

ドイツにおける異文化間教育の諸相

— 多文化社会への不安と展望 —

生田 周二

Some Aspects of Intercultural Education/Pedagogy in Germany — Fears and Prospects in a Multicultural Society —

IKUTA Shuji

ドイツでの異文化間教育・教育学Interkulturelle Erziehung/
Pädagogik¹⁾は、一般的には、

1) 移民により多文化になった社会的事実への教育的回答
2) 多文化社会の肯定的目標設定
として位置付けられ、その目標は、「文化の多様性を、負担として、問題として、対立潜在力として把握するのではなく、社会的並びに個人的生活の豊穡化として把握」(Nieke 1993, 111)することにあるとされる。それは、70年代に外国人に対する補償教育と同化を求めた外国人教育学Ausländerpädagogikの否定の上に発達したものといえる。

本論では、異文化間教育の具体的展開とその中で出されている課題について解明するのではなく、「理論的・実践的発展の端緒にあり、教育学の理論家の数だけ発想が存在する」(Kämper, 20)と言われている異文化間教育の背景にある問題の所在を整理し解明することにある。分析する視点として、次の5つを指摘できる。

- 1) 多文化社会の目標：同化，統合，パートナーシップ的連帯的共存Miteinander・共生Zusammenleben
- 2) 外国人教育学からの批判的発展
- 3) 文化への見方：文化普遍主義Kulturuniversalismusと文化相対主義Kulturrelativismus
- 4) 問題解釈の方法：社会経済的観点と文化主義Kulturalismus
- 5) 異文化間教育の方法：固定的「教育」志向とメタ・コミュニケーション志向

以上の中で、第三の視点は、今日の現象が多文化社会という言葉を使って描写されることが多いが、その中で従来の文化普遍主義から文化相対主義の立場への移行、あらゆる文化の同価値性の強調が見られることである。これと関わり、第四の視点では、多文化社会の美名の下で社会的矛盾の文化的問題把握を危惧する声も多い。この背景には、問題解釈の軸を東西のイデオロギー対立から文化対立へとシフトさせる動きがある。第五の視点は、多文化社会の中での、人々の持つ奇異感や偏見、ステレオタイプに対する教育的対応として、従来の固定的な「教育」観を検討し、学校の授業内容・方法の見直し、様々な出会いの創出や、メタ・コミュニケーションによる自文化の問い返し、困難や矛盾に直面した時に対話的・理性的に対応できる能力の形成などが志向されていることと関連している。

以上について、第1章で第一、第二の視点に、第2章で第三、

第四の視点に迫る。第五の視点の詳しい検討は、紙面の都合上次回を期したい。

ところで、用語であるが、ドイツ語のEthnieは、エスニック・グループethnic groupを指している。Nieke(1995, 37)によれば、「ギリシャ語の根ethnosから派生し、民族Volkに他ならない新語」であり、「普通、国民Nationとしてではなく、部族Stamm(英語でtribe)として、すなわちその構成員が相互に、すべて同じ先祖から引き出すことができる縁故関係にあるグループとして定義される」。その集合的共通性や帰属意識を示す言葉としてエスニシティEthnizitätがある。そのメルクマールには、言葉、人種、宗教、文化、集团的自己定義(多くの場合、神話や共通の出自の歴史)、共通の居住空間などがある。これらのメルクマールは分かちがたく結び付いているといわれるが、近年、主観的な共同体的連帯感情を重視する傾向も見られる。自民族中心主義と訳されるエスノセントリズムは、「エスニック・グループの境界を越えて理解しようとする際の、克服しがたい奇異感」(Nieke 1995, 39)に基づく、自らの社会や自己のエスニック・グループの思考・価値基盤からの世界観である。

1. 多文化社会への不安と展望の中での異文化間教育

(1) 多文化社会の目標

今日のドイツ社会は、とりわけ80年代に入り外国人や移民など多様なエスニック・グループの存在がより一般化し、ノーマライゼーションの必要性に迫られる一方²⁾、「社会的近代化により伝統的ミリューと紐帯が壊され、社会的非統合が個別化、不安定化、無力化に向かい」(Held u.a., 479)、差異化Differenzierung・個人化Individualisierung傾向が顕著である。差異化・個人化した社会の中で伝統や共同体などの紐帯から解放された個人が、不安定化を強め、「社会的統合への要求」(U. Beck)へと向かい、業績原理や保守主義、権威主義的傾向を強める面と、反対に公正原理を志向する面とがある。両者は、アンビバレントでもあり、パラレルでもある。

例えば、青少年の暴力的傾向や極右的志向性に関わって、Held(チュービンゲン大学)らは次の様に述べている。

「誰かが、悪化した社会的条件の下で、社会的必要条件、課題、規範、標準に即しようと努め、そしてそのように社会に自己を統合しようと試みるなら、既に支配的な基準に即するという無批判な適応の形態が一般的に浮かぶ。我々はこの態度を保守主義Konventionalismusと呼ぶ。これは今日、権威主義的志向性の中心的な側面である。社会的統合への要求は、社会的統合

* 鳥取大学教育学部社会教育教室

キーワード：異文化間教育，多文化社会，コミュニケーション

が困難な時、とりわけ無批判な適応の形態を取るように思える。

「適応」は、行動様式だけではなく、公共の議論から無批判に受け入れられた思考様式でもある。特に重要に思えるのはその際、印象的な自然メタファーを用いて、例えば洪水、氾濫（『庇護権申請者の洪水』）や動物の名称（『害虫』）、これらは同時に社会的関係の自然化とともに、最終的に日常的人種主義に手を貸している。」（Held u.a., 480）

Radtke（ビーレフェルト大学）は、この問題と関連する、多文化社会を取り巻く陥穽について警鐘を鳴らしている。彼は、「多文化主義—エスニック化の4つの形態」の中で、「『人種』概念の非正当化の後に、特に欧州において、『文化』ないしは『エスニシティ』がグループ間の差異のマーキングの手段として再び前面に押し出された」（Radtke 1990, 28）と述べ、文化的差異化が逆に、「我々・あなたたち」グループの創出に寄与している点を警告している。

「募集された労働移民のエスニックな所属は、……政治的権利と社会的役割への要求を制限し、事実上の差別を合法化するものである。『多文化性』は、『多元性』のように、市場経済的・権利国家的に形成された移民社会のメルクマールである。その社会は、『政治的平等』と『経済的自由』の原則の競争の中で、相違、すなわち社会メンバー間の差別を許し保持している。」（Radtke, ebd.）

この問題状況の中で、多文化社会の方向性として、同化、統合、パートナーシップ的共存を指摘できるが、まず同化は、ある支配的文化への適応を求める。Nieke（ロストック大学教授）は、多文化社会を受容せざるを得ない場合、多数派文化に移住者が文化変容し同化することを求める傾向が強く、要因として、次の3つを挙げている（Nieke 1993, 147）。

- 1) 優越への意志から：すべての移住者のゲルマン化。
- 2) 多民族国家への視点からシステムを脅かすマイノリティ対立への心配から。
- 3) 住民が同質だと、差別は相互作用的にも構造的にも可能ではないという考えから。

次に、統合は、社会的統合といわれる場合、社会的不平等の解消（定住権、地方選挙権、二重国籍の実施など）がいわれ、職業的統合と教育的統合はこの前提として重視され、全体として差異を認めつつも平等保障を追求するもの（山内1994, 120）とされている。しかし、ドイツでは、「統合概念はこの間、酷使され多義的に解釈されたので、教育学的活動の関連では……ほとんどもう使用されない」（Friesenhahn 1988, 110; Gloel 1992, 33）とも言われ、同化とほぼ同義に使われることがある。統合概念は、基本的に、移民や外国人の社会的・職業的・教育的同権化を志向するが、それがより先鋭化した時、差異化に基づく共存・共生が前面に出、逆にそうではなく諸民族の文化対立を回避し、「自文化中心の」あるいは「普遍的」な規範概念の下での調和を目指した場合、同化の意味合いが強くなるといえよう。こうした意味で、先程の指摘にもあるように、統合概念は多義的といえる。

パートナーシップ的・連帯的共存は、差異の強調による「異質の共存」の追求である。異文化間教育は、これを支持する傾向が強い。その背景には、同化を求める「外国人教育にみられる文化欠損テーゼからではなく、文化差異テーゼから出発」（Richter, 263）しようとした点に求められる。また「文化を、物質的・エコロジック的生活条件と結び付け、人間の日常状況に置き、文化の原則的同価値性」を尊重しようとしている（Kämper, 23）。

例えば、

1) 様々な文化の無条件の並存Nebeneinanderをめざすのではなく、パートナーシップ的な共存

2) 脱政治化戦略ではなく、共通の将来に向けて、ドイツ人と外国人のための、ともに、そしてドイツ人と外国人による抵抗がある一方、利益が図られる政治（Kämper, 24）

が目指される。しかし、パートナーシップ的な共存は幻想的要求に過ぎないという批判もある。それは、現実には棲み分けや区分があり、一般的には、「寛容—『心が広く、協力的』という意味で—並存は、『パートナーシップの共存』よりも把握しやす目標」（Kämper, 30）となっていることと対応している。

以上は、多文化社会の方向づけに関わる問題であり、多文化社会を不安・対立の元凶にとらえ、支配的な基準への単なる適応にとどめるのか、寛容に基づく並存か、平等な権利の保障の上での共生を目指すのかが問われている。まさにこの点が、異文化間教育の発展の出発点であった。次節では、この点を検討する。

（2）「外国人教育学」から「異文化間教育」への発展

外国人教育学の特徴は、「外国人の子どもにはドイツ語能力などが不足している」という欠損的発想による補償教育、適応・同化、文化的アイデンティティの重視の3点にまとめることができる。

前史として、1955年から1972年にかけて、経済発展の中で、ガストアルバイターと呼ばれる短期の外国人労働者を多く受け入れたが、その労働力移動には家族移動が伴い、「労働力が呼ばれたが、来たのは人だった」（Max Frisch : Nieke 1993, 115）という現実が招来した。石油危機をきっかけに、1973年に外国人労働者の積極的受け入れは中止されたが、70年代中頃から移民研究と外国人教育学がテーマ化し、第2世代の統合、出身社会と移入社会（ドイツ）の間の文化的差異、移民の抑制政策（帰還促進と家族流入制限）など法的経済的取り扱い、これらの問題が最初の議論になった（Scherr 1994, 342）。

この時期、いわゆるガストアルバイターの子どもを抱える学校が問題化し、『ドイツの学校におけるガストアルバイター』（Koch 1970）、『ガストアルバイターの子どもたちの学校・職業教育への所見』（Hermann Müller 1971）及び『ドイツの学校における外国人の子ども』（ebd. 1974）などの著作が出された。当時のキーワードは「言葉の助成」で、授業についていけるドイツ語の習得のために準備クラスさらには「外国人普通クラス」の導入が広範に行われた（Auernheimer, 7）。

70年代末から、失業者数の増大により社会民主主義的なモデルの危機が叫ばれ、「労働移民と政治難民が大量労働失業の原因に対する投影幕」になる「外国人問題の政治化」という事態が生じた（Scherr 1994, 342）。また、1977/78年度では、外国人労働者の子どもの半数以上が基幹学校を修了できず、職業訓練生の18%が落ちこぼれる事態の中で、「教師の負担軽減への願望、子どもの学習成功の妨害を恐れるドイツ人の親の平穩化への、及び子どものドイツ学校制度への一面的な統合を拒否する外国人の親の平穩化への願望」（Richter, 260）などが、こうした分離傾向に拍車をかけていた。

この当時、文部大臣会議で提唱された二重課題あるいは「二重戦略」は、「外国人青少年の受け入れ社会への社会的統合」と「文化的アイデンティティの保持による出自社会への再統合」（帰還能力）であった。「いわゆる外国人をドイツの考えに適応

させるといふ意図」(Kämper, 7)を持ったこうした傾向は、「80年代に入るまで、古い帰還幻想に固執していた」(Richter, 259)といわれている。

80年代には、外国人労働者の第2、第3世代の教育・職業教育の問題、ドイツ人と外国人労働者との関係改善の課題など、ドイツ社会が多文化社会に向かう中で、従来の「補償教育と同化教育学としての外国人教育学」に代わって、80年当初から異文化間教育が取り沙汰されるようになった³⁾。「異文化間教育」の登場は、「社会の一部が、文化的多様性を事実としてそして価値として承認し始めたことと関連」(Auernheimer, 1)¹⁾、従来の「ガストアルバイター対策」から「移民」問題への移行をも意味していた(Auernheimer, 9)。

象徴的なのは、大学などにおいて、外国人教育から異文化間教育への名称変更、学習過程のプログラム変更が行われたことである(ベルリン自由大学:異文化間教育・陶冶研究所, オルデンブルク大学:1982年ディプロム・コースに「異文化間活動」を計画,フライブルク市の専門雑誌「外国人の子ども Ausländerkinder」が1988年から「異文化間Interkulturell」に)。また、異文化間の名称が好まれる背景には、「『多文化的』という名称では、たんなる併存、文化の共存が表現されているに過ぎず、一方『異文化間』の概念では、相互の連関が喧伝されている」(Auernheimer, 2)という点が指摘できる。

また、「ノーマライゼーション」への一歩として、1981/82年のノルトライン・ヴェストファーレン州の例のように、準備クラスを廃止し、普通クラス受け入れの動きもあった⁴⁾。

80年代末から90年代始めにかけて、ベルリンの壁の崩壊、東西両ドイツの統一という激変の中で、難民やドイツ人強制移住者の帰還などにより、外国人問題が再びクローズアップされた。特に、ネオナチなどの極右勢力の動きに代表される外国人排斥、暴力の背景にある外国人敵視や人種主義が問題となった。とりわけ、青少年にその傾向が際立っていることが研究対象となり(参照:生田1994)、実践場面では、学校と学校外青少年活動における様々な対応とプロジェクトが実施されている。例えば、学校教育では、ハンブルクやノルトライン・ヴェストファーレン州などの州で、異文化間教育が基本方針の課題の中に入り(Nieke 1995, 227)、授業構成の検討、マイノリティに対する特別措置、プロジェクト活動の実施などの対応が行われている。現状では、下記の問題や課題を抱えている⁵⁾。

1) 教授プラン修正による学校での異文化間教育の実現が個別の教師の努力に任されている

2) 教師教育(養成と継続教育)の不十分さ

3) 教材開発のさらなる努力の必要性

4) 欧州連合結成後の新課題「ヨーロッパのための学習」と関連させるため、できる限り多くの欧州の言語と出会うことや、文化的多様性のテーマ化への取組(Nieke 1993, 147)。

学校外青少年活動の分野では、対象と目標設定に応じて様々な内容と形態がある。

1) ソーシャルワーク、いわゆる極右の青少年グループとの啓蒙的ではない「受容的青少年活動akzeptierende Jugendarbeit」(参照:生田1994)

2) 文化活動Kulturarbeit: フィルム・ビデオ活動, 写真, 絵画, 工作, 劇場活動, 音楽など

3) 社会的あるいは政治的行動Soziale oder politische Aktion: 難民の代父母, 難民の子供のための遊びの午後, 宿題援助, 情報スタンドの設置, 新聞プロジェクトなど

4) 過去を想起する活動Erinnerungsarbeit: 地域史の調査の展示, モニュメント作りなど

5) 国際的青少年活動: 青少年交流プログラム, 国際研究セミナー, ワークキャンプなど⁶⁾

以上のように、異文化間教育学は、外国人教育学の特徴である欠損観、同化・適応、文化的アイデンティティの偏重の立場ではなく、Hohmann(エッセン総合大学)によれば、「文化的出会いと豊穡化のモチーフ」と「対立処理のモチーフ」を特徴としている。その概念的な基本的特徴は次の5点である。

1) 移民に条件づけられた、社会の文化的多元化への、理論的・実践的な教育学的反応

2) 多文化社会における、ドイツ人を含むすべての共生するエスニック・グループの構成員が対象

3) 学校と教育の性格の変化: 多元主義への対応と普遍主義の保持

4) 目標概念として、他の文化との出会いとそれを阻む偏見などのバリアの除去、並びに文化的交流と文化的豊穡化の創出

5) 多くのレベルでの、異文化間教育の方法論・教授法の確立(Hohmann, 15-16)

しかし、異文化間教育は、外国人・移民問題を教育学的・文化的問題として処理する際に生ずる問題点が危惧され、批判されている。Radtkeによれば、多文化主義の第一の形態としての網領的・教育学的多文化主義は、「『文化』を相互に尊重し合い、その同価値性を要請するために、異文化間教育の理念から発生した」⁷⁾と述べている。それは「社会問題の教育学化への一般的傾向の一部」であり、その中では問題の構造が「主体的適応問題に解釈し直され」、「異文化間教育」は、「その目標を『多文化社会』の像の中に見出す」ことになる。そのため、学校や学校外教育施設は、「生活形態の寛容的並存を多元主義モデルに従って組織することが話題」となり、「積極的な専門化」が計られることになるが、これに対しても組織や教育者、研究者がその職をその中に確保しようとする傾向を見ている(Radtke 1990, 28)。こうした批判は、文化主義への批判とともに、教育費削減の中での新たな教育市場の開拓への傾向を言い当てている。

次章では、異文化間教育が、多文化社会における「文化的出会いと豊穡化」と「対立処理」についてどのような批判を受け、どう対処しようとしているかの一端を明らかにしたい。

2. 異文化間教育への批判と課題

(1) 文化普遍主義—文化相対主義

文化普遍主義は、「とりわけヨーロッパの啓蒙哲学と人間性の一般的理念に方向づけられた」(Kämper, 21)啓蒙主義(Borrelli, Dickopp, Ruhloffなど)とヒューマンズム(Essinger, Bellermann, Sommerなど)の立場から、そしてまた新保守主義(Ulbrichなど)の規範的立場から支持されている。特に前二者は、「世界人権宣言」を代表とする人権を基本線に置き、それを元に文化的在り方のヒエラルキー化を求めている。これは、Kantの実践理性やKohlbergの認知心理学的な道徳の普遍性の段階を踏まえて、「他者の差別、破壊、絶滅を惹起しうる、かつてあったような思想と行為を始めから文化の領域から排除」(Götze/Pommerin, 118)しようとする意図を持ち、また、ポスト・モダンの立場に代表的に示される、道徳、生活指導、芸術などの従来のあらゆる志向的束縛からの解消が、あらゆる文化の原則的同価値化→文化相対主義→不可知論的文化相対主義agonistizistischer Kultur-

relativismusへ向かう危険性を指摘し、文化コードの相対性や恣意性を回避しようとする意図を持っている。それは次の言葉に顕著である。

「『系統発生論的・発達心理学的観点の下で、様々な文化の中に、不変の、原理的に同じ価値の相異なる形成が反映している。全ての文化には、それに従えば、目的論的な、一共通の目標に向けられた一発達志向的な構造連関、共通性に向かい邁進する構造連関が置かれている。……KohlbergがPiagetにならって採った段階概念は、その際、異文化的に統合された教育の方向づけにとって可能な教授学的枠組みであるだろう。』Kohlbergは、一方では、彼の主張を主に全文化の、しかし個々の個人のではない、構造的・道徳発達の立場に引きつけ、他方では、この文化概念は、経験的に存在する文化のヒエラルキー化を内包している。それで文化は、『高い段階を形成すればするほど、しかも存在する価値の少ない段階を克服したものこそが、……より高い価値を持ったもの』なのである。(Dickopp 1982, 42f) (Richter, 267)

これに対して、文化相対主義は、文化多元主義⁹⁾(Auernheimer, Niekeなど)やバイカルチャーリズムの立場から、そしてさらにポスト・モダンの立場から、人権コード、並びにKantやKohlbergに代表される啓蒙主義の持つヨーロッパ中心性と「通文化的(どの文化にも当てはまる)」普遍主義的立場をエスノセントリズムだと問題にしている。文化の相対主義的理解によれば、「各文化は、個々に『合理的な』、社会的秩序と規範の構想に従い、それとともに各文化構想は、それぞれに受けとめられ疑いえない存在権限を有する」(Sternecker, 33)とされる。

ところで、多文化社会の中での差異化をどの程度許容するか、その差異化によって社会の豊穡化がもたらされるか、逆に文化対立を招くかについて、教育の分野では、次の様な議論が展開されている。文化普遍主義の立場からは、「公的學校は普遍主義に義務づけられている」という規範的な異議として、以下の言葉が浴びせられる(Auernheimer, 31)。

「民族性は……普通、伝統的であり、大抵保守的でしばしば集団内部において抑圧的である。」(Radtke 1988, 54)

「異文化間教育を実現しようとする試みが行われる所では、実践と教師は解決しえない矛盾に陥る。……公的・法的普遍主義と……文化的アイデンティティの安定に向かう私的な分立主義との間の矛盾が存在する。」(Radtke, ebd.)

これらの主張は、教育プロセスにおける文化的特殊性への志向に反対し、「文化・否定 Kultur-Negation」の宣言(Borrelli 1986, 16)とも言える。つまり、この立場からは、「教育の課題は、文化的アイデンティティの保持や発展でもなく、思考における歴史的偏りとして理解されている文化的制約の克服であり、文化の超越なのである」(Auernheimer, 31)。さらに、新保守主義の立場では、価値相対主義と政治的分裂を「分散主義 Differentialismus」の社会的・個人的危険と判断し、それを恐れる立場から普遍主義的社会・陶冶理論を支持し、「異文化間教育に代わって人権・国家市民教育を求めている」(Reich, 22)。

これに対して、文化相対主義の立場からは、異文化間教育の推進により「国民国家の学校のコミュニケーション的・カリキュラム的・制度的伝統がいかに一面的か、一般性のマントの中に好んで入っていた多くの教育学的理論がどんなにモノカルチャーであるか」(Reich, 22)、いかに「教授概念が、非常にエスノセントリックであり、『ドイツ的』規範表象を伝えている」(Kämper, 28)かという点が明るみになったことを強調する。次の言葉がそれを如実に語っている。

「今日明らかなのは、安定的で、統一したエスニックな文化という表象は、児童・青少年の個性だけではなく、社会的関係をも正当に評価していないこと、文化はミクロなまたマクロなレベルでも変転しうること、それは集合的大きさを表わしており、その成分は状況に応じて異なって強調されうることである。」(Reich, 23)

「学校は、その社会的機能を『文化』の伝達の方法で果たす以外にない。そして、教育学の課題は、陶冶目標・内容の不可避的な選抜と衡量をめぐる討論を行うことである。異文化間概念は、次の点にこだわる。人間の共通の価値への学校の義務化という普遍主義的な表象が、教育制度の国民的規定性と社会的言語的・文化的グループ間の不平等な権力関係の現実の所与性の下では、どうしても優勢なグループの文化的ヘゲモニーに向かう。つまり、文化的多様性の明示的な考慮だけが、現実の平等への道を開くのである。普遍主義的な要請の拒絶が異文化間教育学の意味ではなく、所与の歴史的条件下でのその履行なのである。」(Reich, 23)

こうした問題は、2つに分けて考えることができるだろう。第一に、教育内容の中でどう取り扱うのかである。第二に、「エスニック・グループへの所属の意識と表明 Präsentation」(Nieke 1995, 203)としてのエスニシティの表現形態、例えばスカーフをかぶる少女、豚肉食の禁止など、着衣や食事などの風俗・習慣に関わる部分である。

前者の文化財の選択について、Niekeは、「この選択は、単に教育学一般の信頼できるモデルや個々の授業科目と学習領域にとっての専門教授学のモデルに従って行われてはならず、むしろ、マイノリティ文化の代表者とその視点に加えられ、それらの文化の論拠が考慮されなければならない」(Nieke 1995, 205)と述べている。また、Reich(Koblenz-Landau大学教授)は、Klafki (1985, 49-72)を引用して、一般陶冶の定義として次の3つを挙げている。

- 1) 全員に対する陶冶 (民主主義的市民権の意味で)
- 2) 人間の関心と能力のすべての基本次元における陶冶(つまり、認知的、操作的、社会的、美的、倫理的そして政治的)
- 3) 一般的なものの媒介の中での陶冶

第3点目が、「現在と予想される未来の時代特有の鍵となる問題」、すなわち平和問題、環境問題、社会的に生産される不平等、人間関係の変転に焦点を当てることになり、多文化性は「社会的に生産される不平等」の一部となることを紹介し、次の様に述べている。

「この限定は疑いなく批判されるべきであるが、その思考発想は豊かであるように思える。それは、異文化間陶冶を同時代の陶冶の一つの中心的課題として記述し、他の課題と並列的ではあるが、それらと関係付けることができるであろう。」(Reich, 24)

文化的多元化の現在の過程は、このように学校知をめぐる在り方や社会的共存の規則についての新たな了解が必要となったほどに深く把握されてきており(Reich, 24-5)、この問題での様々な立場からの検討が望まれている。

次に、後者について、Niekeは、エスニシティへの理解ある反応を、「たとえそれが教育的日常にとってしばしば不快であるとしても」(Nieke 1995, 203)求め、「解決への道：規範の状況的妥当性の原理」(Nieke 1995, 250)を提起している。すなわち、諸々の行動戒律の妥当性を一定の状況に限定することにより、一般的に立てられている普遍化要求を止揚しようとするものである。具体的には、公共の水準と私的水準との区別を求めるも

のである。その前提には、近代国家が、その存在と安定を、個人の共生という、法形態において享受された規定においている点を重視し、「共生という基本規則へのそうした、強制的でもある賛同」(Nieke 1995, 251)の必要性を主張し、ポスト・モダン的な不可知論的文化相対主義を克服しようとするものである(参照：天野1993, 88)。

例えば、Niekeは、南ヨーロッパ出身の女生徒の進学問題で、生徒の可能性を伸ばしたいと願う教師と、母国での早い年齢(16歳)での結婚が女性の幸せであり、その様手配するのが父親の務めであるという父親の主張との対立を紹介し、これについて「家族の安寧とそれと共に娘についての決定権についての父親の定義は、状況的に、この定義がこの国家のテリトリーにある人間の共生についての国家社会によって規定された規範と対立に陥らない領域に限定される」とし、「公共のレベルにおける個性の尊重と平等という北西ヨーロッパ的考えの貫徹」(Nieke 1995, 250)の必要性を説いている。この場合、少女の意志の尊重というファクターの導入が課題となる。「家庭内の宗教的あるいは別に理由づけられた生活形態に対して、児童・青少年福祉のような原則を通じて、寛容の限界を定めること」自体が文化中心的であることを認めつつ、「しかしながら、そうした原則の放棄は、憲法の基本的規範に違反することになる」(Nieke 1995, 251)危険を指摘し、最低限の普遍性の保持を求めている。

さらに、彼は、多文化社会の目標概念として、Stefan Gaitanidesを引用し、

1. 『別の存在の承認、私的生活指導への不干渉、エスニックな自己組織の助成、低い価値付けの回避』
2. 『開放性Offenheit, 学習能力, 交流, 接触と相互作用, 普遍主義的に正当化されたミニマムコンセンサスへの一致』(1989, 78)(Nieke 1995, 251)

を指摘し、「そうした原則は不変なものではなく、多分また普遍的でもない」(Nieke 1995, 252)とし、この問題での柔軟な思考を求めている。

問題を投げかけたRadtkeも、次の様に述べ、こうした発想を支持していると考えられる。

「『多文化社会』の概念は、それが綱領的に将来の社会の指導像として利用されるとき、誤りに向かう。今日、問題なのは、差異の基礎の上での政治的・社会的平等を組織することであろう。文化的相違は、公的に何も役割を果たさないだろうが、私的領域では邪魔されずに生かされ得るだろう。」(Radtke, 28)

(2) 文化主義批判：社会経済的視点と個人化

Niekeなどドイツの一部の研究者が用いている文化主義というタームは、人間区別のメルクマールとして「人種」を用いる人種主義との対比で語られる。つまりそれは、人種主義の否定の上に近年登場してきた、現代社会を捉える解釈枠組み、すなわち移民や外国人をめぐる問題解釈として、文化的背景に物事を還元して把握する傾向を指している。文化主義の危険に対して、社会的経済的視点を重視する観点と、個別の要素を重視する個人化の観点から、それぞれ批判がある。ところで、マイノリティへの差別的取り扱いを生み出す背景として、第一に外国人労働者や難民など「『原告』の社会的周辺化」、第二に「政治と世論により提供された贖罪の山羊を利用」、第三に「『他者』の匿名性と神話化を用いて機能」、これら三者の絡み合いが見られる(Gloel 1993, 447)。

社会的経済的視点重視の観点からは、特に第一の背景を強調

し、先に紹介したRadtkeのように、文化主義により、構造的問題が、教育学的に解決しようのではなく、たんに隠蔽されるだけだという非難である。外国人の不利益化・差別の中に、社会的機会の均等化の課題を見出すという立場で、「文化葛藤・対立Kulturkonflikt」という用語は、本来の問題を隠すイデオロギー嫌疑がある(Hamburger 1988)という批判を「文化主義」に投げかけている。

個人化の観点からは、特に第三の背景を重視し、他者に対する差別や、事実上の、あるいは虚構の相違を一般化し絶対化する偏見やステレオタイプに視点を当てる。例えば「文化特有性やマイノリティ・マジョリティ文化間の文化的差異への回帰によって、一般的な心理的問題が、隠蔽され不適切に説明される」危険が指摘され、「心理学的に把握でき、説明可能な成績の低さは、不適切にも、文化的差異や第一言語と第二言語間の干渉に帰されようとされる」(Nieke 1995, 34)。この点は、具体的な個人を見ない匿名性と神話化に関わる問題といえる。すなわち、「人種主義的異質像は、『他者』の匿名性をその機能化の基本的前提として必要」(Gloel 1993, 448)としており、他者を具体的な人物として知ろうとしない時、

- 1) 外国人、庇護権者、モスLEM女性、トルコ人などというグループの単なる代表者としてみならず、
- 2) 一般化し絶対化した価値付けに「他者」をさらす、
- 3) 我々・他者枠組みWir-Die-Schemaに組み込み、社会的資源への同権的分配から排除する傾向を生む。

しかしこのことが逆にまた、「出会い」Begegnungの創出へ向けての、異文化間教育の反対戦略への決定的なてこでもありといえる。

Bubis (ドイツ・ユダヤ人中央評議会委員長)も、我々・他者枠組みに対する、小さいが重要な歩みについて、次の様に語っている。

「偏見をなくす第一歩は、私たちが捨て去らなければならない一つの言葉の中にある。すなわち、簡単な言葉『〜たち』(筆者注：集合名詞を表わすDie)である。トルコ人たち、ユダヤ人たち、あるいはジプシーたちは存在しない。多くの嫌なユダヤ人もいるが同様に嫌なキリスト教徒もいる。ユダヤ人は、他の人々よりよいわけではない。ただ、一人のキリスト教徒がへまをした時に、またカトリックだ、プロテスタントだ、あるいはいつものことだ、と誰もその様に言う考えに至らない。しかし、あるユダヤ人がへまをしたら、やっぱりユダヤ人だ。そしてこの言葉『〜たち』は、私たちがそれを捨て去るなら、正しい方向への重要な一歩であるだろう。」(Bubis, 9)

これらの批判を踏まえて、文化主義を回避するためには、2つの対応が重要となる。第一に、連帯や平等化を図る制度的仕組みとしての異文化間教育の在り方である。Niekeは、「マイノリティの特別助成としての異文化間教育」として、次の3点を指摘している。

- 1) 連帯の具体化として、機会の平等への助成

国内の労働者子弟と比較して、学校修了、職業訓練や業務への接近の面で大きな差を指摘し、単なる形式的平等だけでなく、代表的機会均等repräsentative Chancengleichheitに基づく、エスニック・グループなどの階層構成員数に比例した社会的上昇の可能性という公正な平等を求めている。

- 2) 二言語性の助成

まず、第二言語としてのドイツ語の習得が大切であるがそれとともに、異なった環境における心理的安定化のためにより重

要となるエスニシティの形成に向けて、またドイツ語とは違った言語における語学力の潜在性を豊かにするための助成である。現在、以前の外国人労働者募集国に限る10言語で母語の補習授業（イタリア語、スペイン語、ポルトガル語、セルビア・クロアチア語、ギリシャ語、トルコ語、アラビア語など）が行われている。

3) 2つの文化における行為能力の助成

例えば、トルコ人の少女の場合、異性と接触する公共の場（特にディスコ）への自由な接近について、親との対立に追い込まれるケースが多い。公共の生活における、トルコ人の親にとっての異質性Fremdheitと、子どもが部分的にそれに同一化している点が問題となり、「そうした対立を生産的に処理するために、教育学的援助が提供される」（Nieke 1995, 241）。これは、学校だけではなく、コミュニティ教育や青少年活動の在り方とも関わる問題である。以上のように、平等化と連帯に向けて具体的な内容を異文化間教育が持つことの重要性が指摘されている。

第二の対応は、神話化や匿名化による我々・他者枠組みを克服するために、Niekeは、「啓蒙されたエスノセントリズムaufgeklärter Ethnozentrismus」の重要性を指摘し、それを異文化間教育の第一目標としている。それは、エスノセントリズム自体が「自己の思考と価値の、自己の生活世界やエスニック・グループの自明の思考基礎への不可避的な包摂」であり、まさに「このように包摂されている不可避性の意識、及び他者がその生活世界においてまさにそのように根ざしているという意識」（Nieke 1995, 200）の形成なのである。Nestvogel（エッセン総合大学教授）も、同様の意見であり、「エスノセントリズムは、我々の社会化の構成部分であり、それとともにそれはまた、社会化研究に影響を及ぼしている」（Nestvogel, 87）と述べている。しかし、エスノセントリズムの自己認識は、「世界への別の見方との直面の中で初めて目に見えるようになる」（Nieke, ebd.）ものであるため、異文化間教育・陶冶の課題は、「共通の日常において相互に理解が困難な問題を跡付け、それを生活世界的、文化的被規定性の中で明らかにすること」、「各自にそうした感受性がなければ不可避的に自らの文化中心主義にとらわれ、とらわれたままであるという意識を生み出すこと」（Nieke 1995, 200）、つまり日常志向性の重視とともにその中で「自己のモノカルチャー・エスノセントリックなパースペクティブをより正確に考察し、そこから自己を解放する」異文化間能力Kompetenzの重要性である（Nestvogel, 86）。この点は、自己の文化的規範の相対化と偏見の解消に寄与するメタ・コミュニケーションの重要性の指摘でもある（Auernheimer, 243）。

3. まとめ

以上の批判・問題軸を元に、FriesenhahnやKämperを参考にして、文化多元主義の視点から、全体として異文化間教育学を次の3つの観点に整理することができる。

1) 異文化間教育は、第一に、差異化・個人化した近代社会の中で、自他の文化との批判的やり取りを通じて、自己のエスノセントリズムを把握しそこから自己を解放するという意味で解放的教育学と規定でき、第二に、文化主義を克服するため、文化概念の拡大に努めていることである。つまり、文化の共通性と差異を踏まえつつ、その原則的同価値性から出発し、文化を人間の日常状況に置き、「エキゾチックでもなく、フォルクローレ（民俗）に還元されるべきものでもない」（Kämper, 23）。以上

の解釈によれば、例えば「ドイツ人と外国人の住民間の社会的問題、排除と敵対は、文化的相違に本来ないしはそれだけに原因があるのではなく、経済的利益と依存との関連の中にある。それはまた政治的怠慢の帰結でもある」（Kämper, 23）。また、「啓蒙されたエスノセントリズム」の観点から、「知覚された差異を問い返し、（自己）反省を促進することは重要な課題」（Kämper, 24）となる。

2) 方法的・内容的要求として、異文化間教育は、第一に対象を特定のグループに固定しない、第二に「教える者と学習する者の役割固定化を打ち破る」（Kämper, 26）、第三に「一平和概念として一調和概念に即して方向づけるのではなく、対立解消概念Konfliktlösungskonzeptenに即して方向づける」（Kämper, 26）、第四に文化の普遍性を問い直すためにも「新しいカリキュラムと従来の教育学的理論形成の反省を求め」、「教授プラン、教材、教科書などのエスノセントリックな表現が批判的に検証され、社会的・文化的多様性の表現の意味で再構成されなければならない」（Kämper, 28）、第五に「母語と第二言語授業の調整をする」（Kämper, 27）、第六に児童・青少年の異なる日常経験、共通の経験を重視する、などが挙げられる。特に、異文化間能力として重要なのは、「例えば、反省能力Reflektionsvermögen、コミュニケーション能力、曖昧さの寛容Ambiguitätstoleranz」（Kämper, 27）（参照：生田1995）などである。

3) 構造的・制度的要求では、異文化間教育は、第一に学校教育と職業教育における実質的平等を図るよう努め、第二にエスニシティの表明に対して寛容であり、第三に学校は他の教育・福祉機関と連携して、異文化行為能力の形成を助成することが目指される。「多文化的生活現実、それぞれ分割された生活領域に限定されるのではなく、相互に絡み合っ」（Kämper, 28）おり、「共同性を把握し、自国民と外国人との間の、世代間の、諸制度と様々な社会的グループとの間の結び付きの創造」（Kämper, 28-9）を志向している。

以上の整理が、現実の実践の中でどのような展開を見せ、逆にまたそれらの実践が理論を豊かにしているのかの検討は、今後の課題となる。

〈註〉

1) 多文化教育が「他の文化を持つ人々の移住や、多元的でそれと共に多文化的な社会内部におけるエスニック・マイノリティの多様性の受容によって生じた新しい課題に応えるあらゆる教育学的活動とアレンジメント」を指すのに対して、異文化間教育は「多数派とエスニック・文化マイノリティの相互の理性的付き合いに集中した努力」として、多文化教育の下位概念に位置付ける見方がある（Nieke 1995, 25）。バイカルチュラル教育は、バイリンガル教育と常に堅く結び付き、代表者は非ドイツ語圏出身者の場合が多く、「ドイツ社会への同化の意味での統合に対するために、少数グループは補完学校を発展」（Kämper, 11）させている。異文化間トレーニングは、「研修や活動目的のためによその文化に一時的に滞在する人に援助の手を差し伸べる」ために、「よその文化においてできる限り素早く、本来の滞在目的の効果性を損なうことなく、勝手が分かり」、「コミュニケーション相手の『メンタリティ』に合わせられる」訓練である（Nieke 1995, 30）。また、interculturalが、「様々な文化の構成員間の行動の意味が比較的強く出される」一方で、cross culturalは「比較的な問題設定を

視野に置きながら様々な文化の通用(Durchgehen)が問題になる」(Nieke 1995, 30)と整理されている。各国の例では、イギリスは「多文化教育」の概念が普通で、「反人種主義的多文化教育」という二重名称が使われることもある。フランスでは「異文化間」が優先し、ドイツでも「異文化間」が一般的である。なお、アメリカは多様性が大きい。

- 2) 外国人の数は、1994年現在約680万人で、出身の内訳はトルコ約190万人、旧ユーゴ約90万人、イタリア約60万人、あとギリシャ35万人、ポーランド30万人の順となっている。しかしこれ以外に、第2次世界大戦以前に東ドイツ以外の東欧諸国で暮らし、戦後も留まらざるを得なかったドイツ人帰還者Aus-siedler (毎年20〜30万人)、難民申請者、ジプシー(Sinti und Roma, 10万人程度)などが考慮されなければならない。例えば、ニュルンベルクの基礎学校生の36%は、59の出自言語を持つ外国人およびドイツ人帰還者である。上級学校には、35以上の国籍からの青少年が学んでいる。Peter-Vischer-Schuleは、1988/89年度には38.4%、デューラー・ギムナジウムには32.9%、第5職業学校(織物、女性労働者)には41.4%の外国人がいる(Aus:Jehle-Santoso 1990, 10)(Kupfer-Schreiner, 350)。
- 3) 他方、1982年の最初の帰還促進法により、「多文化社会のための場がない」というテーゼがふりまかれ、「『ドイツ人』の生活の質の保証を条件に文化的一体性」(Scherr 1994, 342-3)を持ち出すという矛盾した状況も現出している。
- 4) しかし、外国人生徒の養護学校送致の増加が報告されている。ビーレフェルトでは、ドイツ人生徒数が減少し、逆に養護学校での外国人生徒が1979/80年3.3%→1990/91年30%以上のように増加し、養護学校の収容者数が維持されている。フランクフルトでは、養護学校における外国人生徒の比率の上昇は、1978/79年15%→1987/88年42%以上で、ギムナジウム：5.5%→15%、レアルシューレ：7.2%→34.1%であった。(Richter, 261)
- 5) 1994年ドイツ教育学会内に「異文化間陶冶作業部会」が設置され、その成果が期待されている(Auernheimer, 14)。
- 6) 連邦青少年計画の中で、年間3千件以上のプログラムの助成が行われており、また独仏を始めとする2国間青少年交流協定が結ばれている(Schwalbach 1994)。国際青少年活動の主な担当団体は、ヨーロッパ青少年センター(シュトラスブルグ)、ベトラ青少年ビューロー(ブリュッセル、欧州委員会の委託でドイツビューローと活動)、学校外教育応用コミュニケーション研究所(ボン、参照：Treuheit, 生田1995)等である。
- 7) 多文化主義は、異文化間教育の理念から生じたという点について、「異文化間教育は、多文化主義をもたらしたのではなく、我々の社会の社会・経済的变化への一つの回答である」(Götze/Pommerin, 107)という反論がある。なお、Radtkeは、他の3つの形態を次の様に表わしている。第二形態の食通的・皮肉的多文化主義kulinärisch-zynischer Multikulturalismusは、近代化と社会のダイナミズムという資本主義の原則が、人間の不安定化と浮草化Entwurzelungという帰結を伴うが、不可避的なものとして認知し、コスモポリタニズムにより、くびきのないキャリア主義と消費主義を謳歌する。「人種主義を歓迎はしないが、自由の代価としてみなす」というポストモダンの態度である。第三の形態の人口動態的・積極的多文化主義は、人口の「高齢化Vergreisung」の中で、必要な労働力としての移民を要求するが、国民ではなく資格が問題とい

う、保守派の見方である。最後の形態の反動的・原理主義的多文化主義は、移民の中で、「敵対的・逸脱的に体験した多数派社会に対して、『文化的アイデンティティ』の確実さへの回帰が行われ」、「伝統主義、ナショナリズム、原理主義への傾向を持つ」(Radtke, 28)ものである。以上すべてが、社会的グループと社会的対立のエスニック化と自己エスニック化に向かうと述べている。

- 8) 多分に便宜的な分類であるが、多元主義の立場から普遍主義と相対主義を克服しようとしていると考えられる。例えばNiekeは、異文化間教育・陶冶の目標を、文化の概念だけでなく、一般陶冶、社会的学習、政治的陶冶との関連で設定している。(1)自らの不可避的なエスノセントリズムの認識、(2)奇異感Befremdungとの付き合い、(3)寛容の基礎付け、(4)エスニシティEthnizitätの受容、(5)人種主義のテーマ化、(6)共通性の強調、(7)連帯の励起、(8)理性的対立克服の形態への習得Einübung：文化対立と文化相対主義の対処、(9)相互の文化的豊饒化の可能性への注意：ポストモダンへの注意の喚起、(10)地球的責任における我々境界Wir-Grenzeの止揚(Nieke 1995, 199)。

〈引用文献〉

- Auernheimer, G. (1995): Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt.
- Beck, U. (1986) : Risikogesellschaft. Frankfurt/M.
- Borrelli, M.(Hrsg.) (1986): Interkulturelle Pädagogik. Baltmansweiler.
- Bubis, I. (1995): Jüdisches Leben in Deutschland nach dem Holocaust, in : Schau ins Land, Jg. 9, Nr. 7, S. 8-9.
- Essinger, H./ Kula, O. B. (1992):Zur Diskussion um die Interkulturelle Pädagogik. in :Lernen in Deutschland. Zeitschrift für interkulturelle Erziehung. H.1, S.75-79.
- Friesenhahn, G. (1988): Zur Entwicklung interkultureller Pädagogik. Berlin.
- Gaitanides, S. (1989): Thesen zur Leitbild der multikulturellen Gesellschaft, in : Informationsdienst zur Ausländerarbeit, H.3.
- Gloël, R. (1992): Gewalt oder Dialog. Saarbrücken/Fort Lauderdale.
- Ders. (1993): Was leisten interkulturelle Begegnungen von Jugendlichen? in: deutsche jugend, H.10, S. 447-452.
- Götze, L./ Pommerin, G. (1992) : Multikultur und Interkulturelles Lernen, in : Pommerin, u.a.(Hrsg.), a.a.O. S. 102-121.
- Hamburger, F. (1988): Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation, in : Hamburger (1994): Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/M. S. 33-46.
- Held, J./ Horn, H.W./ Marvakis, A. (1994) : Politische Orientierung und Gewaltbereitschaft von Jugendlichen in Deutschland - Folgerungen für die Jugendarbeit. in : deutsche jugend, 11/1994, S. 475-487.
- Hohmann, M./ Reich, H.(Hrsg.) (1989): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Münster/New York.
- Kämper, W. (1992): Lebens-Räume. Frankfurt a/M.

- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel.
- Kupfer-Schreiner, C. (1992) : >>Es geht auch anders!<< - Zweisprachige Erziehung in der Regelklasse, in :Pommerin, u.a.(Hrsg.), a.a.O. S.349-371.
- Nestvogel, R. (1991): Sozialisation und Sozialisationsforschung in interkultureller Perspektive, in : Nestvogel, Renate(Hrsg.): Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz?, Frankfurt/Main. S.85-112.
- Nieke, W. (1993): Wie ist Interkulturelle Erziehung möglich? in : Kalb, P. E./ Petry, Ch./ Sitte, K.(Hrsg.) : Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft. 2. Weinheimer Gespräch, Weinheim/Basel. S.110-152.
- Ders. (1995): Interkulturelle Erziehung und Bildung, Opladen.
- Pommerin, G./ Jehle-Santos, B./ Bozikake-Leisch, E. (Hrsg.) (1992): Es geht auch anders! Frankfurt/M..
- Radtke, F. O. (1988): Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung. in : Zeitschrift für Pädagogik, 23. Beiheft.
- Ders. (1990): Multikulturalismus - vier Formen der Ethnisierung. in : Frankfurter Rundschau vom 19.6.
- Reich, H. H. : Interkulturelle Pädagogik, in : Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 40, H. 1, 1994, S.9-27.
- Richter, E. (1993): Interkulturelle Bildung als Aufgabe der Schule,in: Schubarth, W./ Melzer, W.: Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Opladen, S. 249-274.
- Scherr, A. (1994): Multikulturalismus - eine Programmatik für die soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft Bundesrepublik? in:neue praxis, 4/1994,S.340-9.
- Schwalbach, R. (1994): Deutscher Bundesjugendplan. in: Otten,H./Treuheit, W.(Hrsg.): Interkulturelles Lernen in Praxis und Theorie, Opladen. S.239-246.
- Sternecker, P./ Treuheit, W. (1994): Ansätze interkulturellen Lernens, in: Otten, H./ Treuheit, W. a.a.O. S.31-56.
- Treuheit, W. (1994): Institut für angewandte Kommunikation in der außerschulischen Bildung e.V.(IKAB), in: Otten, H./Treuheit, W.(Hrsg.) a.a.O. S.227-236.
- 天野正治(1993)『日本とドイツ 教育の国際化』玉川大学出版部。
- 生田周二(1994)「ドイツ青年と極右主義」『日本社会教育学会紀要』第30号 106-116頁。
- 生田周二(1995)「ドイツにおける異文化間青少年活動の模索」『日本社会教育学会紀要』第31号 114-124頁。
- 山内昌之(1994)『民族の時代』日本放送出版協会。

Abstract

In analyzing intercultural education/pedagogy in Germany, this paper covers the following five points :

1. a consideration of the possible aims of a multicultural society : assimilation; integration; or coexistence based on partnership and solidarity.
2. a history of critics and development of the pedagogy for foreigners (Ausländerpädagogik)
3. two main views of culture : cultural universalism and cultural relativism
4. a consideration of two ways of interpreting the problems involved in a multicultural society : a socio-economic viewpoint and cultural reductionism.

5. approaches to intercultural education : traditional, 'educational' and 'enlightening' method and meta-communication method. Chapter 1 attempts to demonstrate that intercultural education/pedagogy doesn't try to further a deficit-view towards foreigners, a step for assimilation-adaptation and an overestimation of cultural identity, which were the characteristics of the pedagogy for foreigners, but rather is motivated by 'a desire for cultural contact and variety' and 'for conflict-solution'.

Chapter 2 considers 'the principle of situated validity of norms' in order to sublimate the ambivalence between cultural universalism and cultural relativism, and 'enlightened ethnocentrism' in order to overcome cultural reductionism.

In conclusion, the roles and tasks of intercultural education/pedagogy can be summarized from 3 viewpoints : aims, aspects of methods and content, and aspects of structures and institutions. For example, in considering the aims of intercultural education/pedagogy, the first task is to grasp one's own ethnocentrism and emancipate oneself from it through critical engagement with one's culture and others in the differentiated, individualized modern society. Intercultural education/pedagogy, therefore, may be called a kind of pedagogy of emancipation. The second task is, for overcoming cultural reductionism, to start from an equality of values of all cultures with an understanding of cultural similarities and differences and to enlarge the concepts of culture, that is to say, to think of culture in relation to concrete situations of daily life and not to end in exoticism and folklore. The methods and contents of intercultural education/pedagogy should be directed not at the specific client-groups, but at all ethnic groups including Germans, and be oriented to a concept of conflict-solution rather than harmony. Aspects of structures and institutions of intercultural education/pedagogy consist of an effort to achieve equality of opportunity in education and job-training between the German and the foreign youth, a tolerance of different ethnic groups, an acceptance of ambiguity in communication, and cooperation between school and other educational and welfare institutions.