl. ALBRECHT 1997B, S. 119). Mit dem Wechsel bzw. Wandel des Kontextes erscheint auch die Veränderung kultureller Identitäten möglich bzw. notwendig.

### **(4) Wahrnehmung und Verarbeitung kulturspezifischer Äußerungen**

Bei der Wahrnehmung anderer Menschen kann prinzipiell ein begrenzter Blickwinkel unterstellt werden, der durch zuvor aktivierte, situationsspezifische Erwartungen, Vorstellungen, Ziele, etc. bestimmt wird (vgl. z.B. HOFER 1986, S. 109ff.). Übertragen auf die interkulturelle Begegnung führt die durch die eigene kulturelle Identität bestimmte Perspektive erst dazu, dass spezifische Äußerungen anderer Menschen als kulturgebunden wahrgenommen und auf einem Kontinuum mit den Grenzen „gleich - anders“ interpretiert und bewertet werden (vgl. ALBRECHT 1997, S. 86), wie etwa ein sprachlicher Akzent oder Dialekt. Analog der Verarbeitung und bewussten Gestaltung einer sozialen Kommunikationssituation stellt auch die interkulturelle Begegnung für den einzelnen Menschen eine Anforderung mit verschiedensten Störquellen dar (vgl. z.B. EULER 2004, S. 24f.). Besonders der subjektiv empfundene Unterschied, aus dem Konstruktionen von „Fremdheit“ gebildet werden, kann mehr oder weniger zu Erschwernissen führen (vgl. AUERNHEIMER 2003, S. 103ff.; WEBER 2002, S. 56). In welcher Art und Weise nun diese Anforderungen bewältigt werden, beispielsweise der Art, dass der festgestellte Unterschied auf Grund einer eingeschränkten Perspektive Angst einflößt und daraus eine xenophobe Abkehr erwächst, oder ob das Gegenteil zutrifft, nämlich dass die Begegnung eher als attraktiv empfunden und deshalb weiter vertieft wird (vgl. z.B. WAHL/TRAMITZ/BLUMTRITT 2001, S. 83), hängt von

4 Insbesondere die Anpassung an die materiellen Lebensbedingungen

5 Beispielsweise sprachliche Elemente; ausgehend von der absolutistischen Ära wurden in Baden-Württemberg bis Mitte des 20. Jh. vielfach französische Begriffe alltagssprachlich verwendet (z.B. Blaffon, Trotoire, Souterrain), mittlerweile dominieren englische Begriffe

den kognitiven und emotionalen Ressourcen<sup>6</sup> des Individuums ab (vgl. FRITZSCHE 1997, S. 69). Die Ressourcen oder auch Kompetenzen<sup>7</sup> wirken der Verhaftung im eigenen Kontext entgegen und entscheiden mit darüber, welche Möglichkeiten dem Individuum für die angemessene Gestaltung der Begegnung verbleiben.

### (5) Konkrete Kompetenzaspekte

Zum Forschungsbereich „Sozialkompetenz“, der mit „Interkulturellem Lernen“ in enger Beziehung steht<sup>8</sup>, existieren - auch innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik - eine Reihe konzeptioneller und empirischer Arbeiten (vgl. u. a. LEMPERT 1988, BECK 2000, EULER 2004; NICKOLAUS 2004 im Überblick; vgl. auch OSER/PATRY 1986), in denen insbesondere die nachfolgenden Kompetenzaspekte<sup>9</sup> hervorgehoben werden. In aktuellen Arbeiten zum interkulturellen Lernen werden sie ebenfalls direkt oder indirekt aufgegriffen (vgl. z.B. AUERNHEIMER 2003, ESER DAVOLIO 2000, LAUTERBACH U. A. 1996, WEBER 2001, 2002, HEID 2004):

- **Wissen** (vgl. OSER/PATRY 1986, EULER 2004), über den Kommunikationsgegenstand oder über Techniken der Kommunikation, hier z.B. Wissen über die eigenen Wertorientierungen (vgl. WEBER 2001, S. 130f.) oder Wissen über strukturelle Benachteiligungen in einer modernen Gesellschaft (vgl. AUERNHEIMER 2003, S. 21)
- **Einstellungen/Haltungen** (vgl. OSER/PATRY 1986, EULER 2004), die im Zuge der Begegnung wirksam werden, z. B. die Haltung des Respekts für Andersheit (vgl. AUERNHEIMER 2003, S. 21) bzw. die Vermeidung von Fremdenfeindlichkeit (vgl. z.B. ESER DAVOLIO 2000, S. 81f., LAUTERBACH U.A. 1996, S. 9ff.)
- **Moralisches Urteilsvermögen**<sup>10</sup> (vgl. OSER 1986, LEMPERT 1988, BECK 2000), verstanden als Fähigkeit, verschiedene, wertgeladene Bedürfnisse und Interessen in eine wechselseitige Balance zu bringen, hier beispielsweise die gegenseitige Anerkennung identitätsrelevanter Formen und Inhalte (vgl. AUERNHEIMER 2003, S. 20) oder die angemessene Gestaltung des Aushandlungsprozesses, in dem die Erwartungen beider Seiten berücksichtigt werden (vgl. WEBER 2001, S. 130)

6 Der Aspekt der Bewältigungsressourcen steht besonders mit stresstheoretischen Erklärungsansätzen für unangemessenes Verhalten in spezifischen Situationen (z.B. Delinquenz, Aggressivität) in Verbindung; daneben existieren nach den Ausführungen von Bacher und Fritzsche im engeren Sinn für fremdenfeindliches Verhalten Erklärungsansätze, die auf modernisierungstheoretische Aspekte (Zukunftsangst, Bedrohung), auf Persönlichkeitsmerkmale und Sozialisationserfahrungen (autoritäres Elternhaus) und auf kontrolltheoretische Aspekte (fehlende negative Sanktion im privaten und gesellschaftlichen Kontext) zurückgreifen (vgl. Fritzsche 1997, Bacher 2001)

7 Hier in Anlehnung an das Kompetenzkonstrukt von Weinert. Weinert bezeichnet Kompetenzen als „...die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, S. 27f.)

8 Diese Zuordnung ist weit verbreitet, es existieren aber auch Konzepte, in denen Interkulturelle Kompetenz als Bezugsdimension mit fachlichen, sozialen, individuellen und strategischen Kompetenzausprägungen aufgefasst wird (vgl. z.B. Bolten 2002, S. 46f.)

9 Es ließen sich noch weitere Kompetenzaspekte anfügen, insbesondere Fähigkeiten und Fertigkeiten, die direkt mit der Gestaltung einer konkreten Handlungssituation in Verbindung stehen, z.B. verbale Ausdrucksfähigkeiten oder Konfliktstrategien

10 Bei den genannten Quellen handelt es sich um Beiträge im Anschluss an die moralische Entwicklungstheorie von L. Kohlberg (vgl. Oser/Althof 1992)

### 3. Förderung interkulturellen Lernens

#### 3.1 Curriculare Verankerung

##### 3.1.1 Motive für Lehrplanveränderungen

Im folgenden Abschnitt möchte ich darauf eingehen, in welcher Art und Weise interkulturelle Lernziele und –inhalte in den Curricula der beruflichen Allgemeinbildung der dualen Berufsausbildung erwähnt werden. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht dabei das Fach, das primär für gesellschaftspolitische Bezüge vorgesehen ist und für das es länderspezifische Bezeichnungen wie Politik, Sozial- oder Gemeinschaftskunde gibt. Nicht einbezogen werden hingegen die Fächer Deutsch und Religion, in denen ebenfalls Bezüge zur Thematik „Interkulturalität“ existieren und angenommen werden können.

Lehrpläne fungieren bei der Planung und Steuerung von Bildungsprozessen als Ordnungsmittel (vgl. REETZ/SEYD 2006, S. 227), d.h. Lehrplänen kommt die Aufgabe zu, bildungspolitische Absichten und Entscheidungen in die Unterrichtspraxis zu transferieren und den Rahmen der Lernprozesse (Ziele, Inhalte, Methoden, etc.) festzulegen. Wegen ihrer vielseitigen Anbindung an zeitgeschichtliche und bildungspolitische Debatten sind gesellschaftspolitische Fächer einer permanenten Veränderungsdynamik ausgesetzt, die sich nicht zuletzt darin spiegelt, dass in regelmäßigen Abständen Lehrplanrevisionen durchgeführt werden. Wie das Beispiel in Baden-Württemberg zeigt, wird die Dynamik nicht notwendigerweise von einem Wechsel der Regierungspartei begünstigt, denn allein zwischen 1970 und 1998 wurde der Lehrplan im Fach Gemeinschaftskunde fünfmal verändert<sup>11</sup>. Anhand der Situation in Baden-Württemberg möchte ich im folgenden zwei wichtige Antriebsmomente dieser Veränderungen – die Aktualisierung normativer<sup>12</sup> und didaktisch-methodischer<sup>13</sup> Präferenzen – herausstellen und als übergeordnete Anhaltspunkte für die Analyse „interkultureller“ Lehrplanbestandteile verwenden.

#### (1) Interkulturalität in den Lehrplänen im Zuge der Aktualisierung normativer Präferenzen

Die in den letzten Jahren geführten Diskussionen und Auseinandersetzungen im Zuge der Verabschiedung des Zuwanderungsgesetzes im Sommer 2005 haben gezeigt, dass das Phänomen „Kulturvielfalt“ in besonderer Weise dazu geeignet ist, eine „Operationalisierung“ abstrakt gehaltener Parteiprogramme in Gang zu setzen und Wertpräferenzen der politischen Gruppierungen zu explizieren. Ein wesentliches

11 Im Einzelnen: 1970, 1979, 1983, 1991 und 1998

12 Auf der von Erziehungsnormen beeinflussten Richtzielebene wurden in Baden-Württemberg ab Ende der 70-iger Jahre besonders gesellschaftskritische Vorgaben wie z.B. das Richtziel „Nüchternes Verhältnis zum demokratischen Staat“ sukzessive zurückgenommen und im Gegenzug erhielten Richtziele wie „Redlichkeit, Aufrichtigkeit, Fleiß und Pünktlichkeit“ Einzug in den Lehrplan (vgl. NICKOLAUS 1989, S. 197ff.). Bei der letzten Lehrplanreform ist jedoch auf die genannte Betonung bestimmter Tugenden wieder verzichtet worden (vgl. MKJS 1998)

13 Einflüsse auf der didaktisch-methodischen Ebene sind vor allem ab Mitte der 80-iger Jahre erkennbar, in der auch die Fachdidaktik Politik von einer Debatte um die Ausweitung der Handlungsorientierung erfasst wurde (vgl. z.B. ACKERMANN U.A. 1995, REINHARDT 1997). Die Debatte schlug sich in Baden-Württemberg insbesondere bei der letzten Lehrplanreform Ende der 90-iger Jahre nieder, denn etwa 15 % der Unterrichtszeit werden nun handlungsorientierten Themenbearbeitungen eingeräumt (vgl. MKJS 1998)

Moment der m.E. zwar abgeschwächten, jedoch andauernden Kontroverse rankt sich um die Frage, wie viel Offenheit bzw. Skepsis man der aktuellen und sicher auch künftigen multikulturell zusammengesetzten Gesellschaft entgegen bringen sollte. Damit wird das Verständnis gegenüber Interkulturalität tangiert, d.h. ob man den unterschiedlichen Gruppierungen der Gesellschaft konstruktive Austauschprozesse zutraut und diese gleichberechtigten und wechselseitigen Kooperationen für das weitere Zusammenleben in dieser Gesellschaft als notwendig erachtet, oder ob man eher zu der Vorstellung neigt, dass gegenwärtig und künftig allein größere Anpassungsleistungen der migrierten Bevölkerung erforderlich wären, die sich jedoch auf Grund der kulturellen Herkunft mancher Gruppen nur begrenzt einlösen lassen.

Das politische Spannungsverhältnis drückt sich nicht zuletzt in der Bezeichnung „Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung...“<sup>14</sup> aus. Gleichfalls zeigen sich Unterschiede in den länderspezifischen Aktivitäten der letzten Jahre: In einigen Bundesländern<sup>15</sup> wurden Gesetzesänderungen durchgeführt, die darin bestanden, interkulturelles Lernen als essentiellen Teil des Erziehungs- und Bildungsauftrags festzuschreiben. Vor allem in den Lehrplänen der Primarstufe und Sekundarstufe I sind diese Neuerungen erkennbar (vgl. NEUMANN/REUTER 2004, S. 804ff.). Anzunehmen ist dabei, dass die vor über 10 Jahren verabschiedete KMK-Empfehlung „Interkulturelles Lernen“ (vgl. KMK 1996) den Einzug interkultureller Aspekte in die Lehrpläne unterstützt hat. In der Empfehlung, in der erstmals eine Bündelung bestehender Ansätze aus Wissenschaft und Praxis vorgenommen wurde, wird die interkulturelle Perspektive u.a. wie folgt akzentuiert:

„Die vorliegende Empfehlung [...] geht von einer gemeinsamen interkulturellen Bildung und Erziehung aller Schülerinnen und Schüler aus, richtet sich also sowohl an die Angehörigen der Majorität als auch an diejenigen der Minorität und zielt auf ein konstruktives Miteinander“ (ebd., S. 5).

Neben der Zielgruppendefinition, in der alle Schüler und Schülerinnen gleichermaßen angesprochen werden, fokussiert die Empfehlung ausdrücklich auf die Mikroebene (konstruktives Miteinander), d.h. das Lernen soll die konkrete Lebenswelt der Adressaten mit einschließen.

Die erste Aufgabe des Vergleichs wird nun darin bestehen, in den aktuellen Lehrplänen explizite Hinweise des beschriebenen Verständnisses von „interkulturellem Lernen“ zu lokalisieren. Angenommen wird dabei, dass die parteipolitischen Präferenzen in den länderspezifischen Curricula zum Ausdruck kommen.

## (2) Interkulturelles Lernen in Verbindung mit der Aktualisierung didaktisch-methodischer Präferenzen

Handlungsorientierung als didaktisch-methodisches Konzept wird auch in der KMK-Empfehlung konsequent aufgegriffen (vgl. KMK 1996, S. 8f.). In Entsprechung der in einschlägigen Ansätzen durchweg anzutreffenden Annahme, dass interkulturelles Lernen insbesondere auf die eigene Person gerichtet ist, wird zudem „... der Selbstreflexion, der kritischen Beobachtung des eigenen Standpunktes und des eigenen Handelns“ (ebd.) eine besondere Bedeutung eingeräumt. Die explizite Betonung der selbstreflexiven Kontextverankerung kann somit als ein Kriterium

<sup>14</sup> Bundesgesetzblatt Jahrgang 2004 Teil I Nr. 41, ausgegeben zu Bonn am 5. August 2005

<sup>15</sup> Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern

herangezogenen werden, um Lehrpläne mit und ohne interkultureller Ausrichtung voneinander unterscheiden zu können. Ferner wird in der Empfehlung mit einem Themenkatalog der inhaltliche Rahmen abgesteckt (vgl. ebd.), der direkt auf interkulturelle Aspekte verweist (z.B. die Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und mit fremden Kulturen) und deshalb als Neuerung aufgefasst werden kann. Ergänzend enthält die Auflistung auch Inhalte, die durchaus bereits in den bestehenden Lehrplänen ihren Platz haben könnten, beispielsweise das Thema „Internationale Bemühungen zur Regelungen von religiösen, ethnischen oder politischen Konflikten“, das in Baden-Württemberg in ähnlicher Form bereits im Lehrplan von 1991 erwähnt wird (vgl. MJKS 1991, S. 16).

Neuere Impulse auf die didaktisch-methodische Curriculumentwicklung sind vor allem mit der Diskussion um „Bildungsstandards“ verbunden. Auslöser für die Debatte war bekanntlich das schlechte Abschneiden bei PISA und die danach geführten Überlegungen zur Erhöhung der Unterrichtsqualität. Ein Ansatz bestand darin, die bis dato praktizierte Input-Orientierung der Lehrpläne (Festlegung von Zielen und Inhalten des Unterrichts) in Richtung einer Output-Orientierung (Festlegung von Zielen und Überprüfung verbindlicher Lernergebnisse) zu verlagern. Eine Kommission erarbeitete dazu ein Konzept, das Ziele, Struktur und Ergebnisse der vorgesehenen Lernprozesse gleichermaßen berücksichtigt. Ferner wird ein gestuftes Kompetenzmodell vorgeschlagen, mit dem das Wissen und Können der Lernenden kriteriengeleitet in unterschiedlichen Erfahrungsbereichen eingestuft werden kann (vgl. KLIEME 2003, S. 71ff.).

Die Diskussion um „Bildungsstandards“ wurde auch in der Politikdidaktik aufgegriffen und veranlasste die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung [GPJE] dazu, eine Tagung zur „Umsetzung nationaler Bildungsstandards in den gesellschaftspolitischen Fachunterricht“ durchzuführen und die zentralen Ergebnisse in einer Expertise zusammenzufassen (vgl. GPJE 2004). Obgleich sich die Autoren in der Vorbemerkung ausdrücklich auf den Klieme-Beitrag beziehen (vgl. ebd., S. 7), wird der von Klieme et. al. vorgeschlagene Kompetenzbegriff nur ansatzweise aufgegriffen, wozu m.E. innerhalb der domänenspezifischen Kompetenzbereiche „Politische Urteilsfähigkeit, Politische Handlungsfähigkeit und Methodische Fähigkeiten“ durchaus die Möglichkeit für eine größere Integration bestanden hätte (vgl. ebd., S. 13ff.). Der hier relevant werdende Bildungsstandard für Interkulturelles Lernen, der am Ende der Sekundarstufe I erreicht werden sollte, wird wie folgt formuliert:

„Mit kulturellen Differenzen auf der gesellschaftlichen Ebene reflektiert umgehen zu können, d.h. in Konfliktsituationen nach Verständigung suchen und hiernach handeln zu können“ (ebd., S. 23)

Ergänzt wird die abstrakte Formulierung des Bildungsstandards mit einem konkreten Aufgabenbeispiel zum Fremdenhass (vgl. ebd., S. 37ff.), wobei die Autoren darauf verweisen, dass die angebotenen Konkretisierungen nur einen Vorschlag mit „illustrativem Charakter“ darstellen sollen. Was die Umsetzung von Bildungsstandards zum interkulturellen Lernen betrifft, haben NEUMANN/REUTER kurz nach der Veröffentlichung der Klieme-Expertise bestehende Lehrpläne im Primarbereich und in der Sekundarstufe 1 untersucht und festgestellt, dass „Bildungsstandards“ in den Lehrplänen zwar begrifflich durchaus eine Rolle spielen, jedoch die Angaben hinsichtlich dem Erfahrungsbereich „Kulturvielfalt“ vielfach als abstrakte Absichts-

erklärung (Zieldefinition) verbleiben, ohne dass daraus konkrete Hinweise für den Unterrichtsprozess oder gar für die Überprüfung abgeleitet werden könnten (vgl. NEUMANN/REUTER 2004, S. 815).

Abschließend sollen hier auf die Vorschläge aus der Machbarkeitsstudie „Berufsbildungs-Pisa“ eingegangen werden (vgl. BAETHGE/ACHTENHAGEN U.A. 2006), deren Anliegen zwar nicht direkt in Zusammenhang mit der Festlegung von Bildungsstandards in Lehrplänen steht, die sich jedoch in ähnlicher Weise mit Kompetenzmodellen, deren Konkretisierung und deren Überprüfbarkeit auseinandergesetzt hat. Für den Bereich sozialer Kompetenzen bezieht sich die Kommission auf die Arbeiten von KANNING (2003), der folgende drei Bereiche sozialer Kompetenz definiert:

- a) Perzeptiv-kognitiver Bereich (u.a. Selbstaufmerksamkeit, Wissen)
- b) Motivational-emotionaler Bereich (u.a. Emotionale Stabilität, Prosozialität)
- c) Behavioraler Bereich (u.a. Handlungsflexibilität, Konfliktverhalten) (BAETHGE/ACHTENHAGEN 2006, S. 48)

Speziell zur Kompetenzerfassung interkulturellen Lernens wird auf ein von Weber entwickeltes und empirisch abgesichertes Instrument verwiesen (vgl. Weber 2005), mit dem Ausprägungen zum „mindful identity negotiation“ erfasst werden können. Kompetenzen dieser Art, die die reflektierte Selbstbetrachtung während Aushandlungsprozessen mit anderen Personen betreffen, werden den Autoren zufolge in sämtlichen Überschneidungsbereichen unterschiedlicher Kontexte benötigt, z.B. zwischen unterschiedlichen Berufsgruppen einer Firma (vgl. BAETHGE/ACHTENHAGEN 2006, S. 48f.)

Zusammenfassend wird aus den Ausführungen und der Vielzahl an Expertisen deutlich, dass die Diskussion um die Festlegung verbindlicher und nachprüfbarer Kompetenzaspekte mitten im Gange und deshalb noch von erheblichen Unsicherheiten begleitet ist. Vor diesem Hintergrund könnten die oben erwähnten Kompetenzbereiche Wissen, Einstellungen und Moralische Urteilsfähigkeit einen ersten Ansatzpunkt bei der Verortung von interkulturellen Lernzielen und -inhalten bieten, nicht zuletzt, weil sie als Teilaspekte in den aktuellen Kompetenzmodellen enthalten sind (vgl. z.B. KLIEME 2003, S. 73).

### 3.1.2 Ergebnisse des Lehrplanvergleichs

Mit der nachfolgenden Abb. 3.1 wird nun die Verankerung interkultureller Lernintentionen und -inhalte in ländervergleichender Darstellung aufgezeigt. In der zweiten Spalte der Tabelle wird zusammenfassend dargestellt, inwiefern zwischen den Lehrplänen und der KMK-Empfehlung Bezüge bestehen. Der Grad der Beziehung wird durch einen Stundenwert ausgedrückt, der sich aus mehr oder weniger expliziten Vorstellungen, Intentionen und Themen zusammensetzt, die direkt mit der KMK-Empfehlung in Verbindung stehen. Als oberster Erwartungswert (deutlicher Bezug) werden hier Unterrichtsumfänge angesetzt, die mehr als 10 Unterrichtsstunden<sup>16</sup> umfassen. Zur Untermauerung werden in den nachfolgenden Spalten aus den Lehrplänen exemplarisch Lehrplanhinweise erwähnt, die man direkt oder indirekt zum interkulturellen Lernen zählen kann, bzw. die zur Entwicklung der oben genannten Kompetenzaspekte beitragen können. Was die Intensität der Ver-

<sup>16</sup> Der pragmatisch gewählte Richtwert von 10 Stunden entspricht in etwa dem Mindestumfang, der in den (traditionellen) Lehrplänen eigenständigen Themenbereichen eingeräumt wird

ankerung interkulturellen Lernens betrifft, können drei unterschiedliche Gruppen unterschieden werden:

In sechs Bundesländern (Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz) sind die Absichten der KMK-Empfehlung in den Lehrplan-Zielsetzungen und im zeitlichen Umfang der ausgewiesenen Lerninhalte deutlich erkennbar. Bei einem Bundesland (Sachsen), das ebenfalls dieser Gruppe zugeordnet werden kann, ist der Umfang der Lerninhalte etwas geringer.

In einer zweiten Gruppe, der drei Bundesländer angehören (Berlin, Saarland und Sachsen-Anhalt), gibt es in den Lehrplänen zwar Hinweise, die der KMK-Empfehlung entstammen könnten, z.B. im Lehrplan von Sachsen Anhalt, nach dem offene Einstellungen gegenüber multikulturellen Kontexten gefördert werden sollen. Insgesamt tauchen die Vorgaben jedoch nur vereinzelt auf, so dass eher von isolierten Anregungen gesprochen werden kann. In den restlichen fünf Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein) lassen sich in den Lehrplänen praktisch keine Hinweise finden, die auf eine konsequente Umsetzung der KMK-Empfehlung schließen lassen. So wird beispielsweise in den Vorbemerkungen des bayrischen Lehrplans „Das friedliche Zusammenleben“ zwar herausgestellt, die formulierte Absicht erfährt jedoch im Lehrplan keine weitere Konkretisierung. Die aufgeführten Anregungen des Lehrplans können eher der Makro-Ebene zugeordnet werden, d.h. sie tangieren zwar interkulturelles Lernen, beziehen sich aber nur indirekt auf die Lebenswelt von SchülerInnen. Ähnlich verhält es sich bei Hinweisen, die zu einem besseren Umgang mit Konflikten beitragen sollen und die in den Lehrplänen durchaus anzutreffen sind. Wie in einer eigenen Untersuchung herausgefunden wurde, kann eine hohe moralische Urteilsfähigkeit positive Einstellungen gegenüber Menschen aus anderen Kulturkreisen begünstigen, z.B. die Vermeidung platter Vorurteile (vgl. KENNER 2006, S. 55ff.). Notwendig wäre es jedoch, dass in den Auseinandersetzungen mit Konfliktsituation der kulturellen Differenz eine wichtige Rolle eingeräumt wird, wie es etwa im Lehrplan von NRW vorgesehen ist. Schließlich soll noch auf einen Sonderweg hingewiesen werden, der in Baden-Württemberg eingeschlagen wird. Dort sind im Lehrplan zwar Inhalte fixiert, die direkt mit der KMK-Empfehlung korrespondieren. Diese sind jedoch nur jenen Schülern vorbehalten, die bereits über eine Hochschulreife (o.ä.) verfügen.

Die zweite Frage des Lehrplanvergleichs betrifft den Einfluss der Diskussion um Bildungsstandards. In Anbetracht des kurzen Zeitabstandes war nicht zu erwarten, dass bereits schon jetzt deutliche Auswirkungen erkennbar wären. Das Ziel der Analyse ist deshalb darauf gerichtet, eine Ergänzung zu der oben erwähnten Untersuchung von NEUMANN/REUTER (2004) herzustellen. Das Augenmerk richtet sich also auf Hinweise über den Konkretisierungsgrad der vorgesehenen Lernanregungen und deren Ergebnisprüfung. Ganz ähnlich den Befunden aus der Primar- und Sekundarstufe I zeigt sich auch in den gewerblich-technischen Lehrplänen eine klare Dominanz der Ziel- und Inhaltsangaben (Input-Steuerung), während die Festlegung von Standards, die von den Lernenden nachweisbar erreicht werden sollen, in keinem Lehrplan auftaucht. Wie das Beispiel Rheinland-Pfalz zeigt, wird in manchen Lehrplänen der Rahmen an dieser Stelle sehr weit gesteckt, d.h. die Entwicklung und Konkretisierung einer angemessenen Kompetenzdiagnostik wird der Unterrichtspraxis überlassen. Inwiefern die Praxis darauf tatsächlich vorbereitet ist, bleibt zu hinterfragen.

Abb. 3.1: Curriculare Verankerung interkultureller Kompetenzaspekte<sup>17</sup>

Bundesland/ Fachbezeichnung	Bezug zur KMK-Empfehlung	- Ausgewählte Kompetenzaspekte -		
		Wissen	Einstellungen	Moral. Urteilsfähigk.
<b>Baden-Württemberg/ Gemeinschaftskunde</b>	• Keine Bezüge erkennbar*	• Entwicklung Europa, nationale Identitäten	• Globalisierung als persönliche Herausforderung	• Überwindung von Ungleichheiten für den Weltfrieden
<b>Bayern/ Sozialkunde</b>	• Keine Bezüge erkennbar	• Europa, Nationen, Regionen • Entwicklungspolitik	-	• Umgang mit Konflikten und Gewalt
<b>Berlin/ Sozialkunde</b>	• Geringe Bezüge erkennbar (<5h)	• Bedingungen des Globalisierungsprozesses	• Entstehung von Vorurteilen, Diskriminierung von Migranten	• Ursachen von Konflikten analysieren
<b>Brandenburg/ Sozialkunde</b>	• Keine Bezüge erkennbar (s. Bayern)	• Europa, Nationen, Regionen • Entwicklungspolitik	-	• Umgang mit Konflikten und Gewalt
<b>Bremen/ Politik</b>	• Deutliche Bezüge erkennbar (>10 h) (nahezu identisch mit Niedersachsen)	• U.a. mit Wertmaßstäben anderer Gesellschaften vertraut machen	• U.a. Eigenständigkeit anderer Kulturen anerkennen • Minderheiten tolerieren	• Möglichkeiten der Konfliktregulierung kritisch beurteilen
<b>Hamburg/ Wirtschaft und Gesellschaft</b>	• Deutliche Bezüge erkennbar (>10 h)	• Multikulturelle Gesellschaft, Einwanderungsland, Migration	• Toleranz/Solidarität für die Gestaltung eines einvernehmlichen Zusammenlebens	• Typische Konflikte, wie Konkurrenz um Ausbildungs- und Arbeitsplätze
<b>Hessen/ Politik</b>	• Deutliche Bezüge erkennbar (>10 h) (s. Niedersachsen)	• U.a. mit Wertmaßstäben anderer Gesellschaften vertraut machen	• U.a. Eigenständigkeit anderer Kulturen anerkennen • Toleranz gegenüber Minderheiten	• Möglichkeiten der Konfliktregulierung kritisch beurteilen
<b>Mecklenburg-Vorpommern/ Sozialkunde</b>	• Keine Bezüge erkennbar	• Weltreligionen	-	• Konflikte und Konfliktbewältigung
<b>Niedersachsen/ Politik</b>	• Deutliche Bezüge erkennbar (>10 h)	• U.a. mit Wertmaßstäben anderer Gesellschaften vertraut machen	• Eigenständigkeit anderer Kulturen anerkennen • Toleranz gegenüber Minderheiten	• Möglichkeiten der Konfliktregulierung kritisch beurteilen
<b>Nordrhein-Westfalen/ Politik/ Gesellschaftslehre</b>	• Deutliche Bezüge erkennbar (Lehrplan verzichtet auf Feingliederung)	• Ursachen von Fremdenfeindlichkeit	• Abwehr von Fremdenfeindlichkeit • Toleranz gegenüber Kulturvielfalt	• sich in interkulturell geprägten Zusammenhängen reflektiert bewegen können
<b>Rheinland-Pfalz/ Sozialkunde</b>	• Deutliche Bezüge erkennbar (>10 h) (keine Feingliederung)	• Sich über unterschiedliche Zugänge mit Kulturvielfalt auseinandersetzen (Multikulturelle Gesellschaft, Integration, Zuwanderung, etc.)		
<b>Saarland/ Sozialkunde</b>	• Geringe Bezüge erkennbar (<5 h)	• Gründe für Verhaltensweisen, die uns fremd sind	• Bereitschaft zur Toleranz gegenüber Minderheiten	• Konfliktlösungen • Kommunikationsregeln
<b>Sachsen/ Sozialkunde</b>	• Bezüge erkennbar (ca. 5 – 10h)	• Migrationsbewegung • Bedeutung von Fremdsprachen	• Sensibilisierung für Interkulturalität	• Möglichkeiten von Konfliktlösungen
<b>Sachsen-Anhalt/ Sozialkunde</b>	• Geringe Bezüge erkennbar (<5h)	• Eigene Grundbedürfnisse und Interessen erkennen	• engagieren oder weg-schauen – multikulturell oder jeder für sich	• Veranschaulichung von Konflikten
<b>Schleswig-Holstein/ Wirtschaft/Politik</b>	• Keine Bezüge erkennbar	• Flüchtlingsströme	• Einsatz für den Schutz von Schwächeren	• Auseinandersetzung mit Konflikten
<b>Thüringen/ Sozialkunde</b>	• Keine Bezüge erkennbar	• Nationalsozialismus • Rechtsradikalismus	• Eingliederung von Migranten • Vorhandene Feindbilder abbauen	• Konflikte durch Gruppenzwänge

\*Für höherqualifizierte SchülerInnen (HS-Reife o.ä.) ist ein alternatives Programm vorgesehen, das geringe Bezüge aufweist

### 3.2 Interkulturelles Lernen im Alltag gewerblich-technischer Berufsschulen

Im Anschluss an die Lehrplananalyse wird nun in einem zweiten Anlauf der Fokus auf die Lehrenden und deren Unterrichtspraxis gelegt. Entsprechend dem (m. E. immer noch relevanten) zweiten Leitsatz aus dem Beutelsbacher Konsens

„Was in Gesellschaft und Wissenschaft kontrovers diskutiert wird, soll auch im Unterricht sichtbar werden.“ (WEHLING 1977, S. 179f.)

kann berechtigt angenommen werden, dass politische Bildung auch jenseits der Lehrplanvorgaben von aktueller gesellschaftlicher Auseinandersetzung tangiert wird. Bezogen auf das Thema interkulturelles Lernen erscheint es deshalb nahe liegend, dass Lehrende die gesellschaftspolitischen Kontroversen, etwa um das „Zuwanderungsgesetz“ oder um den Begriff der „Leitkultur“, als Vorlagen für Ihren Unterricht nutzen, um eine Auseinandersetzung bei den Lernenden anzubahnen. Weitere Hinweise für die Existenz interkulturellen Lernens können auch aus den vielen anzutreffenden Publikationen<sup>18</sup> entnommen werden, in denen Lehrende über ihre Unterrichtspraxis oder über Schulprojekte berichten (vgl. z.B. KOPP 1998).

Um diese Annahmen zu stützen, haben wir am Lehrstuhl 2005 eine Blitzbefragung durchgeführt. Aus den Metropolen jedes Bundeslandes wurde dabei eine Schule nach dem Zufallsprinzip angeschrieben und an das betreffende Kollegium die in der ersten Spalte von Abb. 3. 2 aufgeführten Fragen gestellt<sup>19</sup>.

Dabei geben über 2/3 der befragten Lehrenden (N=48, 71,6%) an, über eigene Unterrichtserfahrungen mit interkulturellem Lernen<sup>20</sup> zu verfügen, wobei überwiegend (N=21) in allgemeiner Form auf das Fach verwiesen wird. Deutlich ist auch erkennbar, dass die Lehrenden eher aktuelle Themen für interkulturelles Lernen nutzen (N=11), als auf institutionalisierte Projekte wie z.B. LEONARDO zurückgreifen (N=3). Dass interkulturelles Lernen außerhalb des Unterrichts bzw. auf Schulebene geringer verbreitet ist, zeigt sich auch an den Antworten zu der 2. Frage, die mit über 2/3 Verneinungen nahezu spiegelbildlich zur 1. Frage ausfallen. Inwiefern das Ergebnis als Folge organisatorischer Zwänge begünstigt, oder Kulturvielfalt als „Schulthema“ wegen fehlender inhaltlicher Relevanz nicht aufgegriffen wird, kann hier nicht beantwortet werden. Die Antworten zu den Fragen 3 und 4, in denen Einschätzungen zur Bedeutung interkulturellen Lernens erfragt werden, decken sich von den Größenordnungen in etwa mit den Antworten der Frage 1. Es erscheint dabei nur folgerichtig, dass zwischen den drei Fragen hochsignifikante Zusammenhänge (im Bereich von 0,4 - 0,5) bestehen.

Das Vorkommen interkulturellen Lernens im Unterricht scheint also maßgeblich durch die Einstellungen der Lehrenden bestimmt, was nicht zuletzt dadurch unterstrichen wird, dass interkulturelles Lernen auch in jenen Ländern stattfindet, in denen explizite Hinweise im Lehrplan kaum vorkommen, z.B. in Bayern oder Baden-Württemberg. Im Gegensatz dazu verzichten aber auch einige der befragten Lehrenden darauf, obgleich der Lehrplan zu einer Thematisierung auffordert.

18 ESER-DAVOLIO erwähnt einen Überblick von VAHSEN, nachdem zum interkulturellen Lernen mehrere hundert Projekte und Unterrichtskonzeptionen vornehmlich aus dem allgemeinbildenden Schulbereich vorliegen, die jedoch kaum evaluiert wurden (VAHSEN 1993; zit. in ESER DAVOLIO 2000, S. 81).

19 Bei dieser Untersuchung und der unter 3.1 beschriebenen Lehrplananalyse haben mich CORDULA PETSCH und RAFAEL EPSTEIN als studentische Mitarbeiter wesentlich unterstützt.

20 Die Kurzbefragung lässt keine Rückschlüsse zu, welches Verständnis jeweils zum interkulturellen Lernen bei den Lehrenden vorliegt.

Abb. 3.2: Interkulturelles Lernen im Alltag gewerblich-technischer Berufsschulen (Lehrende aus 16 Bundesländern, N = 68)

	Zustimmung	Argumente (Häufigkeit)	Ablehnung	Argumente (Häufigkeit)
<b>1. Findet interkulturelles Lernen im eigenen Unterricht statt?</b>	N=48 (71,6%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Im Fach Sozialkunde, Politik etc. (N=21)</li> <li>• Anregung liefern aktuelle Themen (N=11)</li> <li>• Spez. Programme wie Comenius, Leonardo (N=3)</li> </ul>	N=20 (29,4%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individueller Kontakt (N=1)</li> <li>• Keine Angaben (N=18)</li> </ul>
<b>2. Findet interkulturelles Lernen im Rahmen von Schulprojekten statt?</b>	N=18 (26,5%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spez. Themen wie Gewalt, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit (N=7)</li> <li>• Spez. Programme wie Comenius, Leonardo (N=4)</li> </ul>	N=47 (69,1%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine Kenntnis von Projekten (N=3)</li> <li>• Keine Angaben (N=44)</li> </ul>
<b>3*. Wird interkulturelles Lernen als bedeutsam erachtet?</b>	N=64 (95,5%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zur Verbesserung des gegenseitigen Verständnisses notwendig (N=25)</li> <li>• Multikulturell zusammengesetzte Klassen (N=11)</li> <li>• Globalisierung, Europa (N=9)</li> </ul>	N=3 (4,5%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interkulturelles Lernen ist in der Klasse unbedeutend (N=1)</li> <li>• Keine Angaben (N=2)</li> </ul>
<b>4*. Wird ein größerer Bedarf für interkulturelles Lernen gesehen?</b>	N=60 (88,2%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Allgemein zur besseren Verständigung (N=22)</li> <li>• In Bezug auf die Verständigung in der Klasse/an der Schule (N=10)</li> <li>• Gesellschaftliche Situation (N=10)</li> </ul>	N=8 (11,8%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bestehendes Programm reicht aus (N=1)</li> <li>• Nicht notwendig (N=1)</li> <li>• Andere Kompetenzen sind wichtiger (N=1)</li> <li>• Keine Angabe (N=5)</li> </ul>

\*Frage 3 und 4 wurde 4-stufig rangskaliert; In Abb. 3.2 wurde Zustimmung und Ablehnung zusammengefasst.

### 3.3 Interventionsansätze zum interkulturellen Lernen

#### 3.3.1 Kurzdarstellung ausgewählter Interventionen

Evaluierte Interventionen in der gewerblich-technischen Berufsbildung gehen vor allem der Frage nach, ob und wie sich fremdenfeindliche Einstellungen in eine positive Richtung verändern lassen und wie ein Mindestmaß an gegenseitigem Respekt und Anerkennung gefördert werden kann, das für ein friedliches Nebeneinander, ob in der Freizeit oder bei der Bewältigung von Aufgaben im gemeinsamen beruflichen Tätigkeitsfeld, unerlässlich ist. Die Fokussierung auf diesen Zielbereich kommt nicht von ungefähr, zeigen doch viele Studien, dass das Potenzial an fremdenfeindlichen Äußerungen in der gewerblich-technischen Berufsbildung besonders ausgeprägt ist (vgl. z.B. MERKENS/STEINER/WENZKE 1998; SCHNABEL/GOLDSCHMIDT 1997; BACHER 2001; BRÜSS 2002, S. 179; MÖLLER/HEITMAYER 2004, S. 507ff.). Die Erklärung für diesen Befund liegt dabei auf der Hand: Fremdenfeindlichkeit begünstigende Faktoren wie niedrige Schulbildung, eingeschränkte berufliche Perspektiven und männliches Geschlecht treffen häufig in der gewerblich-technischen Berufsbildung zusammen.

Abb. 3.3.1: Überblick über ausgewählte Interventionsstudien

	<b>Lauterbach u.a. 1996</b>	<b>Eser-Davolio 2000</b>	<b>Kenner 2007</b>
<b>Berufsfeld</b>	gewerbl.-techn. Ausbildung und Umschulung	gewerbl.-techn. Ausbildung	gewerbl.-techn. Ausbildung
<b>Lernort</b>	Internationaler Bund (IB)	Berufsschule	Berufsfachschule (Vollzeit)
<b>Projektziele</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reduktion von Fremdenfeindlichkeit</li> <li>• Entwicklung von Sympathie gegenüber Menschen aus fremden Kulturkreisen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prävention und Bekämpfung von fremdenfeindlichen, rassistischen und gewaltaffinen Einstellungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse von Lernbedingungen</li> <li>• Aufbau von Wissen über Kulturvielfalt</li> <li>• Förderung offener Einstellungen</li> <li>• Stimulierung der moralischen Urteilsfähigkeit</li> </ul>
<b>Lerntheoretische Grundlage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontakthypothese, Interdependent-kooperative Verhaltensformen</li> <li>• Durch die Erzeugung einer wechselseitigen Abhängigkeit innerhalb kulturell heterogener Gruppen soll die Zusammenarbeit gefördert werden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dissonanztheorie: Theorie des zentralen Weges inkl. peripherer Verstärker</li> <li>• Die Ansätze sollen zur Relativierung und Differenzierung des bisherigen Standpunktes (Einstellung) führen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Differenzierung und Diskriminierung von Wissensstrukturen</li> <li>• Dissonanztheorie (Einstellungen)</li> <li>• Konfrontation mit Problemen und Konflikten (Moralische Urteilsfähigkeit)</li> </ul>
<b>Didaktisch-methodische Akzente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppenpuzzle (Jigsaw) als Lernprinzip</li> <li>• Keine Bearbeitung einschlägiger Inhalte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemgeladene Themen wie Asyl, Kriegsflucht, Vorurteile und Gewalt, Antisemitismus, etc.</li> <li>• u.a. Rollenspiele, Exkursionen, Konfrontation mit Zeitzeugen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auseinandersetzung mit der eigenen/fremden Kultur (Unterschiede/Gemeinsamkeiten)</li> <li>• Narrative Schilderungen, Gruppenarbeit, Unterrichtsexperiment, Diskussionen</li> </ul>
<b>Dauer und Organisation der Intervention</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ca. 1 Jahr</li> <li>• Integration in den fachpraktischen Ausbildungsteil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 Tage</li> <li>• Blockunterricht (Projekt)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 14 Unterrichtsstunden in den allgemein bildenden Fächern</li> </ul>
<b>Forschungsmethodik</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• quantitativ/qualitativ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• quantitativ/qualitativ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• quantitativ/qualitativ</li> </ul>
<b>Design/ Stichprobe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pre/post</li> <li>• Treatmentgruppe N = 85 Kontrollgruppe N = 22</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pre/post (3 Monate/1Jahr)</li> <li>• Treatmentgruppe N = 213 Kontrollgruppe N = 206</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pre/prozessintegriert/post</li> <li>• Treatmentgruppe N = 22 Kontrollgruppe N = 80</li> </ul>

Während bei Interventionsstudien zur Verringerung von Fremdenfeindlichkeit (die nicht zuletzt in Reaktion auf gesellschaftliche Entwicklungen durchgeführt wurden) der Fokus eher auf den Angehörigen der Majorität liegt, deren negative Einstellungen es zu verändern gilt, existieren bisher kaum evaluierte Untersuchungen in denen interkulturelles Lernen als wechselseitig bezogenes Lernen begriffen wird, resp. deren Lernarrangement gleichermaßen auf die Angehörigen der Majorität und der Minoritäten ausgerichtet ist<sup>21</sup>. Zur Beschreibung der Möglichkeiten und des wirksamen Potenzials von Interventionsprogrammen in der gewerblich-technischen Berufsbildung möchte ich drei Studien aufgreifen (siehe die synoptische Darstellung Abb. 3.3.1). Bei der Auswahl der Untersuchungen war ausschlaggebend,

21 Ausnahme bildet vor allem die Arbeit von SUSANNE WEBER, die in der kaufmännischen Ausbildung angesiedelt ist (vgl. u.a. WEBER 2002, 2004).

dass der jeweilige lern-theoretische Ausgangspunkt, die didaktisch-methodische Umsetzung und das forschungsmethodische Konzept der Intervention ausgewiesen und beschrieben wurde. Die erste Untersuchung von WOLF LAUTERBACH U.A. (1996) wurde innerhalb der fachpraktischen Ausbildung des Internationalen Bundes (IB) mit Auszubildenden und Umschülern in Deutschland durchgeführt. Der Zeitraum der Intervention umfasste dabei ungefähr ein Ausbildungsjahr.

Bei der Studie von MIRYAM ESER DAVOLIO (2000) waren Berufsschüler aus der Schweiz einbezogen und die Intervention dauerte etwa zwei Schultage. Hier stand ein projektförmig angelegtes Programm im Mittelpunkt, das unabhängig vom herkömmlichen Unterricht organisiert war.

Schließlich möchte ich auf eine von mir selbst im Raum Stuttgart durchgeführte Untersuchung in der einjährigen Berufsfachschule/Metall eingehen (vgl. KENNER 2007). Dabei wurde ein 6-teiliges Unterrichtsprogramm im Umfang von 14 Schulstunden umgesetzt, das in den regulär stattfindenden Unterricht der allgemein bildenden Fächer (Gemeinschaftskunde, Deutsch, Wirtschaftskunde) integriert war.

### **3.3.2 Interkulturelles Lernen durch „Jigsaw“ (LAUTERBACH U.A. 1996)**

Das Autorenteam um Wolf Lauterbach greift für Ihren Ansatz auf die „Kontakthypothese“ zurück, die erstmals in den 60er Jahren formuliert und durch zahlreiche Untersuchungen untermauert und verfeinert wurde (vgl. LAUTERBACH U.A. 1996, S. 11ff). Sie gelangen aus der vorliegenden Befundlage dieses Theoriestranges zu folgenden Schlussfolgerungen (vgl. ebd., S. 12f.): Der bloße Kontakt zu Menschen aus anderen Kulturkreisen ist für einen konstruktiven Lernprozess allein nicht hinreichend. Die interethnischen Kontakte müssen neben einer gewissen Kontinuität für die Beteiligten vor allem persönlich attraktiv sein. Emotionen spielen dabei eine wichtige Rolle. Was die Realisierung solcher Kontakte betrifft, scheinen nach Lauterbach u.a. kooperative Lern- und Arbeitsgruppen wie „Jigsaw“<sup>22</sup> besonders geeignet. Durch die wechselseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder kann - so die Annahme - der Einzelne zu der Einsicht gelangen, dass er ohne den Beitrag aller Anderen das eigene Bearbeitungsziel nicht erreichen kann. Dieser Beziehungsrahmen begünstigt das Zusammenwirken und die Kontaktrelevanz innerhalb der Gruppe. Weil es dabei besonders auf die fachliche Eignung ankommt, ist nach Lauterbach u.a. zu erwarten, dass ethnische Zugehörigkeiten und ihre spezifischen Ausprägungen in den Hintergrund geraten und der andere als „Experte“ wahrgenommen wird.

Entgegen diesen Erwartungen fallen die Befunde jedoch eher ernüchternd aus, denn die zu Beginn vorgefundenen ethnozentrischen Grundhaltungen erwiesen sich über den gesamten Zeitraum als stabil (vgl. ebd., S. 121f.). Ganz entgegen der Absicht des Jigsaw-Arrangements, die affektiven Beziehungen zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen positiv zu stimulieren, nehmen auch die Sympathiewerte in der Treatmentgruppe signifikant ab, in der Kontrollgruppe bleiben sie hingegen unverändert. Dieser Effekt trat gleichzeitig bei den deutschen und ausländischen Auszubildenden auf (vgl. ebd., S. 83ff.). Positive Effekte werden hingegen aus der formativen Evaluation berichtet. Durch das Modellprojekt ist aus der Sicht der Beteiligten ein positiver Entwicklungsprozess in Gang gesetzt

22 Lauterbach bezeichnen „Jigsaw“ als „Expertenlernen“ (vgl. LAUTERBACH 1996, S. 30). In der deutschsprachigen Literatur wird auch der Begriff Gruppenpuzzle verwendet (vgl. z.B. FREY-EILING/FREY 2006)

worden. Das Lehrpersonal sieht sich nun wesentlich besser in der Lage, die Möglichkeiten und Grenzen der Methode einzuschätzen. Zudem hat das Projekt nach deren Ansicht zu einer Intensivierung ihrer Beziehungen untereinander und zu den Auszubildenden geführt (vgl. ebd., S. 124ff.). Umgekehrt fühlten sich auch die Auszubildenden der Treatmentgruppe von ihren Ausbildern gut betreut und in den sozialen Kontext eingebunden, jedenfalls besser, als es die Auszubildenden der Kontrollgruppe taten (vgl. ebd., S. 57f.). Trotz der nicht zufriedenstellenden Effektbilanz neigt die Autorengruppe abschließend nicht dazu, die „Kontakthypothese“ vollständig zu verwerfen. Die Ursache der kärglichen Befunde wird vor allem in den schlechten organisatorischen Rahmenbedingungen gesehen, innerhalb derer die Treatmentgruppen arbeiteten. Die für den Erfolg notwendige Kontinuität und Qualität der Arbeitsphasen konnte nicht realisiert werden (vgl. ebd., S. 123ff.).

Eher am Rande wird erwähnt, dass eine Ursache der negativen Effektbilanz im methodischen Arrangement selbst liegen könnte bzw. in dessen impliziten Anforderungen, die mit den heterogenen Voraussetzungen der Lernenden nicht angemessen in Einklang zu bringen waren. Insbesondere die Ansprüche der im Mittelpunkt von Jigsaw stehenden Rolle als „fachlicher Experte“ scheinen nur schwierig einlösbar<sup>23</sup>, was ein Ausbilder mit folgenden Worten zusammenfasste: „Schwache Teilnehmer fallen gnadenlos auf und die Guten verlieren die Lust“ (ebd., S. 105).

### **3.3.3 Interkulturelles Lernen als „Projekt“ (ESER DAVOLIO 2000)**

Lerntheoretischer Ausgangspunkt der Arbeit von MIRYAM ESER-DAVOLIO ist die Dissonanztheorie, in deren Mittelpunkt Erklärungen für den Umgang und die Verarbeitung von nicht assimilierbaren Erfahrungen stehen. Unterstellt wird dabei, dass durch die Irritationen ein Veränderungsprozess in Gang gesetzt werden kann, der zu einer anderen, im Sinne der pädagogischen Ausrichtung angemesseneren Einstellung führen soll. Bei der Umsetzung in konkrete Lernsituation orientiert sich ESER DAVOLIO an dem so genannten zentralen und dem peripheren Weg (vgl. ESER DAVOLIO 2000, S. 51ff.). Während die zentrale Konfrontation im Sinne der Dissonanztheorie eine direkte kognitive Irritation auslösen soll, wird mit der peripheren Strategie eine affektive Stimulation und Verstärkung der Irritation angestrebt.

Um dies an einem exemplarischen Ausschnitt des Lernarrangements zu zeigen:

Während einer Fahrt in der Straßenbahn wurde die Treatmentgruppe mit einer Situation konfrontiert, in der ein zufällig mitfahrender Fahrgast einen asylsuchenden Jugendlichen - dieser war der Treatmentgruppe durch eine vorangegangene Lerneinheit bekannt - grundlos beschimpfte und provozierte. Der Provokateur war in Wirklichkeit ein professioneller Schauspieler und beide Akteure wurden im Vorfeld auf die provozierende Spielszene vorbereitet (vgl. ebd., S. 101ff.). Der zentrale Weg wird hier durch die Konfrontation mit den fremdenfeindlichen Äußerungen repräsentiert, die periphere Verstärkung dadurch, dass eine bekannte Person davon betroffen ist.

Neben diesem Situationsspiel wurde über multiple Arrangements (Texte, Filme, Exkursionen, Bericht von Zeitzeugen) eine Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Schwerpunkten „Flüchtling“, „Ausländer“, und „Juden“ angestrebt.

23 Nach einer Untersuchung von Cook ist für den Erfolg der „Kontakthypothese“ neben dem engen persönlichen Kontakt, den kooperativen Zielsetzungen, einer förderlichen Umwelt vor allem eine annähernde Statusgleichheit notwendig (vgl. COOK 1985, zitiert in REINDERS 2004, S. 141)

Die dahinter liegende Absicht, mit einem abwechslungsreichen und anspruchsvollen Arrangement die Lernenden anzusprechen und zu motivieren, scheint auch aufgegangen zu sein. Im formativen Evaluationsteil schätzen etwa 80% der SchülerInnen das Projekt als interessant ein und geben an, etwas gelernt zu haben. Rund 40% der Befragten gehen davon aus, dass sich Ihre Einstellung gegenüber Ausländern nach dem Lernarrangement verändert hat (vgl. ebd. S. 135ff.). Die Selbsteinschätzung der SchülerInnen bestätigt sich zumindest partiell im Pre/Post-Vergleich der summativen Evaluation (vgl. ebd. S. 161ff.). Beim Thema „Flüchtling“ ist im Anschluss an die Intervention eine positive Einstellungsveränderung erkennbar. Allerdings lässt der Effekt nach und bewegt sich nach einem Jahr wieder in Richtung zum Ausgangswert zurück (vgl. ebd., S. 173). Bei den anderen thematischen Schwerpunkten „Ausländer“ und „Juden“ kann dagegen kein positiver Effekt nachgewiesen werden (vgl. S. 177ff.). Besonders die Einstellung gegenüber Juden entwickelt sich entgegen der Intention des Lernarrangements, weshalb ESER DAVOLIO auch von einem „Bumerang-Effekt“ spricht (vgl. ebd., S. 209). Die „Verhärtung“ von Einstellungen tritt besonders in jenen Klassen auf, in denen schon zuvor eine negative Einstellungstendenz erkennbar war (vgl. ebd., S. 202). Demgegenüber scheinen „offene“ Klassen auf das Unterrichtsprojekt spontan und durch eine deutliche Abnahme ethnozentrischer Einstellungen zu reagieren (vgl. ebd., 207f.).

### **3.3.3 Interkulturelles Lernen im „regulären“ Unterricht (KENNER 2007)**

Innerhalb der von mir selbst durchgeführten Untersuchung wurde am Beispiel der einjährigen Berufsfachschule/Metall der Frage nachgegangen, inwieweit im Rahmen des gewöhnlichen allgemein bildenden Unterrichts (GK, Deutsch, WK) interkulturelle Kompetenzen von Schülern gefördert werden können. Neben den Effekten ging es auch um die Beschreibung des Bedingungsfeldes, insbesondere der Voraussetzungen der Lernenden (vgl. KENNER 2007, S. 19).

Wie oben beschrieben, lag der Studie die Annahme zugrunde, dass Wissen über Kulturvielfalt (verstanden als personengebundene oder sachliche Aspekte), Einstellungen gegenüber Kulturvielfalt und die moralische Urteilsfähigkeit wichtige Voraussetzungen für das Gelingen von Dialogen mit anderen Menschen darstellen und deshalb einen relevanten Teilbereich interkultureller Kompetenz ausmachen.

In einer lerntheoretischen Auseinandersetzung ging es darum, fundierte Ansatzpunkte und Anregungen zu erörtern, die für eine Veränderung/Weiterentwicklung der genannten Kompetenzbereiche geeignet erschienen. Daraus resultierte ein sechsteiliges Lernarrangement mit den Grobzielen (1) Eigene Kulturelle Wurzeln, (2) Mit kulturellen Unterschieden angemessen umgehen und (3) Gemeinsamkeiten erkennen.

Bei der Analyse der Lernvoraussetzungen der Schüler stellte sich unter den unabhängigen Eingangsgrößen der Migrationshintergrund im Vergleich zu Bildungsstand und Alter als die Variable mit der stärksten Erklärungskraft heraus. Was die beiden Teilkompetenzen „Einstellungen“ und „Moralische Urteilsfähigkeit“ betrifft, liegen die Werte im zu erwartenden Bereich, d.h. in der einjährigen Berufsfachschule sind durchaus ethnozentrische Einstellungen anzutreffen und hinsichtlich der moralischen Urteilsfähigkeit erreicht nur eine Minderheit konventionelles Niveau. Zudem ist aus den Daten zu entnehmen, dass eine höhere moralische Urteilsfähigkeit sich günstig auf die Verminderung abgrenzender und abwertender Einstellungen auswirkt.

Die Erfahrungen mit dem Lernarrangement, mit dem die drei Teilkompetenzen gefördert werden sollten, erwiesen sich als ambivalent. Wie die Befunde der formativen und summativen Evaluation zeigen, konnte einerseits die Mehrzahl der Schüler (N=22, davon 10 Schüler mit Migrationshintergrund) mit den Unterrichtseinheiten erreicht und zum Lernen angeregt werden. Was die zu Grunde gelegte Lernintention und die problemlose Integration in den herkömmlichen Unterrichtsablauf betrifft, scheint das Lernarrangement prinzipiell geeignet zu sein. Wie die summative Evaluation und vertiefende Interviews zeigen, hat ein Teil der Schüler mit Widerstand auf die Thematik reagiert. Den Daten zu Folge scheint die geringe Lernbereitschaft dieser Schüler von den negativen Voreinstellungen beeinflusst, die eher bei deutschen Schülern vorlagen. Trotz der im Vergleich zur Kontrollgruppe (N=80) höheren ethnozentrischen Anteile in der Treatmentgruppe sind aber auch einige positive Effekte erkennbar, insbesondere im Teilbereich „Wissen.“ Die Treatmentgruppe antwortet auf die gestellten Testfragen mit einem differenzierteren Antwortspektrum als die Kontrollgruppe.

Abzuwarten bleibt, inwieweit sich diese Ergebnisse in einer im kommenden Schuljahr vorgesehenen Replikationsstudie mit vermutlich vier weiteren Schulklassen bestätigen bzw. sich ein klassenspezifischer Einfluss aufzeigen lässt.

#### **4. Zusammenfassung und Ausblick**

Mit dem Beitrag war das Ziel verbunden, eine Art Bestandsaufnahme zum interkulturellen Lernen in gewerblich-technischen Berufsschulen vorzunehmen. Die Ausführungen haben gezeigt, dass die gesellschaftliche Relevanz interkulturellen Lernens auch in der gewerblich-technischen Allgemeinbildung gesehen wird und auf unterschiedlichen Ebenen zu Aktivitäten führt:

Auf der curricularen Ebene ist in einigen Bundesländern interkulturelles Lernen als ein deutlicher Bestandteil in den Lehrplänen erkennbar und es wurden Teile der KMK-Empfehlung zum interkulturellen Lernen umgesetzt. Auch bei den Lehrenden wird nach unserer Kurzbefragung überwiegend die Notwendigkeit für interkulturelle Anregungen in der Berufsschule gesehen, und im Unterricht, in Schulprojekten oder über Austauschbeziehungen mit Schulen im Ausland findet interkulturelles Lernen statt. Gerade die durchgängig in allen Bundesländern vorhandene offene Haltung und Bereitschaft der Lehrenden gegenüber der Thematik steht in einem gewissen Widerspruch zu den Lehrplanvorgaben jener Länder, in denen interkulturelles Lernen nicht oder nur ansatzweise verankert ist. Hier scheint die Unterrichtspraxis den Lehrplanvorgaben ein Stück vorauszuweichen und es wäre angebracht, wenn in allen Lehrplänen interkulturelles Lernen in angemessener Weise abgebildet wäre. Bei manchen Ländern wie etwa Mecklenburg-Vorpommern, die im Primarbereich bereits aktiv waren, ist ein baldiger Transfer in den beruflichen Bereich durchaus zu erwarten. Aufgrund parteipolitischer Präferenzen ist aber auch damit zu rechnen, dass manche Länder einen offensiveren Ausbau weiterhin vermeiden.

Nicht unerwähnt bleiben darf ferner die geringe Orientierungsleistung, die Lehrpläne (auch solche mit interkulturellen Akzenten) bei der Festlegung von Lernprozessen bieten. Noch dürtiger sieht es aus, wenn man Lernergebnisse nach kriterialer Bezugsnorm überprüfen möchte. Hier klafft noch eine erhebliche Lücke, die darauf zurückzuführen ist, dass sich die Entwicklung eines etablierten Kompetenzmodells

und die darauf abgestimmten Instrumente noch in der Elaborierungsphase befinden. Ein Ausweg könnte dabei der auf Selbstreflexion basierende Ansatz von Weber bieten, der mit einem standardisierte Fragebogen operationalisiert wurde (vgl. WEBER 2005). Aber auch die im vorliegenden Beitrag vorgeschlagenen Kompetenzfacetten, die aus den Bereichen Wissen, Einstellungen und Moralische Urteilsfähigkeit bestehen, liefern hilfreiche Ansatzpunkte für die Festlegung von Standards. Erste positive Erfahrungen mit den Instrumenten liegen aus der oben berichteten Interventionsstudie vor (vgl. KENNER 2007).

Bei der Festlegung solcher Standards ist allerdings zu berücksichtigen, dass gravierende und spektakuläre Lernfortschritte selbst mit gut durchdachten Lernprogrammen nur schwer zu erreichen sind. Nach den Befunden der Interventionsstudien gilt dies insbesondere für die nachvollziehbare Zielsetzung, negative bzw. vorurteilsbehaftete Einstellungen in wünschenswerter Weise zu verändern. Nachhaltiger Erfolg auf diesem Gebiet scheint einen langen Atem mit vielerlei Anregungen zu benötigen, die innerhalb intendierter Auseinandersetzungen und Reflexionen, aber auch ganz selbstverständlich über Alltagserfahrungen im gesamten Schulbereich entstehen. Zahlreiche Lerngelegenheiten gibt es an gewerblichen Berufsschulen schon allein wegen der heterogenen Zusammensetzung der Schülerschaft. Diese gilt es systematisch zu nutzen.

## Literatur

- Ackermann, Paul/Breit, Gotthard/Cremer, Will/Massing, Peter/Weinbrenner, Peter (1995): Politikdidaktik kurzgefasst. (Schriftenreihe 326 der Bundeszentrale für politische Bildung)
- Albrecht, Corinna (1997): Überlegungen zum Konzept der Interkulturalität. In: Bizeul, Yves/Bliesener, Ulrich/Prawda, Marek (Hrsg.): Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund, Definitionen, Vorschläge. Weinheim: Beltz Verlag, S. 116-122
- Auernheimer, Georg (1996): Einführung in die Interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Primus
- Auernheimer, Georg (2002): Interkulturelle Bildung in ihrer politischen Dimension. In: Jung, Eberhard/Retzmann, Thomas (Hrsg.): Interkulturalität und Zivilgesellschaft in der arbeits- und berufsbezogenen politischen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 31-46
- Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Bacher, Johann (2001): In welchen Lebensbereichen lernen Jugendliche Ausländerfeindlichkeit? Ergebnisse einer Befragung bei Berufsschülerinnen und Berufsschülern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 53, H. 2, S. 334-349
- Baethge, Martin/Achtenhagen, Frank u.a. (2006): Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie. Stuttgart: Steiner
- Beck, Klaus (2000): Die Moral von Kaufleuten – Über Urteilsleistungen und deren Beeinflussung durch Berufsbildung. In: ZfPäd. Jg. 46., H. 3, S. 349-372
- Bizeul, Yves (1997): Gesellschaftsformen und ihre Auswirkung auf das Erziehungswesen. In: Bizeul, Yves/Bliesener, Ulrich/Prawda, Marek (Hrsg.): Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund, Definitionen, Vorschläge. Weinheim: Beltz Verlag, S. 123-143
- Bolten, Jürgen (2002): Interkulturelles Lernen im Management. In: Weber, Susanne/Bolten, Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Handeln in globalen Netzwerken. Bielefeld: Bertelsmann, S. 43-54

- Bornewasser, M. (1994): Fremdenfeindlichkeit. Ursachen und Veränderungsmöglichkeiten. In: Thomas, Alexander (Hrsg.): Psychologie und multikulturelle Gesellschaft. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie, S. 37-72
- Brüß, Joachim (2002): Akzeptanz oder Ablehnung? Vorurteile und soziale Distanz bei Jugendlichen türkischer und deutscher Herkunft. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag
- Colby, Anne/Kohlberg, Lawrence (1987): The Measurement of Moral Judgment (Volume I und II). Cambridge: University Press
- Eberhard, Verena/Krewerth, Andreas/Ulrich, Gerd (2005): Wenn Lehrstellen Mangelware sind: Wer hat noch Chancen? In: BiBforschung, 6.Jg., H.2
- Eser Davolio, Miryam (2000): Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt. Festgefahrenes durch Projektunterricht verändern. Bern: Haupt
- Euler, Dieter (2004): Sozialkompetenzen bestimmen, fördern und prüfen. Grundfragen und theoretische Fundierung. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik (Sozialkompetenzen in Theorie und Praxis, Bd. 1)
- Frey-Eiling, Angela/Frey, Karl (2006): Gruppenpuzzle. Didaktik auf educeth. ETH-Zürich. <http://educeth.ethz.ch/didaktik/puzzle/autoren.html>
- Fritzsche, Klaus Peter (1997): Stressgesellschaften und Xenophobie. In: Bizeul, Yves/Bliesener, Ulrich/Prawda, Marek (Hrsg.): Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund, Definitionen, Vorschläge. Weinheim: Beltz Verlag, S. 60-79
- GPJE (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Bad Schwalbach: Wochenschau Verlag
- Granato, Mona/Soja, Eva-Maria (2005): Qualifizierung junger Menschen mit Mi-grationshintergrund – integraler Bestandteil im Bildungsbereich? In: Wirtschaft und Berufserziehung, 57. Jg., H. 5, S. 14-18
- Hamburger, Franz (1999): Zur Tragfähigkeit der Kategorien. „Ethnizität“ und „Kultur“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: ZfE, 2. Jg., H.2, S. 167-178
- Heid, Helmut (2006): Möglichkeit (und Grenzen) der Berücksichtigung von „Interkulturalität“ in Handwerksprüfungen. In: Kölner Zeitschrift „Wirtschaft und Pädagogik“ 21. Jg., H. 40, S. 3-38
- Hofer, Manfred (1986): Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. (Hrsg.) Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe
- Hofer, Manfred (1997): Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.) Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen u.a.: Hogrefe, (Enzyklopädie der Psychologie; D Praxisgebiete, Serie 1 Pädagogische Psychologie; Bd. 3), S. 213-252
- Kenner, Martin (2004): Interkulturelles Lernen an beruflichen Schulen. Ergebnisse einer Intervention in der einjährigen Berufsfachschule/Metall zum Thema Vorurteile. In: Jung, Eberhard/Kenner, Martin (Hrsg.): Neue Bildungsmedien in der arbeits- und berufsbezogenen politischen Bildung. Didaktische Ansätze, Lerneffekte, Chancen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 95-114
- Kenner, Martin (2006): Zur moralischen Dimension in der interkulturellen Begegnung. In: Philipp Gonon, Philipp/Klauser, Fritz/Nickolaus, Reinhold (Hrsg.): Bedingungen beruflichen Lernens und beruflicher Moralentwicklung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 49-61
- Kenner, Martin (2007): Interkulturelles Lernen an beruflichen Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie in der einjährigen Berufsfachschule/Metall. Aachen: Shaker
- Klieme, Eckhard u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- KMK (1996) Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD. Empfehlung zur interkulturellen Erziehung.
- Kopp, Wolfgang, K. (1998): Projektunterricht mit ausländischen Schülern am Beispiel „Türkische Schüler stellen Ihr Land vor“. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 46. Jg., H. 3, S. 348-353

- Lauterbach, Wolf/Singer, Peter/Badur-Seifert, Elke (1996): Abbau von Fremdenfeindlichkeit: Kooperatives Lernen in ethnisch gemischten Ausbildungswerkstätten. Heidelberg: Assanger 1996
- Leenen, Wolf Rainer/Grosch, Harald (1998): Glossar. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn, S. 353-361
- Lempert, Wolfgang (1988): Moralisches Denken. Seine Entwicklung jenseits der Kindheit und seine Beeinflussbarkeit in der Sekundarstufe II. Essen: Neue-Dt.-Schule-Verl.-Ges. (Neue pädagogische Bemühungen, Bd. 99)
- Lempert, Wolfgang (1998): Berufliche Sozialisation. Was Berufe aus Menschen machen. Eine Einführung. Hohengehren: Schneider
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag
- Merkens, Hans/Steiner, Irmgard/Wenzke, Gerhard (1998): Lebensstile Berliner Jugendlicher 1997. Berlin: Freie Universität Berlin, Projektbericht
- MKJS/Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (1991): Lehrplan Gemeinschaftskunde für die Berufsschule in Baden-Württemberg
- MKJS/Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (1998): Lehrplan Gemeinschaftskunde für die Berufsschule in Baden-Württemberg
- Möller, Renate/Heitmeyer, Wilhelm (2004): Anerkennungsdefizite und Vorurteile. Ergebnisse einer Langzeituntersuchung mit Jugendlichen unterschiedlicher ethnischer Herkunft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., H.4, S. 497-517
- Neumann, Ursula/Reuter, Lutz R. (2004): Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen – neuere Entwicklungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50.Jg., H.6, S. 803-817
- Nickolaus, Reinhold (1989): Gemeinschaftskunde in Baden-Württemberg an gewerblichen Berufsschulen – Anmerkungen zur Entwicklung und zum aktuellen Stand. In: Weinbrenner, Peter (Hrsg.): Politische Bildung an beruflichen Schulen zwischen Kammerprüfung und eigenständigem Bildungsauftrag. Alsbach: Lechturm-Verlag, S. 195-229
- Nickolaus, Reinhold (2004): Soziale Kompetenzen in der beruflichen (Aus)bildung – Annahmen zu Möglichkeiten der Förderung und empirische Befunde zur Entwicklung. In: Pilz, Matthias (Hrsg.): Sozialkompetenzen zwischen theoretischer Fundierung und pragmatischer Umsetzung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 29-46
- Oser, Fritz/Patry, Jean-Luc (1986): Interventionsstudien für sozial-kognitive Kompetenz. In: Unterrichtswissenschaft, 14. Jg., H.3, S. 254-268
- Oser, Fritz/Althof, Wolfgang (1992): Moralische Selbstbestimmung. Stuttgart: Klett-Kotta
- Reetz, Lothar/Seyd, Wolfgang (2006): Curriculare Strukturen beruflicher Bildung: In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 227-259
- Reinders, Heinz (2004): Entstehungskontexte interethnischer Freundschaften in der Adoleszenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7.Jg., H.1, S. 121-145
- Reinhardt, Sybille (1997): Handlungsorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 105-127
- Schnabel, Kai Uwe/Goldschmidt, Dietrich (1997): Ausländerfeindlichkeit bei Auszubildenden – Ein Handlungsfeld für Berufsschullehrer? In: ZBW, 93.Jg., H.6, S. 607-629
- Schulz von Thun, Friedemann (1988): Miteinander Reden1: Störungen und Klärungen. Reinbeck: Rowohlt
- Vahsen, Friedhelm (1993): „Gib mir ne echte Aufgabe.“ In: Otto, Hans-Uwe/Merten, Roland (Hrsg.): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Opladen: Leske+Budrich, S. 393-401
- Wahl, Klaus/Tramitz, Christiane/Blumtritt, Jörg (2001): Fremdenfeindlichkeit. Auf den Spuren rechtsextremer Emotionen. Opladen: Leske + Budrich
- Weber, Susanne (2001): Die Vermittlung einer interkulturellen Handlungskompetenz auf der Basis des „Mindful Identity Negotiation-Ansatzes“. In: Reinisch, Holger/Bader,

- Reinhard/Straka, Gerald A. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde wirtschafts- und berufspädagogischer Forschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 127-132
- Weber, Susanne (2002): Zur Initiierung „interkulturellen Lernens“ in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. – Ein Praxisbeispiel. In: Weber, Susanne/Bolten, Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Handeln in globalen Netzwerken. Bielefeld: Bertelsmann, S. 55-74
- Weber, Susanne (2004): Interkulturelles Lernen – Versuch einer Rekonzeptionalisierung. In: Unterrichtswissenschaft, 32 Jg., H2. S. 143-168
- Weber, Susanne (2005): Intercultural learning as identity negotiation. Frankfurt/M.: Lang
- Weber, Susanne/Bolten Jürgen (2002): Interkulturelles Lernen und interkulturelle Handlungskompetenz: Eine Zusammenfassung. In: Weber, Susanne/Bolten, Jürgen (Hrsg.): Interkulturelles Handeln in globalen Netzwerken. Bielefeld: Bertelsmann, S. 75-79
- Wehling, Hans-Georg (1977): Beutelsbacher Konsens. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: S. 179/180
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17-31

Anschrift des Autors: Dr. rer. pol. Martin Kenner, Universität Stuttgart, Institut für Erziehungswissenschaft und Psychologie/Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik, Geschw.-Scholl-Str. 24D, 70174 Stuttgart; Email: [kenner@bwt.uni-stuttgart.de](mailto:kenner@bwt.uni-stuttgart.de)