

Grenzüberschreitendes Lernen

Innen das Eigene - außen das Fremde?

Von Orifried Schöffler

Prof. an der Humboldt-Universität, Berlin

Wenn wir aus der mauerumschlossenen Geborgenheit unseres Eigenraums hinausdrängen und »in die Fremde gehen«, so wird das Fremde anders erfahren, als in der umgekehrten Bewegungsrichtung, wenn unser geschützter Eigenraum einer stürmischen Annäherung von außen ausgesetzt ist. Das ist eine Erfahrung, die ehemalige »DDR-Bürger« mit ehemaligen »West Berlinern« teilen und dies gerade auch dann, wenn die Westberliner gleichzeitig »Türken« sind. Die Grenze zwischen Berlin-Mitte und Berlin-Kreuzberg ist für Bewegungen zwischen Innen und Außen durchlässiger geworden. Mit dem Wegfall der Staatsgrenze wurde sie zu einer interkulturellen Grenzfläche vielfältiger und vor allem irritierender Kontaktmöglichkeiten. Von beiden Seiten her läßt sich sinnvoll unterstellen, daß das Fremde von außen her in die Eigenheitssphäre eindringt. Ob es sich bei dieser Kontextgrenze gleichzeitig auch um eine zwischen

differenten Ethnien handelt, scheint nur auf dem ersten Blick klar: die Kreuzberger Wessi-Türken werden gern als Ethnie betrachtet und beziehen dies auch in ihre Selbstbeschreibungen ein. »Ich bin Türke« hörte ich einen Kreuzberger Jugendlichen auf echt Berlinisch trompeten. Um welche Herkunftsgruppe geht es aber bei den »Berlin-Mitte Ossis«, die nun »von außen« unsere einst idyllische Inselkultur Berlin (West) in Frage stellen? Oder führen Ethniserungsversuche auf beiden Seiten gerade zu den Wirkungen, die sie zu verhindern vorgeben?

Wie dem auch sei, beide Bewegungsrichtungen: Die Fremde, in die ich hinausstrebe oder das Fremde, das in meinen Eigenraum hinein drängt, sind ambivalent und können positiv wie negativ erlebt werden. In beiden Fällen läßt sich Grenzüberschreitung als Lernanlaß aufgreifen; einmal als aktive Aneignung von einer in der Ferne gesuchten Fremdheit, zum anderen als Verarbeitung einer von außen zukommenden Fremdheit.

In bezug auf den gegenwärtigen Diskurs um Interkulturelles Lernen fällt nun auf, daß vor allem Lernanlässe im Mittelpunkt des Interesses stehen, die auf die Bewegungsrichtung von außen nach innen antworten. Eigenheit erscheint dabei fixiert, während das Fremde einen dynamischen Charakter erhält. So gerät eine Auseinandersetzung mit Fremdheit, die durch unweltaneignende Eigenaktivität erfahrbar wird, eher in den Hintergrund; sie ist zur Zeit für uns erstaunlicherweise von geringerer Aktualität. Offensichtlich verfehlt man mit dieser Problembeschreibung die

- der Minderheiten sowie finanzielle Absicherung und Erweiterung dieser Verbände.
- Integration der behinderten deutschen und nichtdeutschen SchülerInnen in die Regelklassen
- Ausbildung und Fortbildung der LehrerInnen für Deutsch als Zweitsprache;
- Ausbildung und Fortbildung der LehrerInnen für das Fach Türkisch als Fremdsprache, Muttersprache und zweisprachige Erziehung sowie für andere Muttersprachen
- Einstellung neuer LehrerInnen für das Fach Türkisch als Fremdsprache und für zweisprachig/interkulturelle Erziehung sowie der LehrerInnen für andere Muttersprachen
- Darüber hinaus fordern die Interessenverbände der ethnisch-kulturellen Minderheiten eine Initiative zur Verbesserung der Ausbildungssituation für nichtdeutsche Jugendliche beim Berliner Senat. Hier sollten Bemühungen stattfinden, einen gewissen Anteil von Ausbildungsstellen des mittleren und gehobenen Dienstes mit nichtdeutschen Jugendlichen, die die entsprechenden Voraussetzungen erfüllen (Schulabschluß, Eignungstest, etc.), zu besetzen.
- Sie sind dafür, daß die für ab 1999 beabsichtigten Ausbildungsplätze für Verwaltungsfachangestellte mit gleicher Qualifikation mit zweisprachigen BewerberInnen besetzt werden müssen. Dabei sollen in Bezirken stark vertretene Minderheitensprachen bevorzugt werden.
- Der Berliner Senat und Bezirksämter sollen sich dafür einsetzen, daß die sozialen Dienste in allen Bereichen entsprechend der Multikulturalität der Bevölkerungsstruktur interkulturell geöffnet werden sowie Akzeptanz und Toleranz gegenüber den neuen ethnisch-kulturellen Minderheiten gefordert werden.

pädagogische Pointe, also den Punkt, weshalb überhaupt ein Anlaß zum Lernen gegeben ist und kein Anlaß zur Krisenintervention und zur Kontrolle.

Versucht man diese Sackgasse zu vermeiden, so stellt sich die Frage, ob das gängige Deutungsmuster, wonach das »Innere« das Eigene ist und das »Äußere« das Fremde, überhaupt eine brauchbare Denkvoraussetzung für interkulturelles Lernen bietet. Offenbar übernimmt man mit der räumlichen Deutung von Interkulturalität ein Muster alltäglicher Problembeschreibungen, das gerade nicht auf Auseinandersetzung mit Fremdheit, sondern das auf ihre Ausgrenzung angelegt ist. Verteidigungsanlässe sind allerdings schlechte Lernanlässe. So ist an dieser Stelle grundsätzlich zu fragen, ob es weiterhin sinnvoll ist, interkulturelles Lernen in einen unmittelbaren Zusammenhang mit »Migration« zu stellen.

Nachdenken über interkulturelles Lernen hat deutlicher als bisher darauf zu achten, daß es nicht der Suggestion der Raum-Metaphorik erliegt. Nötig wird eine höhere Abstraktionsebene, bei der Interkulturalität als ein elementares Spannungsverhältnis zwischen Eigenem und Fremdem beschreibbar wird. Sie darf sich dabei nicht allein auf Fremderfahrungen beim Kontakt zwischen den großen »Kulturen der Welt« beschränken, sondern hat auch innergesellschaftlich erfahrbare biographische, milieuspezifische und (sub)kulturelle Fremdheit zum Ausgangspunkt pädagogischer Überlegungen zu machen.

Dies gilt im Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen den Teilnehmern untereinander, aber auch im Verhältnis zum fremdartigen Lerngegenstand oder zu neuen Lernformen. Schule, Berufsausbildung und Erwachsenenbildung bieten vielfältige Möglichkeiten zur »Entdeckung von Fremdheit« und gliedern sich im Lebenslauf in facettenreiche »Kulturen des Lernens« zwischen denen wir wechseln können. Interkulturalität bietet Schule und Erwachsenenbildung erheblich mehr als nur einen inhaltlichen Aufgabenbereich zur Betreuung von Problemgruppen, die es hilfreich zu unterstützen oder deren »Integrationsstörungen« zu bearbeiten wären. Sie ist auch nicht allein für gesellschaftliche »Sorgethemen« von Bedeutung oder für Fachbereiche zuständig, die sich auf »Ausländerpädagogik«, »Rechtsextremismus« oder »Dritte Welt-Pädagogik« spezialisiert haben. Das alles steht fraglos auf der Tagesordnung, kann aber in der je besonderen Problematik nur dann besser verstanden und bearbeitet werden, wenn man es in einen größeren theoretischen Zusammenhang stellt.

Fremdheit: Beziehungsaufnahme über Unterschiede

Wichtig ist die Einsicht, daß man die jeweilige Unterscheidung nicht als objektives Faktum vorfindet. Jeder ist auch für die jeweils unterstellte Differenz zwischen Eigenem und Fremdem in dem Sinne mitverantwortlich, daß man von vielen möglichen Unterschieden eine bedeutsame soziale Differenz auswählt und als Basis für die »Macht der Unterscheidung« nutzt. Und in der Tat findet nicht jede Differenzlinie in bezug auf die in ihr enthaltenen Unterscheidungsmöglichkeiten Beachtung. Andere wiederum, wie Geschlecht, Hautfarbe oder körperlicher Ausdruck haben eine hohe Signalwirkung und soziale Wirksamkeit. Fremdheit ist daher keine Eigenschaft von Dingen, Personen oder sozialer Gruppen, sondern ein Beziehungsmodus aus der Perspektive einer spezifischen Eigenheit. Sie ist ein Verhältnis, das immer schwieriger räumlich-territorial gefaßt werden kann. Daher erschließt sich Fremdheit in ihrer vollen Bedeutung erst, wenn man die jeweiligen Anteile der »Eigenheit« in diesem Beziehungsverhältnis mit zu berücksichtigen vermag. Das führt zu der Einsicht, daß das, was ich und wie ich etwas als fremd erlebe, wesentlich von meiner bisherigen Entwicklungsgeschichte abhängt. Vor allem aber wirft es die Rückfrage nach dem »Selbst«, nach der jeweils zugrundgelegten Eigenheitssphäre auf: »Sage mir, was Dir fremdartig erscheint und ich sage Dir, wer Du bist!« Fremdheitserleben ist ein wichtiger Teil unserer Identität.

Wanderer zwischen den Welten

Es gilt den paradoxen Charakter von Sinngrenzen zu verdeutlichen: Sie bieten Offenheit für Fremderfahrung durch ihre informationelle Geschlossenheit. Kulturen sind als Sinnkontexte jeweils für sich »informationell geschlossen«. Dennoch sind ihre Sinngrenzen für die gesellschaftlichen Akteure prinzipiell überschreitbar, sofern diese sich in einem anderen, fremden Sinnkontext »einzuleben« vermögen. Ein entscheidendes Mißverständnis des radikal-relativistischen Standpunkts von Kulturalität lag darin, die Konstitution in sich geschlossener Sinnkontexte als segmentäre Abschließung und damit räumlich zu deuten. Jeder Akteur konnte damit ausschließlich in einem Lebensbereich und nur in einem seine Identität und begrenzte Sicht der Welt entwickeln. Funktional

differenzierte Gesellschaften – und dies gilt zunehmend auch für die in Entstehung begriffene Weltgesellschaft – zwingen auf der Grundlage unterschiedlicher Funktionssysteme zur Einbeziehung (Inklusion) aller gesellschaftlichen Akteure in eine Vielzahl von getrennten Funktionsbereichen und den jeweiligen besonderen Perspektiven von Welt. Die Umstellung einer Gesellschaft auf funktionale Differenzierung kann daher auch als ein kollektiver Lernprozeß gedeutet werden, der sehr unterschiedliche Kontexte der Identitätsbildung auf neue Weise verknüpft. Allein in diesem Sinne sind die modernen Gesellschaften – ganz unabhängig von »Migration« – nicht mehr einheitlich, sondern »multikulturell« strukturiert. Kennzeichnend für die nun erforderliche soziale Verknüpfungsförm ist nicht mehr Einheit, sondern die der lockeren Vernetzung. Damit ist gemeint, daß jede der Teilidentitäten in ihrem Eigenrecht bestätigt wird, daß sie gleichzeitig aber auch ihre Eigenheit in Abgrenzung zu den ihnen fremden Sinnkontexten auszubilden und zu sichern haben. Plurale Identitätsmuster leben daher von ihrem Verweisungscharakter auf den durch sie ausgeschlossenen Sinn, sie betonen Eigenheit als Differenz zu ebenfalls aus ihrer Perspektive möglichen Sinnkontexten. Plurale Identität beruht daher auf Differenzbetonung und nicht auf einer inhaltlichen Bestimmung von Eigenheit.

In diesem Verständnisszusammenhang besteht die Voraussetzung für Kontextwechsel gerade eben nicht in einer Durchlässigkeit im Sinne einer Auflösung von Sinngrenzen. Entscheidend für eine differenztheoretische Erklärung von Kontextwechsel ist, daß jede »Teil-Kultur« ein erkennbares Profil bildet, an dem sie ihre spezifische Unterscheidung zwischen Eigenem und Fremden als Sinngrenze markiert. Jedes empirisch vorfindliche Orientierungssystem, also jede »Kultur« markiert gesellschaftlich vorfindbare Strukturbrüche als bedeutsame Differenzlinien, baut an dieser Unterscheidung ihre Variante von Eigenheit auf und läßt an dieser »Sicht der Welt« gesellschaftliche Akteure partizipieren. Stabile Kulturen, deren spezifische Eigenheit als ungefährdet erfahren wird, sind daher prinzipiell offen für alle möglichen gesellschaftliche Akteure, die in ihren Bedeutungszusammenhang eintreten und in hierdurch »verkörpern«. Die Akteure wiederum müssen in einer modernen, »polyzentrischen« Welt gleichzeitig in vielen Teilkulturen aktiv werden und sich dort jeweils »zu Hause« fühlen. Die hierfür notwendige übergeordnete Struktur erweist sich als ein ständiger »Transit zwischen festen Ordnungen« und verlangt

damit Kompetenz zum Kontextwechsel. Moderne Gesellschaften stellen ihre Akteure vor die harte Alternative: Mitmachen oder Herausfallen. Das gilt für den einzelnen Menschen, für soziale Gruppen und Milieus ebenso wie für Wirtschaftsunternehmen auf dem Weltmarkt. Im Zuge der sich beschleunigenden Transformationsprozesse wird es für immer mehr personale und kollektive Akteure notwendig, sich in rascher Folge immer neue kulturelle Kontexte zu erschließen und sich dabei die hier gültige Sicht von Welt anzueignen. Hieraus begründet sich u.a. Erwachsenenbildung, die dabei lebensbegleitende Lernprozesse zunehmend aber auch organisationalen Wandel zu unterstützen und abzusichern hat.

Interkulturelles Lernen als Kompetenz zur Grenzüberschreitung

Mit der Beschleunigung gesellschaftlicher Transformationsprozesse und ihrer zunehmenden Ausbreitung, die inzwischen auch geschützte und scheinbar bestandssichere Bereiche erreicht hat, gehen gesellschaftliche Akteure ein hohes Risiko ein, wenn sie sich auf ein zu enges Bündel von (Teil-)Kulturen beschränken, aus dem sie ihre Identitäten beziehen. Wer zukunftsicher handeln will – und das gilt für Personen ebenso wie für Firmen, Organisationen oder Institutionen – muß Zugangsmöglichkeiten erwerben zu unterschiedlichen, vielleicht sogar gegensätzlichen Teilkulturen der eigenen Gesellschaft und zunehmend auch anderer Gesellschaften Europas und der Welt. Es wird daher im Sinne einer Erfolgsstrategie notwendig, die Beschränkung auf nur eine der Teilkulturen oder subkulturellen Milieus zu überwinden und so etwas wie interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation zu erwerben. Das schließt im Besonderen die Fähigkeit zum Kontextwechsel ein.

Dies wird in folgender Definition von Interkulturellem Lernen berücksichtigt:

Grenzüberschreitendes Lernen findet statt, wenn eine Person, Gruppe oder Organisation bestrebt ist, im Kontakt mit fremden Menschen, Gruppen oder Organisationen deren spezifisches Ordnungssystem der Wahrnehmung, des Denkens und Handelns als eine in sich stimmige Weltdeutung anzunehmen und sie nachzuvollziehen.

Grenzüberschreitendes Lernen erfordert zum kompetenten Nachvollzug fremdkultureller Orientierungssysteme eine selbstdistanzierende

Reflexion bisher bekannter, ebenfalls gültiger Orientierungen, ohne daß dabei die alten ihren Wert verlieren müssen. Kontextwechsel beruht auf der Einsicht: »Was hier auf diese Weise gültig ist, ist dort unzulässig oder auf andere Weise von Bedeutung«.

Wenn man nun davon ausgeht, daß mit der Ausdifferenzierung der Gesellschaft in eine Pluralität von Sonderwelten auch die Notwendigkeit zum Kontextwechsel größer wird, so wächst auch der Anspruch an ein zuverlässiges Unterscheidungsvermögen. Grenzüberschreitendes Lernen verlangt somit eine erhöhte Sensibilität für bedeutungsvolle Unterschiede. Da die jeweiligen Sinn Grenzen selten sozial »beschildet« werden, verlangt die Bewältigung von Kontextwechsel ein gesteigertes Maß an sozialer Sensibilität, an sinnerschließender Sozialkompetenz. Es geht um ein waches Erkennen und Respektieren von unsichtbaren Grenzen, die jedoch zum Skandalon werden, sobald man sie grob verletzt. Der Zugang zu fremdkulturellen Kontexten – sei es innergesellschaftlich oder »im Ausland« – mißlingt daher besonders dramatisch, wo die jeweiligen Grenzen gar nicht erst wahrgenommen oder unzutreffend gedeutet werden. Interkulturalität zeigt sich dabei nur in einfachen Fällen als ein Übersetzungsverhältnis zwischen klar benennbaren Regelsystemen. Vielmehr geht es um ein freiwilliges »Hineinleben« in die als gültig unterstellten Normerwartungen. Derartige sublimen Anforderungen werden bereits im Wechsel zwischen Elternhaus, Schule und Freundeskreis kennengelernt. Im Rahmen von Erziehung können sie noch als Anforderung benannt werden, selten jedoch später noch in Lernsituationen im Erwachsenenalter. Ein direktes Ansprechen und Benennen fremdkultureller Grenzen verbaut im täglichen Leben möglicherweise sogar den Zugang zu fremdartigen Kontexten. Eine Kontaktaufnahme erhält einen weitgehend anderen Charakter, ob man sich auf einen fremden Sinnszusammenhang sensibel nachvollziehend einläßt und versucht, sich den unausgesprochenen Normen gemäß zu verhalten oder ob das fremde Bezugssystem während der Kommunikation als »fremdartig« bestimmt und mögliche Regeln offen gelegt werden. Wer käme schon darauf, einen fremden Gast darauf hinzuweisen, daß am Ende einer kirchlichen Trauung nicht Beifall geklatscht wird, auch wenn sie theatralischen Charakter hatte und man die Kühnheit der Protagonisten bewundert?

Lob der Grenze

Grundsätzlich bleibt festzuhalten, daß sich Kompetenz zum Kontextwechsel an einer offenen Wahrnehmungsfähigkeit für bedeutsame Unterschiede zeigt, wodurch Grenzlinien erst erfahrbar werden und als Berührungsfächen, Kontaktflächen oder Reibungsflächen für Fremderfahrung genutzt werden können. Der Erwerb einer solchen Sensibilität verlangt die produktive Verarbeitung vielfältiger Erfahrungen und schließt daher oft Kosten in Form von Mißerfolgen und kleineren Katastrophen ein. Interkulturelles Lernen im Sinne organisierter Veranstaltungen erhält in diesem Zusammenhang die Funktion, derartige Kosten und Risiken gering zu halten, die Auswertung bereits erworbener Erfahrungen zu intensivieren und die Sensibilität und Wahrnehmungsfähigkeit von Sinn Grenzen zu erhöhen. Gerade wenn grenzüberschreitendes Lernen im Sinne von Kontextwechsel erzielt werden soll, haben Veranstaltungen interkulturellen Lernens zunächst die Aufgabe, die Grenze zwischen getrennten Sinnkontexten zu verdeutlichen, dabei aber auch als eigene kulturspezifische Deutung erkennbar werden zu lassen. Dies ist genau das Gegenteil davon, Grenzen »durchlässiger« zu machen. Es geht gerade nicht um den Versuch, quer zu den unterschiedlichen Sinnszusammenhängen eine »übergeordnete Gemeinsamkeit« oder »zwischen« den Sinnkontexten eine Verstehensgemeinschaft als virtuelle Zwischenwelt aufzubauen. Interkulturelle Kompetenz im Sinne grenzüberschreitenden Lernens setzt statt dessen die Sicherheit in bezug auf sinnstiftende Unterscheidungen voraus: Je deutlicher eine Sinn Grenze erfahrbar wird, um so leichter läßt sie sich von beiden Seiten her »übersteigen«. Erst durch deutliche Grenz erfahrungen wird klar, was in diesem Rahmen gilt und was in jenem. Die Schwierigkeit liegt vor allem darin, daß dies nur ausnahmsweise über eine Erklärung der jeweils gültigen Regeln möglich ist, denn darüber verfügen in den »Selbstverständlichkeits-Strukturen« des Alltagslebens definitionsgemäß gerade die erfolgreich handelnden Personen nicht. Oder Wer weiß als deutscher Muttersprachler schon, warum es »die« Sonne und »der« Mond heißt und nicht wie anderenorts genau anders herum?

Damit interkulturelle Bildungsarbeit den Wechsel zwischen Sinnkontexten unterstützen kann, hat sie nicht das Gemeinsame, sondern die Sinn Grenzen, die es lernend zu überschreiten gilt, zu stärken und hier-

durch erfahrbar zu machen. Insofern wirkt Interkulturelle Bildung als Differenzverstärkung.

Sie wirkt

grenzbildend, weil nur so Erfahrungen des Anderseins zugänglich gemacht werden können

grenzbetonend, weil auf diese Weise Differenzlinien als Unterscheidungsmöglichkeiten zwischen Weltdeutungen zur Geltung gelangen und so als Lernanlässe pädagogisch inszeniert werden können.

grenzüberschreitend, weil das Eigene von Sinnkontexten nicht hinreichend allein aus ihrem Binnenhorizont, sondern erst durch Übernahme einer Außenperspektive als reflexiver Lernanlaß aufgegriffen werden kann.

Bei Interkulturalität geht es nicht um die Durchlässigkeit im Sinne einer Auflösung von Kontextgrenzen. Dies würde die jeweilige Eigenheit gefährden; die Angst vor Identitätsverlust und Überfremdung würden verständiglicherweise zu Abwehr und Verteidigung führen. Es geht vielmehr um Grenzüberschreitungen auf der gesicherten Basis bedeutungsvoller und daher produktiver Unterschiedlichkeit. Interkulturelle Bildung reduziert, verschärft und dramatisiert soziale Divergenzen als Sinn Grenzen, weil sich nur hierdurch grenzüberschreitendes Erfahrungslernen als Kontextwechsel organisieren läßt. Offen bleibt allerdings, welche der gesellschaftlichen Differenzlinien als Kulturgrenzen aufgefaßt und damit als Lernanlaß wertgeschätzt werden. Interkulturelle Bildung nimmt daher fraglos eine »Macht der Unterscheidung« in Anspruch. Das verpflichtet sie dazu, die von ihr präferierten Unterscheidungen zu reflektieren und zu legitimieren. Sicher scheint dabei mittlerweile zu sein, daß das Verhältnis zwischen »Inländern« und »Ausländern« nur ein Problem innergesellschaftlicher Differenzierung unter vielen anderen ebenfalls möglichen anzusehen ist; eine Unterscheidung, die auch dazu benutzt werden kann, von ebenso wichtigen internen Unterschieden abzulenken und Schwierigkeiten mit innergesellschaftlicher Fremdheit auf sog. Problemgruppen abzuwälzen. »Ausländer« werden in diesen Fällen dazu benutzt, von »internen« Differenzen abzulenken und die Illusion einer einheitlichen »deutschen« Sinnsphäre zu bewahren. Dies gilt vor allem vor dem Hintergrund deutsch-deutscher Differenzen in Folge der politischen Vereinigung. Gerade an gesellschaftsinternen Differenzlinien läßt sich interkulturelle Kompetenz einüben, sofern man nur bereit ist, sich der

irritierenden Fremdheit zu stellen. So war z. B. unlängst von Monika Maron zu lesen:

»Die Berliner in beiden Teilen der Stadt haben sich seit sieben Jahren überhaupt an Vieles zu gewöhnen, vor allen Dingen aneinander. Die euphorische Neugier des Anfangs ist weithin der Erkenntnis gewichen, daß man sich so recht nicht mag. Es scheint, als hätte der politische Konflikt der Nachkriegszeit auch in Berlin einen ethnischen Konflikt hinterlassen. Menschen einer Kultur, einer Sprache, einer Stadt, aber von verschiedenen Straßenseiten und mit verschiedenen Biographien erkennen ineinander das Andere, das Fremde.«

(Monika Maron im Tagespiegel 11.6.1996)

Hans-Herbert Holzamer (Hrsg.)

Bildung für Ausländer

Wenn die Menschen wandern, darf die Bildung nicht stehen bleiben.

Inhalt

Edelgard Bulmahn, Bundesministerin für Bildung und Forschung	7
<i>Bildung in Deutschland; ein Platz für Nichtdeutsche? Die Beteiligung ist noch nicht befriedigend</i>	
Marieluise Beck, Ausländerbeauftragte	11
<i>Zwischen Integration und Ausgrenzung. Aspekte der Lebenssituation von Jugendlichen ausländischer Herkunft</i>	
Cem Özdemir, MdB	15
<i>Das Bildungswesen sollte sich den Gegebenheiten stellen. Um von interkulturellen Kompetenzen Gebrauch zu machen, müssen sie gelernt werden</i>	
Faruk Sen, Leiter des Instituts für Türkeistudien	22
<i>Ein neues Selbstverständnis. Türken, geboren in ihrer Heimat Deutschland</i>	
Ertekin Özcan, türkischer Elternverein Berlin-Brandenburg	27
<i>40 Prozent haben keine Chance. Über die Probleme der Kinder und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft</i>	
Prof. Dr. Ortfrid Schäffter, Humboldt-Universität Berlin	29
<i>Grenzüberschreitendes Lernen. Innen das Eigene – außen das Fremde?</i>	
Prof. Dr. Hans Hunfeld, kath. Universität Eichstätt	38
<i>Sprache und kulturelles Wissen. Die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts</i>	
Prof. Dr. Bernd Müller-Jacquier, Universität Chemnitz	44
<i>Wenn die Zauberworte fehlen. Bildungsziel Interkulturelle Kompetenz</i>	

Impressum

© 2000
1. Auflage 2000

Herausgeber:
Süddeutsche Zeitung
Sendlinger Straße 8
80331 München

Konzeption: Hans-Herbert Holzamer, Süddeutsche Zeitung

Gestaltung: Süddeutsche Zeitung/Werbung

Satz: Compumedia, Gesellschaft für Informationsgestaltung, München

Druck: FIBO Druck- und Verlags GmbH, Neuried bei München

Printed in Germany