

- Lorenzer, A. (1986): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: A. Lorenzer (Hg.): *Kultur-Analysen*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Lorenzer, A./Thoma, H. (1965): Über die Zweiphasige Symptomentwicklung bei traumatischen Neurosen. In: *Psyche* 18, 674–684.
- Menschik-Bendele, J./Ottomeyer, K. u. a. (2002): *Sozialpsychologie des Rechtsextremismus*. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Möhring, P./Apsel, R. (Hg.) (1995): *Interkulturelle psychoanalytische Therapie*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Moro, M. R. (1999): Aufwachsen im Exil. Ethnopschoanalyse mit Eltern und Kindern. In: F. Pedrina et al. (Hg.): *Kultur, Migration und Psychoanalyse. Therapeutische Konsequenzen theoretischer Konzepte. Eine Vortragsreihe des psychoanalytischen Seminars Zürich*. Tübingen: edition diskord, 149–186.
- Muensterberger, W. (Hg.) (1974): *Der Mensch und seine Kultur. Psychoanalytische Ethnologie nach »Totem und Tabu«*. München: Kindler.
- Nadig, M. (2000): Interkulturalität im Prozess. Ethnopschoanalyse und Feldforschung als methodischer und theoretischer Übergangsraum. In: H. Lahme-Gronostaj/M. Leuzinger-Bohleber, M. (Hg.): *Identität und Differenz. Zur Psychoanalyse des Geschlechterverhältnisses in der Spätmoderne*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 87–102.
- Nadig, M. (2006): *Transkulturelle Spannungsfelder in der Migration und ihre Erforschung. Das Konzept des Raums als methodischer Rahmen für dynamische Prozesse*. In: E. Wohlfahrt/M. Zaumseil (Hg.): *Transkulturelle Psychiatrie – Interkulturelle Psychotherapie. Interdisziplinäre Theorie und Praxis*. Heidelberg: Springer, 67–80.
- Nagboel, S. (1986): Macht und Architektur. Versuch einer erlenbisanalytischen Interpretation der Neuen Reichskanzlei. In: A. Lorenzer (Hg.): *Kultur-Analysen*. Frankfurt a. M.: Fischer, 347–375.
- Nagboel, S. (1987): Disziplinierung in Weiß. Eine Architekturinterpretation. In: J. Belgrad/B. Görlich/H.-D. König/G. Schmid Noerr (Hg.): *Zur Idee einer psychoanalytischen Sozialforschung. Dimensionen szenischen Verstehens* (Alfred Lorenzer zum 65. Geburtstag). Frankfurt a. M.: Fischer, 347–366.
- Nathan, T. (1999): Zum Begriff des sozialen Netzes in der Analytischen therapeutischen Dispositive. In: F. Pedrina/V. Saller/R. Weiss/M. Würzler (Hg.): *Kultur, Migration und Psychoanalyse. Therapeutische Konsequenzen theoretischer Konzepte. Eine Vortragsreihe des psychoanalytischen Seminars Zürich*. Tübingen: edition diskord, 189–220.
- Nathan, T. (2006): Die Ethnopsychiatrie, eine Psychotherapie für das 21. Jahrhundert. In: E. Wohlfahrt/M. Zaumseil (Hg.): *Transkulturelle Psychiatrie – Interkulturelle Psychotherapie. Interdisziplinäre Theorie und Praxis*. Heidelberg: Springer, 113–126.
- Ninck Gbeassor, D./Schär Sall, H./Signer, D./Stutz, D./Wetli, E. (Hg.) (1999): *Überlebenskunst in Übergangswelten. Ethnopsychologische Betreuung von Asylsuchenden*. Berlin: Reimer.
- Ottomeyer, K. (1987): *Lebensdrama und Gesellschaft. Szenisch-materialistische Psychologie für soziale Arbeit und politische Kultur*. Wien: Deuticke.
- Parin, P. (1948): Die Kriegsneurose der Jugoslawen. In: *Schweizer Archiv für Neurologie und Psychiatrie* 61, 3–24.
- Parin, P. (1976): Das Mikroskop der vergleichenden Psychoanalyse und die Makrosoziologie. In: *Psyche* 30, 1–25.
- Parin, P. (1977): Das Ich und die Anpassungs-Mechanismen. In: *Psyche* 31, 481–515.
- Parin, P. (1992): *Der Widerspruch im Subjekt. Ethnopschoanalytische Studien*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Parin, P. (2005): Ethnopschoanalytische Erfahrungen mit einer Kulturdifferenz. Mitteleuropa trifft Westafrika. In: *Psyche* 59, 162–168.
- Parin, P./Parin-Matthéy, G. (2000): *Subjekt im Widerspruch*. Erweiterte Neuausgabe. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Parin, P./Morgenthaler, F./Parin-Matthéy, G. (2006): *Die Weissen denken zuviel. Psychoanalytische Untersuchungen bei den Dogon in Westafrika*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Parin, P./Morgenthaler, F./Parin-Matthéy, G. (2006a): *Fürchte deinen Nächsten wie dich selbst. Psychoanalyse und Gesellschaft am Modell der Agni in Westafrika*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Pedrina, F./Saller, V./Weiss, R./Würzler, M. (Hg.) (1999): *Kultur, Migration und Psychoanalyse. Therapeutische Konsequenzen theoretischer Konzepte. Eine Vortragsreihe des psychoanalytischen Seminars Zürich*. Tübingen: edition diskord.
- Prokop, U. (1986): Emilia Galotti. Ein Drama über die Zerstörung der Wünsche. In: A. Lorenzer (Hg.): *Kultur-Analysen*. Frankfurt a. M.: Fischer, 163–288.
- Reichmayr, J. (2003): *Ethnopschoanalyse. Geschichte, Konzepte, Anwendungen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Reichmayr, J. (2007): Grundlagen der Ethnopschoanalyse: Sigmund Freud als Migrant. In: J. Pfeiffer/W. Mauser (Hg.): *Freiburger literaturpsychologische Gespräche. Jahrbuch für Literatur und Psychoanalyse*. Bd. 26: Freuds Aktualität. Würzburg: Königshausen & Neumann, 63–69.
- Reichmayr, J./Wagner, U./Ouederrou, C./Pletzer, B. (2003): *Psychoanalyse und Ethnologie. Biographisches Lexikon der psychoanalytischen Ethnologie, Ethnopschoanalyse und interkulturellen psychoanalytischen Therapie*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Röheim, G. (1921): Ethnologie und Völkerpsychologie. In: S. Freud (Hg.): *Bericht über die Fortschritte der Psychoanalyse in den Jahren 1914–1919*. Leipzig/Wien/Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 163–194.
- Röheim, G. (1932): Die Psychoanalyse primitiver Kulturen. In: *Imago* 18, 296–563.
- Sachs, W. (1996): *Black Hamlet (1937). With new introductions by Saul Dubow and Jaqueline Rose*. Baltimore: John Hopkins.
- Said, E. W. (2002): *Freud und das Nichteuropäische*. Zürich: Dörlemann.
- Saller, V. (2003): *Wanderungen zwischen Ethnologie und Psychoanalyse. Psychoanalytische Gespräche mit Migrantinnen aus der Türkei*. Tübingen: edition diskord.
- Scheifele, S. (1987): *Aufhebung der Leidenschaft? Zu Elias Canetti's »Die gerettete Zunge«*. In: J. Belgrad/B. Görlich/H.-D. König/G. Schmid Noerr (Hg.): *Zur Idee einer psychoanalytischen Sozialforschung. Dimensionen szenischen Verstehens* (Alfred Lorenzer zum 65. Geburtstag). Frankfurt a. M.: Fischer, 317–330.
- Scheifele, S. (Hg.) (2003): Schwerpunktthema: Migration und Psyche. Aufbrüche und Erschütterungen. *Psychosozial* 26, (93/3).
- Schmid Noerr, G. (1987): Der Wanderer über dem Abgrund. Eine Interpretation des Liedes »Gute Nacht« aus dem Zyklus »Winterreise« von Franz Schuberts und Wilhelm Müller. Zum Verstehen von Musik und Sprache. In: J. Belgrad/B. Görlich/H.-D. König/G. Schmid Noerr (Hg.): *Zur Idee einer psychoanalytischen Sozialforschung. Dimensionen szenischen Verstehens* (Alfred Lorenzer zum 65. Geburtstag). Frankfurt a. M.: Fischer, 367–397.
- Stern, D. (2003): *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sturm, G. (2003): Die transkulturelle Psychotherapie nach Marie Rose Moro. In: S. Scheifele (Hg.): *Schwerpunktthema: Migration und Psyche. Aufbrüche und Erschütterungen*. Psychosozial 26 (93), Heft III. Gießen: Psychosozial-Verlag, 35–44.
- Volmerg, B./Leithäuser, T. (1986): *Betriebliche Lebenswelt. Eine Sozialpsychologie industrieller Arbeitsverhältnisse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Volmerg, B./Leithäuser, T. (1988): *Psychoanalyse in der Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Wohlfahrt, E./Zaumseil, M. (Hg.) (2006a): *Transkulturelle Psychiatrie – Interkulturelle Psychotherapie. Interdisziplinäre Theorie und Praxis*. Heidelberg: Springer.
- Wohlfahrt, E./Zaumseil, M. (2006b): Einführung. In: E. Wohlfahrt/M. Zaumseil (Hg.): *Transkulturelle Psychiatrie – Interkulturelle Psychotherapie. Interdisziplinäre Theorie und Praxis*. Heidelberg: Springer, XV–XVII.
- Würker, A. (1987): Irritation und Szene. In: J. Belgrad/B. Görlich/H.-D. König/G. Schmid Noerr (Hg.): *Zur Idee einer psychoanalytischen Sozialforschung. Dimensionen szenischen Verstehens* (Alfred Lorenzer zum 65. Geburtstag). Frankfurt a. M.: Fischer, 303–316.

2.14 Interkulturelle Pädagogik

Walter Herzog und Elena Makarova

Die Interkulturelle Pädagogik verdankt ihre Entstehung im deutschsprachigen Raum den Migrationsströmen, die seit Beginn der 1960er Jahre Deutschland, Österreich und die Schweiz erreichen, anfänglich im Zuge der Nachfrage nach »Gastarbeitern« auf der Süd-Nord-Achse, in jüngster Zeit – seit dem Zusammenbruch der Sowjetunion – auch auf der Ost-West-Achse, wobei die Herkunftsländer der Immigranten (Arbeitskräfte, Flüchtlinge, Asylbewerber, Aussiedler u. a.) in zunehmendem Maß außerhalb Europas liegen. Über die Migration hinaus haben die Vereinigung Europas mit seiner Vielfalt an Sprachen, Kulturen und Traditionen sowie die wachsende Globalisierung der Wirtschaft, die Menschen aus verschiedenen Ländern zusammenbringt, die Etablierung der Interkulturellen Pädagogik beschleunigt.

Zum pädagogischen Thema wurde die Migration (4.3) aufgrund der schulischen Schwierigkeiten der Kinder von Einwanderern, die sich v. a. in einem ungleichen Anteil an verzögerter Einschulung, Überweisungen in sonderpädagogische Einrichtungen, Schulabgängen auf tiefem Bildungsniveau und fehlender beruflicher Bildung manifestieren (vgl. Diefenbach 2004; Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 152 ff.). Da in der »Wissensgesellschaft« Bildung nicht nur vermehrt nachgefragt wird, sondern in wachsendem Grad über Berufs- und Lebenschancen entscheidet, stellt der »Massenschulmisserfolg der Migrantenkinder« (Allmann-Ghionda 1994, 137) ein gesellschaftliches Problem ersten Ranges dar. Strittig ist allerdings, wo genau das Problem zu verorten und wie es zu lösen ist.

In terminologischer Hinsicht ist anzumerken, dass die Begriffe »Interkulturelle Erziehung«, »Interkulturelle Bildung« und »Interkulturelle Pädagogik« sowohl

synonym als auch in hierarchischer bzw. chronologischer Ordnung verwendet werden (vgl. Auernheimer 2005; Krüger-Potratz 2005).¹ Mit anderen pädagogischen Subdisziplinen teilt die Interkulturelle Pädagogik das Problem, dass sie ihre Terminologie vom pädagogischen Alltagsdiskurs, in den sie stark eingebunden ist, kaum absetzen kann. Ihre Begrifflichkeit ist daher oft unpräzise und instabil. Zudem werden einschlägige Begriffe in den Disziplinen, mit denen die Interkulturelle Pädagogik wissenschaftlichen Austausch pflegt, oft uneinheitlich verwendet, was die terminologische Lage zusätzlich erschwert. In den folgenden Ausführungen bezeichnet der Begriff »Interkulturelle Pädagogik« ein Fachgebiet der Erziehungswissenschaft bzw. eine erziehungswissenschaftliche Fachrichtung, während die Begriffe Interkulturelle Erziehung bzw. Interkulturelle Bildung für den Gegenstand bzw. für konzeptuelle Überlegungen in diesem Fachgebiet stehen.

Geschichte der Interkulturellen Pädagogik

Nieke (1986) hat die Geschichte der Interkulturellen Pädagogik im deutschsprachigen Raum erstmals in einer chronologischen Abfolge von drei Phasen dargestellt und später um zwei weitere Phasen ergänzt: »1. Gastarbeiterkinder an deutschen Schulen: »Ausländerpädagogik« als Nothilfe, 2. Kritik an der »Ausländerpädagogik«, 3. Konsequenzen aus der Kritik: Differenzierung von Förderpädagogik und interkultureller Erziehung, 4. Erweiterung des Blicks auf die ethnischen Minderheiten, 5. Interkulturelle Erziehung und Bildung als Bestandteil von Allgemeinbildung« (Nieke 1995/2000, 14). Diese Darstellung ist in unterschiedlichen Varianten von verschiedenen Autorinnen und Autoren übernommen bzw. weiterverfolgt worden (vgl. Krüger-Potratz 2005, 38).²

Die Arbeitsmigration der 1960er Jahre und der darauf folgende Nachzug von Familienangehörigen der »Gastarbeiter« führte zur Problematik der Kinder aus Migrantenfamilien in den Bildungseinrichtungen der Einwanderungsländer. Die in der »Ausländerarbeit« Tätigen suchten nach pädagogischen Antworten für den Umgang mit ihrer Klientel, was zu Bildungs- und Forschungsprojekten im Bereich der Schulpädagogik sowie der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit führte. Die ersten Bestandsaufnahmen und Problemortungen der Ausländerpädagogik erfolgten Anfang der 1970er Jahre. Die sprachlich-kulturelle Heterogenität wurde als Störung der »homogenen Kultur der einheimischen Majorität« wahrgenommen. Die (mangelnden) sprachlichen, kulturellen und individuellen Kompetenzen der Einwanderer wurden im Hinblick auf die Sprache und Kultur des Aufnah-

melandes als Defizit identifiziert. Die ausländischen Kinder und Jugendlichen wurden mit sonderpädagogischen Kompensations- und Fördermaßnahmen in Spezial- bzw. Kleinklassen aufgefangen. Dabei verfolgte die Ausländerpädagogik zwei Ziele: Einerseits wurden die Einwanderer nicht nur in der einheimischen Gesellschaft, sondern auch in deren Bildungssystem als vorübergehende Erscheinung betrachtet, weshalb die »Ausländer-« bzw. »Gastarbeiterkinder« auf die erwartete Rückkehr in ihr Herkunftsland vorbereitet wurden. Andererseits wurde die Assimilation an die einheimische kulturelle Mehrheit angestrebt, mit dem Ziel, die Andersartigkeit und Defizite der Migrantenkinder schulisch zu nivellieren (vgl. Auernheimer 2005; Diehm/Radtke 1999; Niekke 1995/2000).

Bereits Ende der 1970er, vor allem aber zu Beginn der 1980er Jahre wurden die Probleme der strukturellen Eingliederung von Einwanderern sichtbar, und die Kritik am Ansatz der Ausländerpädagogik leitete die zweite Phase in der Geschichte der Interkulturellen Pädagogik ein. Die Kritik war programmatisch und ideologisch zugleich. Sie betraf einerseits die Wirkungslosigkeit der kompensatorischen Maßnahmen gemessen am formalen Schulerfolg bzw. -misserfolg eines großen Teils der ausländischen Kinder sowie die Nebenwirkungen sonderpädagogischer Maßnahmen, welche in Separation und Aussonderung der Kinder mündeten. Andererseits wurden der Assimilationsansatz und das damit verbundene monokulturelle Gesellschaftsmodell kritisiert (vgl. Diehm/Radtke 1999).

Anregungen durch pädagogische Konzepte des Umgangs mit kultureller Vielfalt in älteren Einwanderungsländern wie den USA und Kanada führten in den 1980er Jahren zum Postulat einer interkulturellen Erziehung für die »multikulturelle Gesellschaft« (vgl. Niekke 1986). Ins Zentrum der Diskussion rückte die Frage nach einer angemessenen Definition des Kulturbegriffs (1.1). Insofern der Leitbegriff der Disziplin ausgewechselt und die Problematik nicht mehr in Defiziten, sondern in Differenzen verortet wurde (1.5), gewann ein relativistisches Kulturverständnis Oberhand (vgl. Herzog 2001; Krüger-Potratz 1999). »Was bislang als Mangel erschien, wurde nun positiv gewertet und als Anderssein definiert« (Diehm/Radtke 1999, 129). Eine »Pädagogik der Alterität« richtete ihren Fokus nicht mehr nur auf die ausländischen, sondern auch auf die einheimischen Schülerinnen und Schüler. In diesem Zusammenhang gewannen in den 1990er Jahren das Konzept einer »antirassistischen Erziehung« und der Leitgedanke der Anerkennung von Differenz an Bedeutung, »allerdings ohne an die Debatte über interkulturelle Erziehung anzuschließen. Die beiden Diskurse werden bis heute noch zum Teil getrennt geführt, was auch damit zusammenhängen mag, dass Konzepte interkultureller Erziehung meist

für die schulische Praxis entworfen wurden, wohingegen antirassistische Erziehung die Domäne der Jugendarbeit geworden ist« (Auernheimer 2005, 41).

Kritisch wurde vorgebracht, dass ein Differenzansatz, der Differenz lediglich konstatiert, ohne deren Genese und Berechtigung zu hinterfragen, letztlich nur eine Weiterführung des Defizitansatzes mit umgekehrtem Vorzeichen ist.

In jüngster Zeit zeichnet sich eine Entwicklung ab, die in der Interkulturalität eine Querschnittsaufgabe sieht, die nicht eine Sonderform pädagogischen Handelns oder pädagogischer Maßnahmen erfordert, sondern als Dimension in allen pädagogischen Praxisfeldern und Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft zu beachten ist. Des Weiteren ist eine Rückbesinnung auf die historischen Wurzeln der Interkulturellen Pädagogik zu beobachten, deren Vorgeschichte nun über die 1970er Jahre hinaus, z. T. bis ins 18. Jahrhundert, zurückgeführt wird (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006; Krüger-Potratz 2005). Verschärfte Kritik erwächst der Interkulturellen Pädagogik wegen ihres Hanges zur Klientelisierung ethnischer Minderheiten: Indem sie sich – einer alten Versuchung der Pädagogik folgend – als »Theorie einer Praxis« versteht, läuft sie Gefahr, ihre Analysen immer schon in der Perspektive jener vorzunehmen, deren Handeln sie anleiten will. Ohne Trennung ihrer Funktionen als Wissenschaft und Profession wird sich die Interkulturelle Pädagogik des Vorwurfs kaum erwehren können, eine bloße »Verdoppelung der Selbstbeschreibungen der Beteiligten [...] anzubieten« (Radtke 1995, 863 f.).

Leitthemen der Interkulturellen Pädagogik

Eine überblicksförmige Darstellung des Forschungsfeldes und der Ergebnisse der Interkulturellen Pädagogik stellt einige Probleme, da das Fachgebiet nicht nur historisch, sondern auch aktuell äußerst heterogen ist. Wir gehen so vor, dass wir in diesem Abschnitt eine knappe Skizze der wichtigsten Themen geben, um im nächsten Abschnitt auf die zentralen Kontroversen, die das Fach bis heute prägen, einzugehen.

Mehrsprachigkeit

Als zentrales Heterogenitätsmerkmal spielt die Sprache eine herausragende Rolle in Theorie und Forschung. Dabei ist eine Entwicklung vom Defizitansatz der Ausländerpädagogik über die Kritik am »monolingualen Habitus« der Schule hin zur Förderung der Mehrsprachigkeit zu beobachten (4.6).

Die Ausländerpädagogik diagnostizierte die ungenügenden Kenntnisse der Unterrichtssprache als »Hauptdefizit« der Gastarbeiterkinder, was zur Ausarbeitung

einer Didaktik für »Deutsch als Fremdsprache« (DaF) führte. Die Konzepte waren auf die intensive Förderung der Unterrichtssprache ausgerichtet, ließen aber die Muttersprache der Schülerinnen und Schüler außer Betracht. Ansätze zu einer mehrsprachigen Bildung etablierten sich kontinuierlich seit Mitte der 1970er Jahre und reichen – abgesehen vom traditionellen Fremdsprachenunterricht und vom Ergänzungsunterricht in der Muttersprache – von unterschiedlichen Formen der partiellen Immersion über bilinguale Zweige auf der Oberstufe bis hin zur durchgängigen zweisprachigen Unterweisung. In den 1980er Jahren gab es Modelle der »koordinierten bilingualen Alphabetisierung« von Kindern mit Migrationshintergrund nach dem Grundprinzip der primären Förderung der Herkunftssprache und der darauf folgenden Vermittlung der deutschen Sprache (vgl. Nehr 1988). Ein anderer Ansatz bemühte sich um die Etablierung eines »Lernbereichs Zweitsprachigkeit« in der Schul- und Alltagspraxis, bei dem es nicht nur um Förderung der Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien geht, sondern um die Entfaltung der »Sprachsensibilität und Sprachbewusstheit« aller Schülerinnen und Schüler (Gogolin 1988, 112).

Neuere Ansätze zur Förderung der Mehrsprachigkeit rechnen zu den Erfolgsbedingungen der Leistungsentwicklung im zweisprachigen Unterricht die Verankerung der Sprachen im Curriculum und ihren Einsatz sowohl als Gegenstand wie als Medium des Unterrichts (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 190 f.). Dabei werden nicht nur Auswirkungen auf die Zweitsprache erwartet, sondern auch Einflüsse in umgekehrter Richtung. Die *Two-Way Immersion*-Programme an Grundschulen in Deutschland folgen dieser Logik. In solchen Programmen wird Deutsch mit einer weiteren Sprache kombiniert, wobei Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sprachlicher Herkunft zu Lerngruppen zusammengefasst werden, damit sie bis zum Ende ihrer Schullaufbahn annähernd gleiche Kompetenzen in beiden Sprachen sowie »eine besondere interkulturelle Kompetenz« erwerben (vgl. Siebert-Ott 2003, 170).

Die Verankerung der Mehrsprachigkeit im schulischen Curriculum wird unterschiedlich begründet. Einerseits gilt die langfristig angelegte und systematische Förderung der Erst- und Zweitsprache – gestützt auf Forschungsergebnisse zur zweisprachigen Bildung v.a. aus den USA – als bedeutsame Maßnahme zur Verbesserung der Bildungschancen von Migrantenkindern (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 190 f.; Siebert-Ott 2003, 166 f.). Andererseits gilt die Mehrsprachigkeit in einer globalisierten Welt als wesentliche Voraussetzung für persönlichen und beruflichen Erfolg (vgl. Eser Davolio 2001, 42 f.).

Interkulturelle Kommunikation

Neben Sprache und Mehrsprachigkeit stellt die Kommunikation ein Hauptthema der Interkulturellen Pädagogik dar (1.2). Dabei werden in theoretischer Hinsicht v. a. sozialpsychologische und sprachwissenschaftliche Ansätze genutzt. Wo normative Ansprüche erhoben werden, spielen Ergebnisse der Dialog- und Konversationsforschung sowie Positionen der Diskursethik eine wichtige Rolle (vgl. Auernheimer 2005, 139 f.).

Kommunikation geht über Sprache hinaus, da sie Formen des sozialen Austauschs umfasst, die nonverbaler Art sind (Gesichtsausdruck, Körperhaltung, Mimik, Raumnutzung, Distanzregulation usw.). Als solche weisen sie zumeist eine starke kulturelle Prägung auf. Im Hinblick auf die Sensibilisierung für Kommunikationsstörungen – insbesondere im pädagogischen Alltag – erscheinen folgende Dimensionen interkultureller Kommunikation als bedeutsam: (1) Machtasymmetrien, (2) Kollektiverfahrungen und (3) differente Kulturmuster (vgl. Auernheimer 2005, 108 ff.).

Machtasymmetrien manifestieren sich in Status- (Bürgerrechts-, Wohlstands-, Sozialstatus usw.) und Positionsdifferenzen (Zugang zu Ressourcen, berufliche Eingliederung, politische Partizipation usw.) innerhalb der Gesellschaft. Unter der Prämisse der Migration sind die interkulturellen Beziehungen (z. B. zwischen Einheimischen und Einwanderern) oft durch Asymmetrien gekennzeichnet, die in pädagogischen Institutionen durch die Positionen des Schulleiters oder Lehrers verstärkt werden können. Dabei ist anzunehmen, »dass von der dominierenden Kultur grundlegende Maßstäbe für die Beurteilung anderer Kulturen gesetzt werden« (Essinger/Pommerin 1993, 79). Das Verfügen über die Definitions- und Deutungsmacht erlaubt die Zuweisung von Rollen und die Bestimmung von Normen, was mit der Gefahr des *Ethnozentrismus* verbunden ist (4.3).

Kollektiverfahrungen können die gegenseitige Wahrnehmung beeinflussen, so dass die Kommunikationsteilnehmenden durch ihre Zugehörigkeit zu einer (ethnischen) Gruppe und nicht als Individuen wahrgenommen werden. Nicht nur historische Erfahrungen infolge von Kolonialgeschichte, Krieg oder Völkermord, sondern auch aktuelle Ereignisse (z. B. Diskriminierungen) können zu *Vorurteilen* und *Feindbildern* führen, die sich negativ auf die interkulturelle Kommunikation auswirken (vgl. Allport 1954/1971). Erklärungsansätze zur Genese und Funktion von *sozialen Kategorisierungen* und *Stereotypen* schöpft die Interkulturelle Pädagogik v. a. aus der sozialpsychologischen Forschung (z. B. Tajfel 1981; Tajfel/Turner 1986; 1.6).

Differente Kulturmuster können auf vielfältige Weise zu Kommunikationsstörungen beitragen, wobei deren Interpretation selten von Über- oder Unterbewertung frei ist. Folgt man der Kommunikationstheorie von Watzlawick, Beavin und Jackson (1969/2003), dann ist es nicht zuletzt der *Beziehungsaspekt* – im Unterschied zum Inhaltsaspekt –, welcher der Kommunikation ein besonderes Gepräge gibt. Dabei spielen non-verbale Phänomene eine bedeutsame Rolle, auch und gerade als Quelle für kommunikative Störungen. Störungen auf der Beziehungsebene können aber auch durch das Aufeinandertreffen von Orientierungs- und Deutungsmuster unterschiedlicher *Kulturtypen* entstehen (vgl. Hofstede/Hofstede 2005).

Interkulturelle Kompetenz

Die Befähigung zu interkultureller Kommunikation kann als »interkulturelle Kompetenz« bezeichnet werden (1.3). Der Begriff wurde zunächst als neues Anforderungsprofil im Bereich der Sozialarbeit diskutiert und ist im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik inzwischen zum Schlagwort mit steigendem Gebrauchswert geworden (vgl. Auernheimer 2002). Inhaltlich bezeichnet »interkulturelle Kompetenz« meistens eine Erweiterung der allgemeinen psychosozialen Fähigkeiten für eine adäquate und erfolgreiche Meisterschaft von Interaktionen in multikulturellen Kontexten. Keine eindeutige Meinung liefert die Fachdiskussion im Hinblick auf die Frage, ob es sich dabei um ein Gefüge spezifischer Einzelkompetenzen oder eine homogene Schlüsselkompetenz handelt. Nach einem Vorschlag von Mecheril (2002) sollen bei der interkulturellen Kompetenz nicht spezifische Kenntnisse über einzelne Kulturen im Vordergrund stehen, sondern der reflexive Umgang mit Kultur generell.

Wie jeder Dispositionsbegriff ist auch die interkulturelle Kompetenz der Gefahr ausgesetzt, aus Verhaltensweisen, die deskriptiv zugänglich sind, durch die Behauptung einer »dahinter liegenden« Kompetenz ein Erklärungskonzept zu machen, das aber nicht wirklich für Erklärungen taugt, da es auf einer illegitimen Realitätsverdoppelung beruht. Das Konstrukt der interkulturellen Kompetenz wird denn auch unter unterschiedlichen Bezugspunkten z. T. scharf kritisiert (vgl. Diskussionseinheit »Interkulturelle Kompetenz« 2003). Beanstandet wird insbesondere, »dass die kulturell-ethnisch »Anderen« in der Regel als Adressaten von »interkultureller Kompetenz« nicht vorkommen, dass Angebote zu »interkultureller Kompetenz« im Zuge eines verkürzten und einseitigen Kulturverständnisses zu »Kulturalisierungen« neigen, und dass Angebote zur Vermittlung »interkultureller Kompetenz« in Gefahr sind, Handlungsvermögen als professionelle Technologie zu betrachten« (Mecheril 2002, 16). Dar-

über hinaus wird bezweifelt, dass die Prämisse, wonach interkulturelle Kompetenz »sinnhaft und notwendig für die psychosoziale/pädagogische Praxis in einer als plural zu bezeichnenden Gesellschaft ist« (Castro Varela 2002, 36), korrekt ist.

Interkulturelles Lernen

Der Begriff des *interkulturellen Lernens* (4.5) hat zwei Wurzeln. Auf der einen Seite geht er auf die soziologische Immigrationsforschung in den USA zurück, die bei den Einwanderern einen Prozess der sozialen Assimilation postulierte, der verschiedene Phasen – wie z. B. *satisfaction* (Zufriedenheit mit den neuen Lebensbedingungen), *identification* (Identifikation mit der neuen Lebensweise) und *acculturation* (Richardson 1967) – umfasst. Auf der anderen Seite stammt er aus der Praxis des internationalen Jugendaustauschs (vgl. Krüger-Potratz 2005, 157). Auch hier wird davon ausgegangen, dass der Kulturwechsel einen Anpassungs- bzw. Akkulturationsprozess auslöst (vgl. Stadler 1994). Obwohl die beiden Anlässe für interkulturelles Lernen recht unterschiedlich sind, werden die vermuteten Lernverläufe im Rahmen ähnlicher Stufen- und Sequenzmodelle erfasst, die eine linear verlaufende zunehmende Einpassung in die Aufnahmegesellschaft postulieren.

In theoretischer Hinsicht stützen sich die Modelle zum interkulturellen Lernen auf psychologische und soziologische Ansätze. Der *Stressbewältigungsansatz* beruht auf allgemeinspsychologischen Modellen und befasst sich mit der psychologischen Anpassung nach einem Kulturwechsel (vgl. Berry/Kim/Minde/Mok 1987). Der soziale Lernansatz analysiert die Verhaltensaspekte unter den Bedingungen des Kulturkontakts und geht davon aus, dass der Erwerb von neuen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen für die Bewältigung der Interaktion und Kommunikation im neuen kulturellen Kontext unabdingbar ist. Ausgehend von dieser Annahme werden interkulturelle Trainingsprogramme entwickelt, die das Erlernen von Kommunikationsformen, sozialen Regeln, Konventionen, Bräuchen usw. der kontaktierten Kultur bezwecken (vgl. Cushner/Brislin 1996). Einen weiteren Ansatz für das Verständnis interkulturellen Lernens bietet das *handlungstheoretische Modell* von Esser, Gaugler und Neumann (1979), dem aus pädagogischer Sicht ein herausragender Platz eingeräumt wird (vgl. Auernheimer 2005, 79 f.). Für die Konstruktion der Stufenmodelle wird zumeist auf die *Psychologie der kognitiven Entwicklung* (insbes. Piaget, Kohlberg, Selman) zurückgegriffen, wobei Anzahl und Inhalt der Stufen des interkulturellen Lernens stark variieren (vgl. ebd., 82, 124 ff.). Die Stufen führen vom Verstehen und der Akzeptanz fremdkultureller Orientie-

rungsmuster bis zu deren selektiver Übernahme und Anwendung. Sie stehen oft in einer hierarchischen und implikativen Beziehung »zunehmender Voraussetzungen« (Nieke 1995/2000, 204). Der Ausgang des Akkulturationsprozesses wird – v. a. in der Austauschforschung – jedoch nicht zwingend mit der vollständigen Assimilation verbunden (vgl. Stadler 1994).

In inhaltlicher Hinsicht erweist sich das interkulturelle Lernen zumeist als *Sonderfall sozialen Lernens*, da es sich um Zielsetzungen handelt, »die für soziales Lernen generell gelten: Einfühlungsvermögen, Toleranz, Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Solidarität« (Auernheimer 2005, 128). Auch der Abbau von Vorurteilen ist nicht spezifisch für das kulturelle Lernen, sondern gilt gemeinhin ebenso als Ziel sozialen Lernens. Eine für den pädagogischen Kontext besonders wichtige Erkenntnis ist, dass das bloße Zusammentreffen und Nebeneinandersein von Personen mit unterschiedlicher kultureller Herkunft nicht automatisch einen Lernprozess einleitet, sondern spezifische Kontextbedingungen und Lernarrangements dazu kommen müssen (vgl. Krüger-Potratz 2005). Über einige Projekte interkulturellen Lernens im schulischen Rahmen liegen dokumentierte Unterrichtserfahrungen vor (vgl. Auernheimer 2005, 128 ff.). Jedoch ist über die Wirksamkeit konkreter Fördermaßnahmen bisher wenig bekannt, liegen doch sowohl zu den Stufenmodellen wie auch zu einschlägigen Unterrichtseinheiten nur wenige Evaluationen vor.

Kulturelle Identität

In Anlehnung an Erikson (1971) galt lange Zeit ein Begriff von Identität als maßgeblich (1.4), der ein homogenes und konsistentes Selbstbild, das spätestens ab dem Jugendalter ein Leben lang konstant bleibt, unterstellt. Die Bedingungen, unter denen ausländische Kinder im Aufnahmeland aufwachsen, wurden dementsprechend als problematisch wahrgenommen, da sie die Entwicklung des unterstellten einheitlichen Identitätsgefühls zu behindern scheinen (vgl. Schrader/Nikles/Griese 1976). Ein Leben *zwischen* den Kulturen wurde nur um den Preis völliger Orientierungslosigkeit für möglich gehalten. Obwohl nicht zu übersehen war, dass gesicherte Erkenntnisse nicht vorliegen, galt als sicher, dass bei Kindern aus Migrationsfamilien, die einem ständigen Wechsel zwischen unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen ausgesetzt sind, »Identitätskonflikte, wenn nicht sogar Identitätskrisen oder -diffusionen entstehen, in deren Folge sich Schäden in der Entwicklung einstellen können« (Thiel 1989, 116).

Bereits Ende der 1980er Jahre wurde dieses Verständnis von kultureller Identität massiv kritisiert. Der Begriff der »Patchwork-Identität« löste eine Dis-

kussion aus, die dem Heterogenen und Widersprüchlichen zunehmend Platz im Identitätsbegriff einräumt (vgl. Gergen 1990; Keupp/Bilden 1989). Hamburger (1990) setzte gegen das statische und deterministische Verständnis von Kultur, das den frühen Auffassungen von »kultureller Identität« zugrunde liegt, die These, »dass die gemeinten Kulturen in zentralen Elementen übereinstimmen und sich überschneiden, und dass sie sich insbesondere in der konkret realisierten Kultur von Migranten ohne Kontradiktionen verknüpfen« (ebd., 316). Zudem fand die Ansicht, wonach sich die Identität in wechselnden soziokulturellen Kontexten ständig neu zu bewähren hat, d. h. unablässig neu evaluiert und rekonstruiert werden muss, zunehmend an Akzeptanz (vgl. Bilden 1997; Hall 1994; Mecheril/Bales 1994). Die Existenz multipler Identifizierungen gilt inzwischen nicht mehr als pathologischer Ausnahmefall, sondern als Normalität. Dementsprechend wird kulturelle Identität vermehrt als *Prozess* verstanden, der von den Wechselbeziehungen zwischen Individuum und Umwelt abhängig ist, wobei der Identitätswandel zugleich die Möglichkeit einer pluralen (kulturellen) Zugehörigkeit erschließt (vgl. Phinney 2003).

Rassismus

Neben Sprache und Kultur stellt Rasse einen zentralen Begriff der Interkulturellen Pädagogik dar (4.3; 4.12). Wobei der englische Ausdruck »race« im Unterschied zu »Rasse« nicht so stark mit negativen Konnotationen behaftet ist und oft als Synonym zu »Ethnie« verwendet wird. Obwohl der Begriff in der deutschsprachigen Literatur weniger häufig gebraucht wird, tritt er implizit in Redewendungen auf, in denen die »Bedeutung der kulturellen Identität« oder das »Recht auf Differenz« eingeklagt werden. »Kultur« wird zu einem »Sprachversteck für Rasse« (Leiprecht 2001, 23). Daneben existieren auch Versuche, den Rassismusbegriff mit Ausdrücken wie »Ausländerfeindlichkeit«, »Fremdenfeindlichkeit« oder »Ethnozentrismus« zu belegen. »Diese eher euphemistischen Ausdrücke, die statt des Worts Rassismus benutzt werden, können die Gravität und die Konsequenzen des Rassismus verschleiern« (Meier-Mesquita 1999, 5). Dem steht gegenüber, dass das »Tabu um den Rassismus-Begriff« seit Ende der 1980er Jahre im Begriff ist aufzubrechen, was zu inflationären Wortkreationen wie »Neo-Rassismus«, »Kultur-Rassismus« und »Antirassismus« geführt hat (Krüger-Potratz 2005, 205). Der Begriff des »strukturellen« bzw. »institutionellen Rassismus« gewinnt im Zusammenhang mit der sozialen Benachteiligung von Migranten durch die »Dominanzkultur« an Bedeutung, wobei der schulischen Situation der Migrantenkinder besondere Aufmerk-

samkeit geschenkt wird (vgl. Auernheimer 2003; Gomolla/Radtke 2000).

Eine Situation, in welcher der latente oder manifeste Rassismus der dominanten Kultur – sog. »Weißer Rassismus« – und diskriminierende Strukturen vorherrschend sind, verlangt nicht nur nach pädagogischen Maßnahmen, sondern auch nach Veränderungen der politischen Einstellungen und Verhaltensweisen. Dieser Gedanke wird von einer These Mullards unterstützt, wonach pädagogische Bemühungen, die auf der kulturellen Ebene ansetzen, zur Durchsetzung demokratischer Prinzipien nicht genügen (vgl. Eshed/Mullard 1991). Konzepte der Interkulturellen Pädagogik, denen die Auseinandersetzung mit kultureller Differenz zu Grunde liegt, werden zu Konzepten der politischen und *antirassistischen Erziehung* (vgl. Auernheimer 2003; Essinger/Uçar 1993; Krüger-Potratz 2005). Der Begriff »antirassistische Erziehung« weist zwar konzeptuelle Ähnlichkeiten mit dem angelsächsischen Begriff der *Antiracist Education* auf, da er überwiegend im Zusammenhang mit strukturellem Rassismus verwendet wird, doch die Wurzeln der beiden Konzepte sind verschieden. Die *Antiracist Education* wurde in Großbritannien aus der Perspektive der »Schwarzen Minderheiten« formuliert und auf die Schule ausgerichtet. In Deutschland ging die Initiative der antirassistischen Erziehung von Pädagogen der Mehrheitsgesellschaft aus und war vorwiegend auf die Belange von Jugendarbeit und Erwachsenenbildung ausgerichtet (Auernheimer 2005, 150 ff.). Das Problem des Rechtsextremismus im deutschsprachigen Raum verstärkt die Fokussierung der einheimischen Jugendlichen als Zielpublikum der antirassistischen Erziehung.

Kontroversen innerhalb der Interkulturellen Pädagogik

Die Interkulturelle Pädagogik bildet kein homogenes Gefüge von Theorien, Forschungsgebieten, Erkenntnissen und Praxisanleitungen. Von Anfang an waren die Ausländerpädagogik und später die Interkulturelle Pädagogik von Stimmen begleitet, die gelegentlich selbst ihre Existenzberechtigung in Frage stellen. Dabei weist die Kritik im Wesentlichen zwei Stoßrichtungen auf. Die eine wurde schon früh sichtbar, als der Ausländerpädagogik vorgeworfen wurde, die Problemsicht der Praxis zu verdoppeln, indem sie die Ausländerfrage *pädagogisier*e und damit ungewollt zu deren Perpetuierung beitrage (vgl. Hamburger 1990; Radtke 1995). Die andere bezweifelt den kulturellen Charakter des Problems. Indem sie ein gesellschaftliches Problem *kulturalisier*e, blende die Interkulturelle Pädagogik dessen »eigentliche« Ursachen aus, die struk-

tureller, ökonomischer und politischer Art seien (vgl. Gomolla/Radtke 2000; Hoffmann-Nowotny 2000). Im Folgenden wollen wir die Kritikpunkte etwas näher beleuchten. Im Einzelnen geht es um das Kulturverständnis der Interkulturellen Pädagogik, das Verhältnis von Kultur und Gesellschaft, die Begründung von Erziehungszielen (Universalismus vs. Partikularismus), den Subjektbegriff und den Status der Interkulturellen Pädagogik als pädagogischer Teildisziplin.

Kulturbegriff

Kultur ist in der Pädagogik kein neues Konzept. Die »geisteswissenschaftliche Pädagogik«, deren Hochblüte in die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts fällt, war im Wesentlichen eine »Kulturpädagogik« (Herzog 2001, 98 ff.). Ihr Kulturverständnis, das nicht nur ahistorisch und normativ war, sondern auch einen dezidiert holistischen Charakter aufwies, wirkte noch in den ersten Versuchen zu einer Ausländerpädagogik nach, aber selbst in der Interkulturellen Pädagogik sind ihre Spuren noch wahrnehmbar. Kultur erscheint als homogenes System von Ideen und Werten, das sich den nationalen Eigenheiten eines Volkes zuordnen lässt (»Nationalkultur«). Als »Lebensform« und Orientierungssystem gibt sie den Individuen Halt und kann im Sinne des Kulturbegriffs von Geertz (1973) wie ein Text gelesen werden, der zwar entstanden ist, nun aber »objektiv« existiert und vom Einzelnen angeeignet (»resubjektiviert«) werden muss. Der Erziehung wurde in kompensatorischer Absicht eine *moralische* Aufgabe zugewiesen, nämlich Vorurteile gegenüber Fremden abzubauen, das Verständnis für fremde Kulturen zu fördern und Werte wie Toleranz, Respekt und Solidarität zu vermitteln. Angereichert wurde der hermetische und statische Kulturbegriff mit sozialisationstheoretischen Annahmen, die im Individuum das Ergebnis eines Präzessionsprozesses sehen, der über Mechanismen der Identifizierung und Internalisierung läuft (vgl. Schrader/Nikles/Griese 1976).

Schon bald wurde moniert, dass mit einem solchen Verständnis von Kultur und (kultureller) Identität die Gefahr besteht, dass genau jene soziale Ausgrenzung und Diskriminierung befördert wird, die eigentlich verhindert werden soll. Durch die *Moralisierung* der Migrationsthematik und die pädagogische Parteinahme für die »Fremden« würden diese zudem in den Status von *Opfern* versetzt, die sich nicht an der Lösung ihrer Probleme beteiligen können, da sie selber das Problem sind. Um dieser Kritik zu begegnen, wurden schon bald Vorschläge gemacht, die den Kulturbegriff dynamisch fassen. Kultur soll nicht als (fertiges) Produkt, sondern als *Produktion* begriffen werden, d. h. als eine Herstellung oder Hervorbringung, die auf aktive Subjekte verweist, die mit- oder gegen-

einander soziale Wirklichkeit erzeugen (vgl. Herzog 2001). Als Tätigkeit ist Kultur kein Gefängnis, in das man während eines langen Sozialisationsprozesses eingewiesen wird, sondern Mittel der Selbstbestimmung im Austausch mit der dinglichen, sozialen und psychischen Welt.

Obwohl zutreffen mag, was Auernheimer (1990) für die Interkulturelle Pädagogik schon vor Jahren postulierte, dass nämlich die »Prozesshaftigkeit von Kultur wie von Identität« mittlerweile »Allgemeingut aller ernst zu nehmender wissenschaftlichen Beiträge ist« (ebd., 111), dürfte dies für die pädagogische Praxis nach wie vor nicht zutreffen. Noch immer wird in praktischen Kontexten wie Schule und Sozialarbeit Kultur mit Nationalkultur gleichgesetzt und als unveränderlich wahrgenommen. Aber selbst auf dem Feld der Wissenschaft finden sich weiterhin Untersuchungen, die »der« Kultur der Italiener, Griechen, Türken, Marokkaner, Albaner usw. nachgehen, während die eigene, einheimische Kultur nie einer vergleichbaren Pauschalisierung unterworfen wird.

Strukturdefizit der Interkulturellen Pädagogik

Wenig Klarheit besteht bezüglich des Begriffs der Interkulturalität, den die Interkulturelle Pädagogik als Nomen verwendet, um sich selber zu bezeichnen. Zumeist kommt ihm eine programmatische Bedeutung zu – als Terminus, der nicht die Kulturen, sondern deren »Zwischen« betonen will (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 110 f.). Jedoch bleibt für gewöhnlich offen, wie die Programmatik gemeint ist oder realisiert werden soll.

Als Programmatik verdankt sich der Begriff der Interkulturalität zudem einem analytischen Defizit, das ebenfalls schon früh angemahnt wurde. Durch ihre Benennung als »interkulturell« suggeriert die Interkulturelle Pädagogik eine Parteinahme für ein kulturalistisches Verständnis der Migrationsthematik. Die Betrachtung der unterschiedlichen Gruppen von Immigranten durch die Brille der kulturellen Unterschiede blendet die ökonomischen und politischen Bedingungen der Migration aus und lässt übersehen, dass für die Situation der Einwanderer oft nicht kulturelle, sondern sozialstrukturelle Probleme verantwortlich sind (vgl. Herzog 2001, 107). Wo die mehrfach nachgewiesene Ungleichheit der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien zur Diskussion steht, wird immer wieder darauf hingewiesen, dass schulische Benachteiligungen weniger durch ethnische als durch soziale Differenzen bedingt sind. Merkmale wie Nationalität, Rasse oder Religion verlieren an erklärender Kraft, sobald die soziale Schichtzugehörigkeit in die Analyse einbezogen wird (vgl. z. B. Berliner 2006; Hutmacher 1995; Jungbluth

1994). Allerdings wäre es falsch, die Erklärungskraft kultureller Faktoren gänzlich zurückzuweisen, da sich leicht belegen lässt, dass ethnische und sprachliche Bedingungen über Schülerfolg und -misserfolg mit befinden (vgl. Riesch 1998; Jungbluth 1994).

Das Manko an soziologischer Analyse ist daran zu erkennen, dass sich moderne Gesellschaften geradezu dadurch definieren lassen, dass das Fremde ein wesentlicher Bestandteil ihrer Sozialstruktur darstellt. Das Prinzip der funktionalen Differenzierung, wie es für moderne Gesellschaften charakteristisch ist, impliziert, dass die sozialen Subsysteme – wie Politik, Wirtschaft, Recht, Wissenschaft, Kunst, Religion, Erziehung usw. – nicht nur nach eigenen Prinzipien und »Codes« funktionieren, sondern auch den Einzelnen immer nur partiell inkludieren, weshalb er innerhalb eines Teilsystems nie in seiner »Ganzheit« (Identität) in Erscheinung tritt (vgl. Luhmann 1997, 595 ff.). Anders als in gemeinschaftlichen Kontexten (wozu in der modernen Gesellschaft am ehesten noch die Familie zu rechnen ist), sind sich die Menschen im Gefüge funktional differenzierter Sozialsysteme immer in einer gewissen Hinsicht fremd. Insofern geht Modernität *strukturell* mit Ambivalenz und Anomie einher (vgl. Bauman 1992; Hoffmann-Nowotny 2000). *Kulturelle* Differenz und *kulturelle* Fremdheit sind lediglich ein besonderer Fall eines allgemeinen Phänomens, das auf ein Konstitutivum moderner Gesellschaften verweist.

Damit rückt ein Konzept wie dasjenige der »interkulturellen Kompetenz« in ein schiefes Licht, da die als Bestandteile dieser Kompetenz genannten Merkmale – wie Rollendistanz, Empathie, Konfliktfähigkeit, Toleranz usw. – schon erforderlich sind, um mit der »gewöhnlichen« Heterogenität einer modernen Gesellschaft zurechtzukommen (vgl. 1.3). Allerdings ist auch hier zu konzedieren, dass ethnische und sprachliche Differenz der Heterogenität eine neue Note geben können, die es dann freilich erforderlich macht, den Begriff der interkulturellen Kompetenz präziser zu definieren (vgl. Bender-Szymanski 2002).

Auch der Begriff der »kulturellen Identität« gewinnt in einem soziologischen Rahmen eine neue Bedeutung. Der Rückgriff auf asriptive Merkmale zur Selbstdarstellung kann unter Bedingungen einer modernen Gesellschaft als anomische Reaktion auf soziale Marginalisierung und strukturelle Entwurzelung begriffen werden. Wo die Integration in die Aufnahmegesellschaft misslingt, da bietet sich die Herkunftskultur als Schutz vor Identitätsverlust an (vgl. Heitmeyer/Müller/Schröder 1997; Hoffmann-Nowotny 2000). Traditions-, Religions- und Familienbindung sind dann weniger eine Fortführung der Herkunftskultur im Einwanderungsland als eine Reaktion auf das Leben in der Diaspora. Sofern nicht

Interessen, sondern kulturelle Differenzen die Auseinandersetzung bestimmen, besteht die Gefahr der Verhärtung und Eskalation von Konflikten, da bei kultureller Unverträglichkeit – anders als bei Interessengegensätzen – keine anerkannten politischen Verfahren der Problemlösung bestehen. Beispiele für solche Verhärtungen gibt eine Vielzahl von perennierenden Konflikten in verschiedenen Weltregionen, die von den Betroffenen als kulturelle (religiöse) Konflikte interpretiert werden (vgl. 1.12).

Noch eine Stufe tiefer setzt die These an, wonach moderne Gesellschaften nicht über Normen und Werte, sondern über »symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien« wie Macht, Geld, Recht, Schrift usw. integriert werden (vgl. Luhmann 1997). Für das Funktionieren der Gesellschaft sind demnach nicht die lebensweltlichen Bindungen der Menschen entscheidend, sondern ihre durch Medien vermittelte Partizipation an den zentralen Statuslinien der Gesellschaft (4.10). Dafür steht der Begriff der *Integration*, der vom Anspruch der *Assimilation*, der die kulturelle Eingliederung meint, frei gehalten werden muss. Heterogene kulturelle Zugehörigkeiten stellen *per se* keine Gefährdung des sozialen Zusammenhalts einer Gesellschaft dar. Das Merkmal der Andersartigkeit charakterisiert einen Menschen auch nicht *tel quel*. Denn jeder ist in gewisser Hinsicht wie *jeder andere*, wie *einige andere* und wie *kein anderer* (Kluckhohn/Murray 1948, 35). Kultur als Merkmal einer *Gruppe* von Menschen betrifft die an zweiter Stelle genannte Vergleichsebene und vermag keine Aussagen über die zuerst (der Mensch als Mensch) und die zuletzt genannte Ebene (der Mensch als Individuum) zu machen.

Partikularismus versus Universalismus

Die Interkulturelle Pädagogik wird durch die drei zuvor bezeichneten Ebenen mehrfach herausgefordert. Sofern sie sich der mittleren (kulturellen) Ebene verpflichtet fühlt, wird sie angreifbar durch die Frage nach dem menschlich Allgemeinen und diejenige nach dem menschlich Besonderen. Letzteres ist die bevorzugte Perspektive der neuzeitlichen Pädagogik, die sich dem Individuum verschrieben hat, dem sie »zu sich selbst« verhelfen will. Im Sinne von Rousseau (1762/1975), dessen »Emil« über die Erziehung im Allgemeinen handelt, kann es für die Interkulturelle Pädagogik als *Pädagogik* weder Inländer noch Ausländer geben, sondern nur (individuelle) *Menschen* (Borrelli 1986, 24). Dieses seit der Aufklärung unbestrittene Axiom untergräbt die Legitimität partikularer Erziehungsziele. Wenn menschliche Entwicklung ein Prozess der kognitiven »Dezentrierung« (Piaget) darstellt, dann liegt in der Befangenheit von der eigenen Herkunft ein Zustand, der durch Bildung gerade *überwunden* werden muss.

Im Lichte eines allgemeinen Bildungsbegriffs formiert sich eine Kritik, die das Unterfangen einer Interkulturellen Pädagogik grundsätzlich für verfehlt erachtet. Gegen die Auffassung, wonach die Erziehung die Gleichwertigkeit der verschiedenen Kulturen »prinzipiell unterstellen [muss]« (Thiel 1989, 120), wird eingewandt, dass sich pädagogisches Handeln genau damit nicht begründen lässt. Die Anerkennung der faktischen Pluralität der Kulturen als pädagogisches Prinzip würde nicht nur die Komplexität pädagogischer Situationen ins Unermessliche steigern, sondern auch offen lassen, wie mit Kulturen umzugehen ist, die als gleichwertig anzuerkennen sind, sich aber im Vergleich als widersprüchlich erweisen. Der Aufruf zur Toleranz ist müßig, wenn dem pädagogischen Praktiker dadurch der Impetus zum Handeln genommen wird.

Das Begründungsproblem setzt die Interkulturelle Pädagogik einer Kritik aus, die *universalistisch* argumentiert (vgl. Borrelli 1986; Ruhloff 1986). Gefordert wird eine Pädagogik, welche die Legitimität ihrer Konzepte *jenseits* aller partikularen kulturellen Bedingungen nachweist. »Interkulturell kann eine Pädagogik nur ausgerichtet sein, wenn sie ihre Begründungen auf Ziele transkulturell verankert« (Dickopp 1986, 42). In der Perspektive des Universalismus erscheint die Kultur nicht mehr im Plural, sondern im *Singular* – als dasjenige, was *den* Menschen als Menschen auszeichnet. Der (interkulturellen) Erziehung wird aufgetragen, zur Überwindung der Eingebundenheit in partikuläre Kulturen beizutragen. Propagiert wird die »Kultur-Negation« im Sinne einer permanenten Kulturkritik (Borrelli 1986, 15 ff.).

Strittig ist allerdings, ob der Universalismus der Humanität bzw. der Menschenrechte nicht seinerseits partikular, nämlich *eurozentrisch* ist. Irritieren muss, dass auch universalistische Positionen Kultur vorwiegend *statisch* denken – als Bestand an kulturellen Gütern, die im Bildungsprozess anzueignen sind. Die faktische Pluralität der Kulturen erscheint als historisches Relikt, das es zugunsten einer humanen Kultur im Singular zu überwinden gilt. Wie Geiger (1998) jedoch zu Recht einwendet, kann die Antwort auf die Absolutsetzung und Essentialisierung kultureller Unterschiede nicht deren Leugnung sein.

»Die Leugnung kultureller Unterschiede und/oder ihrer Bedeutung im Kontrast zu alltäglichen Diskursen der Selbstverständigung und der Fremdverständigung, die sich auf solche Unterschiede beziehen, krankt an einem analytischen Defizit: Sie bleibt in einer Manipulationstheorie stecken [...]. Dieses analytische Defizit [...] hat eine nicht-intendierte gravierende Folge: Die Möglichkeit politischen Wandels, seine Bedingungen und Formen werden da nicht fassbar, wo die Gesellschaftsmitglieder nicht als aktiv Handelnde wahrgenommen werden« (ebd., 87).

Als Gefangene und Sklaven ihrer Kultur erscheinen die Menschen – ob Einheimische oder Fremde – unfähig, sich selbstbestimmt für ihre Interessen und Rechte einzusetzen.

Die Kontroverse zwischen Relativisten und Universalisten innerhalb der Interkulturellen Pädagogik ist unentschieden. Der Universalismus erlaubt zwar, die kulturelle Vielfalt zu ordnen, indem er sie in ein evolutionäres Schema einfügt, unterschlägt aber den Wert von Differenzen. Der Relativismus vermag die Verschiedenheit der Kulturen positiv auszuzeichnen, doch gerät er in Gefahr, Differenzen tolerieren zu müssen, die aus einer Position der Menschenrechte als inhuman erscheinen. Ob es gelingen wird, den Fortschrittskriterien eines evolutionären Universalismus gerecht zu werden und *zugleich* den Eigenwert partikulärer Kulturen zu respektieren, bleibt eine offene Frage. Mit Konzepten wie demjenigen der »egalitären Differenz« (Prenzel 1993/2006) oder des »konkreten Anderen« (Benhabib 1995) wird jedoch *versucht*, die Frage zu beantworten. Angezielt wird eine Begründung pädagogischen Handelns, die universalistischen und partikularistischen Ansprüchen gleichermaßen gerecht wird. So fordert Hamburger (1999) in Bezug auf die Identitätsfrage eine Position, »in der partikularistische Zugehörigkeiten und universalistische Ansprüche dialektisch aufgehoben sind, und im Kampf um Anerkennung *nicht* zum Stillstand kommen« (ebd., 173). Das notorisch schillernde Wort »dialektisch« verweist auf die Schwierigkeiten eines solchen Unterfangens.

Beides in seiner Existenz zu respektieren, das Universale (Gemeinsame) und das Partikuläre (Verschiedene), ist letztlich wohl nur möglich, wenn die Spannung, die zwischen den Ansprüchen besteht, nicht aufgelöst wird. Die Spannung ist im Wesentlichen dadurch bedingt, dass die Ebene des menschlich Gemeinsamen formal definiert wird, während auf der Ebene der Differenzen inhaltliche Aspekte unvermeidlich sind. Allgemein kann daher nicht eine *spezifische* Differenz sein, sondern nur das *Prinzip*, jede Art von *relevanter* kultureller Differenz zu respektieren. Was allerdings eine relevante kulturelle Differenz ist, lässt sich *a priori* nicht entscheiden. Jedenfalls würde es zu weit gehen, mit Prenzel (1993/2006, 181 ff.) zu fordern, dass neben der Individualität gleichermaßen auch jede kollektive Zugehörigkeit wertgeschätzt wird. Wie weit das Partikuläre im Rahmen einer modernisierten Bildungstheorie ein Anrecht hat, anerkannt und als Schulstoff zugelassen zu werden, ist jedoch eine Frage, die nur im Diskurs der Betroffenen entschieden werden kann. Fordern lässt sich nur die *Vermutung* der Gleichwertigkeit, die erst nach eingehender und positiv ausgehender Prüfung faktische Anerkennung heischen kann (vgl. Taylor 1993, 65 f.; 1.11).

Bildung und Subjektivität

Sowohl in berufs- wie in forschungspraktischer Hinsicht liegt ein Hauptproblem der Interkulturellen Pädagogik darin, Differenz begrifflich so zu fassen, dass sie nicht mit Defizit oder Unterwerfung assoziiert wird. Gefordert sind Instrumente zur Codierung von Unterschieden, die Gewähr bieten, dass der Code keine Asymmetrie erzeugt. Auf die Schule bezogen, geht es um die Frage: Wie verhindern wir, dass aus Ungleichheit Ungerechtigkeit wird? Ein Teil der Antwort liegt in der Tendenz pädagogischer Institutionen, ihre Klientel nach innen zu homogenisieren und verbleibende Differenz zu externalisieren. Da sie für ihr Funktionieren auf die Reduktion von Komplexität angewiesen ist, neigt die Schule zur Gruppierung der Schüler nach Alter, Begabung, Leistungsniveau usw. Die verbleibende Differenz wird dann als selbst erzeugte identifiziert und durch Zertifikate offiziell gemacht. Kulturell bedingte Unterschiede haben dabei wenig Chancen, von der Schule als relevant anerkannt zu werden, was dazu führt, dass Angehörige ethnischer Minoritäten durch institutionelle Maßnahmen diskriminiert werden (vgl. Gomolla/Radtke 2000).

Über diese institutionelle Seite hinaus, ist die Interkulturelle Pädagogik als *Pädagogik* in Gefahr, ihren Gegenstand zu entmündigen. Indem sie sich an die pädagogischen Praktiker (Lehrkräfte, Sozialarbeiter) wendet, deren »interkulturelle Kompetenz« gestärkt werden soll, versetzt sie deren Klientel implizit in den Status von Objekten. Die Subjekte des interkulturellen Lernens sind *wir*, denen die »Fremden« zum Problem geworden sind, während die Fremden im Verhältnis zu uns *nicht* als Lernsubjekte erscheinen. Operiert wird mit asymmetrischen Konzepten, die wie die meisten pädagogischen Begriffe komplementären Charakter haben, womit das pädagogische Verhältnis von vornherein einseitig definiert und seine reziproken Grundlagen beraubt wird (vgl. Herzog 2002). Wo die Interkulturelle Pädagogik dieser Logik folgt, läuft sie Gefahr, die Alltagsdefinition der Migrationsproblematik unbesehen zu übernehmen und sich des kritischen Potentials einer Wissenschaft zu berauben.

Interkulturelles Lernen muss daher immer auch beinhalten, das Fremde *nicht* zu verstehen, *nicht* aufzulösen und *nicht* zu assimilieren, sondern in seiner »Unverdaulichkeit« hinzunehmen. Nur so kann es zum Stachel im eigenen Fleisch werden (vgl. Waldenfelds 1990) und jene Entfremdung auslösen, die für Bildungsprozesse – im Unterschied zu bloßen Lernprozessen – konstitutiv ist. »Wenn man die eigene Position und Kultur in ihrer Perspektivität als mögliche Fremdheit für den Anderen erkennt und zugleich den Anderen in seiner Fremdheit belassen und aner-

kennen kann, ist die Überwindung der Zentrierung auf das Eigene möglich« (Mae 2003, 196). Wo diese Bedingungen auf beiden Seiten gegeben sind, sind die Voraussetzungen für ein gegenseitiges Lernen erfüllt. In moralischer Hinsicht ist damit mehr als Toleranz gefordert, denn es geht nicht nur darum, das Fremde zu dulden, sondern sich mit ihm auseinanderzusetzen.

Disziplinärer Status

Schon früh – noch in ihrer Form als Ausländerpädagogik – musste sich die Interkulturelle Pädagogik fragen lassen, ob sie zu Recht eine Teildisziplin bzw. Fachrichtung der Pädagogik sei. Spätestens nachdem die Ausländerpädagogik von der Interkulturellen Pädagogik abgelöst wurde, ist klar geworden, dass deren Anliegen generischer Natur ist, also z. B. nicht als besonderes Unterrichtsfach oder spezifisches Erziehungsangebot neben anderen verstanden werden kann, sondern ein Unterrichtsprinzip bzw. eine allgemeine Dimension von Unterrichtshandeln darstellt. Pluralität und Heterogenität sind genauso Aspekte der allgemeinpädagogischen Theoriebildung, wie Fremdheit und Entfremdung nicht in eine pädagogische Teildisziplin abgeschoben werden können. Wo die Interkulturelle Pädagogik daher nicht gleich mit Pädagogik identisch gesetzt wird (wie z. B. bei Borrelli 1986, 24), da wird sie zumindest als Kritik der (Allgemeinen) Pädagogik aufgefasst (vgl. Krüger-Potratz 1994, 216f.). Die Herausforderung liegt darin, dass sich mit der Interkulturellen Pädagogik überkommene Vorstellungen von Einheit, Homogenität und Gemeinschaft, die aufgrund der starken nationalistischen Verankerung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik lange Zeit dominierten, als obsolet und anachronistisch erweisen. Das gilt genauso für ihre statische Begrifflichkeit. Nimmt man allerdings neuere pädagogische Wörterbücher zum Maßstab, so muss man feststellen, dass Homogenitätserwartungen und Normalitätseurteile weiterhin dominieren und die konzeptuelle Sprengkraft der Interkulturellen Pädagogik bisher in Theorie und Praxis bescheiden geblieben ist (vgl. Herzog 2005; Krüger-Potratz 1999, 151 ff.).

Literatur

- Alleman-Ghionda, C. (1994): Die Schweiz und ihr Bildungswesen: von Babylonien zu MultiKult. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40, 127–145.
- Allport, G.W. (1954/1971): *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Auernheimer, G. (1990): *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, G. (Hg.) (2002): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Auernheimer, G. (Hg.) (2003): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Opladen: Leske + Budrich.

- Auernheimer, G. (2005): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 4. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bauman, Z. (1992): *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*. Hamburg: Junfermann.
- Bender-Szymanski, D. (2002): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: G. Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich, 153–179.
- Benhabib, S. (1995): *Selbst im Kontext. Kommunikative Ethik im Spannungsfeld von Feminismus, Kommunitarismus und Postmoderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Berliner, D. C. (2006): Our impoverished view of educational research. In: *Teachers college record* 108, 949–995.
- Berry, J. W./Kim, U./Minde, T./Mok, D. (1987): Comparative studies of acculturative stress. In: *International Migration Review* 21, 491–511.
- Bilden, H. (1997): Das Individuum – ein dynamisches System vielfältiger Teil-Selbste. In: H. Keupp/R. Höfer (Hg.): *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 227–249.
- Borrelli, M. (1986): Interkulturelle Pädagogik als Pädagogische Theoriebildung: Hypothesen zu einem (neuen) Bildungsbegriff. In: ders. (Hg.): *Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider, 8–36.
- Castro Varela, M. d. M. (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise. In: G. Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich, 35–48.
- Cushner, K./Brislin, R. W. (1996): *Intercultural interaction. A practical guide*. Thousand Oaks: Sage.
- Dickopp, K.-H. (1986): Begründung und Ziele einer interkulturellen Erziehung. Zur Konzeption einer transkulturellen Pädagogik. In: M. Borrelli (Hg.): *Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider, 37–48.
- Diefenbach, H. (2004): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: R. Becker (Hg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 225–249.
- Diehm, I./Radtke F.-O. (1999): *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Diskussionseinheit »Interkulturelle Kompetenz« (2003). In: *Ervägen Wissen Ethik* 14 (1), 137–228.
- Erikson, E. H. (1971): *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Eser Davolio, M. (Hg.) (2001): *Viele Sprachen – eine Schule. Über Schulen mit Kindern aus mehreren Kulturen*. Bern: Haupt.
- Essed, Ph./Mullard, Ch. (1991): *Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie*. Felsberg: Migro.
- Esser, H./Gaugler, E./Neumann, K.-H. (1979): *Arbeitsmigration und Integration. Sozialwissenschaftliche Grundlagen*. Königstein: Hanstein.
- Essinger, H./Pommerin, G. (1993): Interkulturelles Lernen. Auf dem Weg zur antirassistischen Erziehung. In: H. Essinger/A. Uçar (Hg.): *Erziehung interkulturell, politisch, antirassistisch. Von der interkulturellen zur antirassistischen Erziehung*. Felsberg: Migro, 78–82.
- Essinger, H./Uçar, A. (Hg.) (1993): *Erziehung interkulturell, politisch, antirassistisch. Von der interkulturellen zur antirassistischen Erziehung*. Felsberg: Migro.
- Geertz, C. (1973): *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. New York: Basic Books.

- Geiger, K. F. (1998): Vorsicht: Kultur. Stichworte zu kommunizierenden Debatten. In: *Das Argument* Nr. 224, 40, 81–90.
- Gergen, K. I. (1990): Die Konstruktion des Selbst im Zeitalter der Postmoderne. In: *Psychologische Rundschau* 41, 191–199.
- Gogolin, I. (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M. (2006): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen: Budrich.
- Gomolla, M./Radtke F.-O. (2000): Mechanismen institutioneller Diskriminierung in der Schule. In: I. Gogolin/B. Nauck (Hg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen: Leske + Budrich, 321–342.
- Hall, St. (1994): Die Frage der kulturellen Identität. In: ders.: *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften*. Bd. 2. Berlin: Argument Verlag, 180–222.
- Hamburger, F. (1990): Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation. In: E. J. Ditttrich/F.-O. Radtke (Hg.): *Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 311–325.
- Hamburger, F. (1999): Zur Tragfähigkeit der Kategorien »Ethnizität« und »Kultur« im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2, 167–178.
- Heitmeyer, W./Müller, J./Schröder, H. (1997): *Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Herzog, W. (2001): Das Kulturverständnis in der neueren Erziehungswissenschaft. In: H. Appelsmeyer/E. Billmann-Mahecha (Hg.): *Kulturwissenschaft. Felder einer prozessorientierten wissenschaftlichen Praxis*. Weilerswist: Velbrück, 97–124.
- Herzog, W. (2002): *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- Herzog, W. (2005): Pädagogik und Psychologie im Wörterbuch. Zur Normalität der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, 673–693.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J. (2000): Migration, soziale Ungleichheit und ethnische Konflikte. In: I. Gogolin/B. Nauck (Hg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen: Leske + Budrich, 157–178.
- Hofstede, G./Hofstede, G. J. (2005): *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
- Hutmacher, W. (1995): Einwandererkinder oder Arbeiterkinder? Zur schulischen Situation der Ausländerkinder und zur sozialen Ungleichheit in der Schule. In: E. Poglia/A.-N. Perret-Clermont/A. Gretler/P. Dasen (Hg.): *Interkulturelle Bildung in der Schweiz*. Bern: Lang, 95–122.
- Jungbluth, P. (1994): Lehrererwartungen und Ethnizität. Inner-schulische Chancendeterminanten bei Migrantenschülern in den Niederlanden. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40, 113–125.
- Keupp, H./Bilden, H. (Hg.) (1989): *Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel*. Göttingen: Hogrefe.
- Kluckhohn, C./Murray, H. A. (1948): *Personality Formation: The Determinants*. In: dies. (Hg.): *Personality in Nature, Society, and Culture*. New York: Knopf, 35–48.
- Kruger-Potratz, M. (1994): Interkulturelle Pädagogik in der Bundesrepublik: fünf Skizzen. In: C. Alleman-Ghionda (Hg.): *Multikultur und Bildung in Europa*. Bern: Lang, 207–221.
- Krüger-Potratz, M. (1999): Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2, 149–165.
- Krüger-Potratz, M. (2005): *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Leiprecht, R. (2001): *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden*. Münster: Waxmann.

- Luhmann, N. (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mae, M. (2003): Transkulturalität und interkulturelle Kompetenz. In: *Ervägen Wissen Ethik* 14, 194–196.
- Mecheril, P. (2002): »Kompetenzlogizitätskompetenz«. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: G. Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich, 15–34.
- Mecheril, P./Bales, S. (1994): Über Zusammenhänge zwischen multikultureller und postmoderner Identität. In: *Systeme* 8 (2), 38–54.
- Meier-Mesquita, C. (1999): *Rassismus und antirassistische Erziehung. Eine theoretische und empirische Studie*. Freiburg: Universitätsverlag.
- Nehr, M. (1988): *In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung*. Weinheim: Beltz.
- Nieke, W. (1986): Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. In: *Die Deutsche Schule* 78, 462–473.
- Nieke, W. (1995/2000): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Opladen: Leske + Budrich.
- Phinney, J. S. (2003): *Ethnic Identity and Acculturation*. In: K. M. Chun/P. B. Organista/G. Marin (Hg.): *Acculturation. Advances in Theory, Measurement, and Applied Research*. Washington: American Psychological Association, 63–82.
- Prenzel, A. (1993/2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Radtke, F.-O. (1995): Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41, 853–864.
- Richardson, A. (1967): A Theory and a Method for the Psychological Study of Assimilation. In: *International Migration Review* 2, 3–30.
- Rousseau, J.-J. (1762/1975): *Emil oder Über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Rüesch, P. (1998): *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse*. Bern: Lang.
- Ruhloff, J. (1986): Ausländersozialisation oder kulturüberschreitende Bildung? In: M. Borrelli (Hg.): *Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider, 186–200.
- Schrader, A./Nikles, B. W./Griese, H. M. (1976): *Die Zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik*. Kronberg: Athenäum.
- Siebert-Ott, G. (2003): Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: G. Auernheimer (Hg.): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Opladen: Leske + Budrich, 161–176.
- Stadler, P. (1994): *Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten. Ein Bildungskonzept*. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik.
- Tajfel, H. (1981): *Human Groups and Social Categories*. New York: Cambridge University Press.
- Tajfel, H./Turner, J. C. (1986): The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In: S. Worchel/W. Austin (Hg.): *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall, 7–24.
- Taylor, Ch. (1993): Die Politik der Anerkennung. In: ders.: *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a. M.: Fischer, 13–78.
- Thiel, Th. (1989): Ausländerpädagogik. In: D. Lenzen (Hg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. Bd. 1. Reinbek: Rowohlt, 114–122.
- Waldenfels, B. (1990): *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Watzlawick, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D. (1969/2003): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Hans Huber.

Anmerkungen

- 1 Das gilt auch für weitere Begriffe, die gelegentlich in Gebrauch sind, wie z. B. Multikulturelle Erziehung, Transkulturelle Erziehung oder Multinationale bzw. Multiethnische Erziehung.
- 2 Solche Darstellungen sind nicht unproblematisch, da sie erstens auf einer wertenden Rekonstruktion im Lichte gegenwärtiger Überzeugungen beruhen und zweitens eine unilineare Entwicklung des Fachgebiets suggerieren, die faktisch nicht besteht (vgl. Auernheimer 1990; Diehm/Radtke 1999; Krüger-Potratz 2005).

2.15 Interkulturelle Philosophie

Thomas Göller

Intention

Seit etwa Mitte der Achtziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts mehren sich die Versuche, die Konturen interkulturellen Philosophierens nicht nur genauer zu bestimmen, sondern auch die mit ihr beanspruchte Neuorientierung der Philosophie fachlich zu etablieren und institutionell abzusichern. Der Intention nach zielen interkulturell-philosophische Konzeptionen darauf, die historisch-systematische Zentrierung philosophischer Fragestellungen auf den westlich-europäischen Philosophiebegriff zu erweitern oder gar aufzugeben. An die Stelle eines Singularbegriffes von Philosophie, der zugleich als logoi-, ego- und ethnozentristisch kritisiert wird, hat ein pluraler Philosophiebegriff zu treten. Die bisher dominante eurozentrische Ausrichtung der Philosophie, so wie sie in der Entfaltung der westlich-europäischen Kultur- und Geistesgeschichte dokumentiert und mehr oder minder kanonisch ist, muss deshalb (einschneidend) revidiert werden. Im Unterschied zur bisherigen Philosophiegeschichtsschreibung, der ein kulturell geprägtes systematisch-philosophisches Problembewusstsein entspricht, sollen nunmehr philosophische Konzeptionen möglichst aller Kulturen und Traditionen berücksichtigt und in ihrer kulturell geprägten Spezifik erfasst werden. Das heißt, ihre philosophische Relevanz ist sowohl systematisch als auch historisch bzw. historiografisch zu berücksichtigen und zu würdigen. Aus diesem Grund wird nachdrücklich gefordert, die verengend einseitige Fokussierung auf westlich-europäische philosophische Begriffe, Disziplinen, Wissenschaftssprachen sowie Modelle der

Theoriebildung, die die Systematik und Geschichte der Philosophie in Europa seit der Antike, insbesondere aber seit der Aufklärungszeit prägen, aufzugeben. Nur eine global erweiterte interkulturell-philosophische Perspektive, die eine konstruktive Auseinandersetzung mit der Vielfalt weltweit existierender Philosophien sowie eine gleichberechtigte Anerkennung aller Formen menschlicher Weisen der Selbst- und Weltorientierung zum Gegenstand hat, könnte demnach in der Lage sein, zur Bewältigung aktueller sozialer, politischer, ökonomischer und ökologischer Probleme, die nicht zuletzt durch den Konflikt von Kulturen mit divergenten Selbst- und Weltauslegungen provoziert sind, beizutragen.

Historische Bezüge

Auch wenn der Terminus der Interkulturellen Philosophie wissenschaftsgeschichtlich neueren Datums ist, so gibt es dennoch, was die sachliche Orientierung betrifft, relevante *historische Bezüge*. Zum einen bestehen unlegbar Ansatzpunkte beim gegenwärtigen westlich-europäischen Philosophieverständnis. Es bietet Anlass für adaptive bzw. kritische Auseinandersetzungen und bildet zugleich die Kontrastfolie, auf der das jeweils eigene interkulturell-philosophische Profil entwickelt wird (vgl. Kimmerle 2002, 41 ff.; Wimmer 1993, 2004, 25–42; Mall/Lohmar 1993; Mall/Schneider 1996). Zum anderen lassen sich, selbst wenn man einen nur flüchtigen Blick auf die Geschichte der Philosophie in Europa wirft, wichtige systematische Grundprobleme ausmachen, die gerade für heutiges interkulturelles Philosophieren relevant sind (vgl. zu den arealen Aspekten der weltweiten Verbreitung philosophischer Lehren Holenstein 2004). Das betrifft die Frage nach der Funktion philosophischen Denkens ebenso wie die nach der möglichen kulturunabhängigen Geltung von Wissen, Erkenntnis, Normen und Normenbegründungen. Schließlich ist die Entstehung, Entwicklung und Entfaltung der Philosophie in Europa selbst nur als komplexer Prozess der Auseinandersetzung und des Austausches mit kulturell unterschiedlichen Denkweisen zu verstehen. Das, was heute von Vertretern interkulturellen Philosophierens als »westlich-europäisches« Denken apostrophiert wird, war und ist selbst wiederum das Ergebnis komplexer und komplizierter Austausch- und Vermittlungsprozesse, bei denen – ähnlich wie es im Zusammenhang der Konturierung und Etablierung interkulturellen Philosophierens gefordert wird – die Auseinandersetzung mit kulturdiverterem Denken essentieller Bestandteil für die Entwicklung der eigenen Position ist. Dafür bildet insbesondere die Philosophiegeschichtsschreibung in

Europa, die griechische und römische Philosophie der Antike, die christlich-scholastische Philosophie des Mittelalters und die der Renaissance aufgrund der ebenso kontinuierlichen wie zahlreichen Übersetzungen und vielfältigen Interpretationsleistungen über Jahrhunderte hinweg ein deutliches Zeugnis. Spätestens seit der Philosophie der Aufklärung und des Deutschen Idealismus gibt es explizite, wenn auch zunächst nur vereinzelte, Auseinandersetzungen mit (ost-)asiatischen, vor allem mit indischen und chinesischen, philosophischen Konzeptionen. Um dies zu verdeutlichen, ist zunächst Kirchers monumentales Werk *China Illustrata* (Kircher 1667) zu nennen, das im 17. Jahrhundert nicht unwesentlich auch zum philosophisch motivierten Interesse an China beigetragen hat. Im engeren philosophischen Sinne gilt dies für die Arbeiten von Leibniz (1979/1697) und dabei insbesondere für seine Erörterungen des Gottesbegriffes (vgl. Roetz 1984). Wenig später bezeichnet der damals führende Aufklärungsphilosoph, Wolff (1985/1721), in seiner Festrede aus dem Jahre 1721 das tugendhafte Leben der Chinesen auch für Christen als vorbildlich. Voltaire geht in seinem *Essai sur l'histoire générale et sur les mœurs et l'esprit des nations* (1756; »Versuch über die Weltgeschichte, über die Sitten und den Geist der Völker«) sogar soweit, den Anfang der Menschheitsgeschichte nicht in Europa, sondern in China zu suchen. Nicht zuletzt ist in diesem Zusammenhang auf die bezeichnende Abhandlung von Lichtenberg *Von den Kriegs- und Fastenschulen der Chinesen, neben einigen andern Neuigkeiten von daher* (1796/1985) zu verweisen. Für Vico sind – wie er in seiner im Jahre 1725 erschienenen Schrift *Principi di una scienza nuova intorno alla natura delle nazioni* (»Prinzipien einer neuen Wissenschaft über die gemeinsame Natur der Völker«) ausführt – alle Formen der Kultur und Geschichte integrale Bestandteile und Ausdrucksweisen des einen menschlichen Geistes und der von ihm konstituierten Welt des Menschen. Herder hebt in seinen *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (1784–91) nicht nur den Eigenwert und die Mannigfaltigkeit historisch-kultureller Erscheinungsformen hervor, sondern für ihn ist es die eine *Humanitas*, die alle menschlichen Formen der Kultur und Geschichte eint (vgl. zu diesen Positionen im Einzelnen: Göller/Mittag 2007). Von nicht geringem Einfluss ist später die lateinische Übersetzung der *Bhagavad-Gita* von A. W. Schlegel im Jahre 1823. Auf sie bezieht sich u. a. der Sprachforscher und Sprachphilosoph W. v. Humboldt in seiner Abhandlung *Über die unter dem Namen Bhagavad-Gita bekannte Episode des Mahabharata* (1826). Hegel wiederum widmet der chinesischen und indischen Philosophie wenigstens ein, wenn auch knappes Kapitel seiner Philosophiegeschichte (Hegel 1986,

138 ff.). Und Schelling weist in seinen Münchner Vorlesungen darauf hin, dass wahrhaft allgemeine Philosophie unmöglich das Eigentum einer einzelnen Nation sein kann, weshalb sie über nationale Grenzen hinausgehen muss (Schelling 1832–33/1972). In der Nachfolge idealistischen Philosophierens kommt es schließlich zu regelrecht komparativen philosophischen Ansätzen. Sie werden nicht zuletzt durch intensivere Sanskrit-Studien initiiert. Als schon fast »klassisch« können in diesem Zusammenhang Aspekte der Philosophie Schopenhauers gelten (vgl. dazu Stollberg 2006). In weit höherem Maße gilt dies für Deussen, den Herausgeber der Schriften Schopenhauers, der Platon, Kant und die neben den Samkyha maßgebliche Richtung der indischen Philosophie, die des Vedānta, vergleichend zueinander in Beziehung setzt (Deussen 1917). Im 20. Jahrhundert sind nicht zuletzt Scheler, Plessner und Jaspers darauf bedacht, historische, soziale und kulturelle Vorurteile zu thematisieren und kritisch zu reflektieren (vgl. dazu Yousefi 2006). Darüber hinaus sind im deutschsprachigen Raum die soziologischen Ansätze von M. Weber (bes. Weber 1976/1920–21, Bd. 1; vgl. dazu Zingerle 1972) sowie die aus der Indologie bzw. Sinologie hervorgegangenen Untersuchungen u. a. von Glasenapp (1954/1964), Frauwallner (1953) sowie von Halbfass (1981) anzuführen.

Differente Kulturen

Dass es *differente Kulturen*, d. h. relevante Unterschiede zwischen einzelnen Kulturen gibt, die die jeweilige Denk- und Lebensform sowie die jeweils sprachlich verfasste Auffassung der Wirklichkeit betreffen, ist ein allgemeiner bzw. allgemein geteilter kulturtheoretischer Ausgangspunkt interkulturellen Philosophierens. Grundsätzlich sind alle Kulturen gleichwertig, weshalb keine Kultur diskriminiert werden darf. Anders gewendet und auf die Philosophie in interkultureller Perspektive bezogen besagt dies, dass keine Philosophie einer bestimmten Kultur – insbesondere nicht die der westlich-europäischen – privilegiert werden darf (vgl. Mall 1998, 54; Bickmann 2006). Weiterhin scheint auch Einvernehmen darüber zu bestehen, dass Kulturen keine monadischen bzw. inkommensurablen Gebilde sind, die wenige oder gar keine strukturellen Überschneidungen aufweisen. Demgegenüber wird die Vorstellung von der Homogenität von Kulturen als eine unzutreffende Vorstellung, als »Mythos«, charakterisiert (u. a. Mohanty 1993, 117 f.; vgl. 1.1). Oder aber es wird die Auffassung vertreten, wonach Kulturunterschiede, die bei jeweils anderen Kulturen auffallen, sich bei genauerem Hinsehen auch in ein und derselben Kultur aufweisen

Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz

Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder

Herausgegeben von
Jürgen Straub, Arne Weidemann und Doris Weidemann

mit 20 Grafiken und Tabellen

Verlag J. B. Metzler
Stuttgart · Weimar

Die Herausgeber

Jürgen Straub (geb. 1958) ist Professor für Interkulturelle Kommunikation an der TU Chemnitz und Leiter eines Graduiertenkollegs zum Thema »Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz«.

Arne Weidemann (geb. 1966) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Interkulturelle Kommunikation an der TU Chemnitz.

Doris Weidemann (geb. 1966) ist Professorin für Interkulturelles Training mit dem Schwerpunkt chinesischsprachiger Kulturraum und International Business Administration an der Westsächsischen Hochschule Zwickau.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Gedruckt auf säure- und chlorfreiem, alterungsbeständigem Papier

ISBN: 978-3-476-02189-2

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2007 J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH in Stuttgart

www.metzlerverlag.de

info@metzlerverlag.de

Einbandgestaltung: Willy Löffelhardt

Satz: Grafik-Design Fischer e. K., Weimar

Druck und Bindung: Ebner & Spiegel GmbH, Ulm

Printed in Germany

September 2007

Verlag J. B. Metzler Stuttgart · Weimar

Inhalt

Danksagung	VII
Einleitung	1
1. Grundbegriffe	
1.1 Kultur (Jürgen Straub)	7
1.2 Kommunikation (Werner Nothdurft)	24
1.3 Kompetenz (Jürgen Straub)	35
1.4 Identität (Hartmut Rosa)	47
1.5 Differenz: Verschiedenheit – Andersheit – Fremdheit (Norbert Ricken/Nicole Balzer)	56
1.6 Stereotyp und Vorurteil (Klaus Jonas/Marianne Schmid Mast)	69
1.7 Verstehen (Hans-Herbert Kögler)	76
1.8 Übersetzen (Mary Snell-Hornby)	86
1.9 Vergleichen (Gabriele Cappai)	94
1.10 Repräsentation (Martin Fuchs)	101
1.11 Anerkennung (Werner Nothdurft)	110
1.12 Konflikt und Gewalt (Thorsten Bonacker/Lars Schmitt)	122
2. Disziplinäre und theoretische Zugänge	
2.1 Sprachpragmatische Ansätze/Linguistik (Jochen Rehbein)	131
2.2 Interkulturelle Germanistik und Literaturwissenschaft (Ortrud Gutjahr)	144
2.3 Interkulturelle Fremdsprachendidaktik (Birgit Apfelbaum)	154
2.4 Interkulturelle Romanistik (Hans-Jürgen Lüsebrink)	163
2.5 Interkulturelle Anglistik und Amerikanistik (Astrid Erll/Marion Gymnich)	170
2.6 Interkulturelle Medienwissenschaft (Stefan Rieger)	179
2.7 Ethnografische, ethnologische und kulturanthropologische Ansätze (Heidrun Friese)	188
2.8 Kultursociologie (Andreas Reckwitz)	201
2.9 Interkulturelle Geschichtswissenschaft (Jörn Rüsen)	211
2.10 Sozialpsychologische Ansätze (Rudolf Miller/Alexandra Babioch)	215
2.11 Kulturvergleichende Psychologie (Wolfgang Friedlmeier)	225
2.12 Kulturpsychologie und indigene Psychologie (Pradeep Chakkarath)	237
2.13 Ethnopschoanalyse und Tiefenhermeneutik (Johannes Reichmayr/Klaus Ottomeyer)	249
2.14 Interkulturelle Pädagogik (Walter Herzog/Elena Makarova)	261
2.15 Interkulturelle Philosophie (Thomas Göller)	272
2.16 Interkulturelle Theologie (Georg Essen)	283
2.17 Vergleichende Länderstudien: Potenziale und Grenzen (Daniela Klaus/Bernhard Nauck)	293
2.18 Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz – Nicht-westliche Perspektiven (Jürgen Henze)	304
3. Methoden	
3.1 Feldforschung (Bettina Beer)	315
3.2 Beobachtung (Alexander Kochinka)	325
3.3 Interviews (Bettina Beer)	334
3.4 Gruppendiskussion (Carlos Kölbl)	341
3.5 Fragebögen (Torsten Kühlmann)	346
3.6 Experimente (Hede Helfrich-Hölter)	352
3.7 Strukturlegetherfahren (Doris Weidemann)	358
3.8 Interkultureller Sprachvergleich (Bernd Spillner)	364

3.9	Analyse kommunikativer Gattungen (Susanne Günthner)	374
3.10	Kritische Interaktionssituationen (Gabriel Layes)	384
3.11	Komparative Analyse als qualitative Forschungsstrategie (Arnd-Michael Nohl)	391
3.12	Gesprächs-/Konversationsanalyse (Heiko Hausendorf)	403
3.13	Diskursanalyse (Ralph Martin Köhnen)	415
3.14	Film-, Bild- und Artefaktanalyse (Manfred Lueger/Ulrike Froschauer)	428
3.15	Evaluation (Ina Ehnert)	439
4. Themenfelder		
4.1	Kultureller Austausch und Globalisierung (Judith Schlehe)	453
4.2	Multikulturelle Gesellschaft (Joachim Renn)	462
4.3	Migration und Integration (Paul Mecheril)	469
4.4	Lebenswelten von »Expatriates« (Alois Moosmüller)	480
4.5	Akkulturation und interkulturelles Lernen (Doris Weidemann)	488
4.6	Fremdsprachen, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität (Helga Kotthoff)	498
4.7	Werte und Moral (Lutz H. Eckensberger)	505
4.8	Religion (Ulrike Popp-Baier)	515
4.9	Kunst (Ralph Martin Köhnen)	525
4.10	Medien (Jens Loenhoff)	534
4.11	Gender (Maria do Mar Castro Varela)	543
4.12	Rassismus (Paul Mecheril/Karin Scherschel)	551
5. Anwendungsfelder		
5.1	Internationale Personal- und Organisationsentwicklung (Jürgen Deller/René Kusch)	565
5.2	Multinationale Teams (Astrid Podsiadlowski)	576
5.3	Wirtschaftskommunikation (Marion Dathe)	586
5.4	Marketing (Michael Schugk)	595
5.5	Kulturspezifische Technikkommunikation (Annely Rothkegel)	604
5.6	Tourismus (Arne Weidemann)	613
5.7	Entwicklungszusammenarbeit (Rainer Kokemohr/Kokebe Haile Gabriel)	627
5.8	Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik (Gerd Ulrich Bauer)	637
5.9	Mission (Jürgen Straub/Maik Arnold)	646
5.10	Jugendaustausch (Alexander Thomas)	657
5.11	Wissenschaft und Forschung (Doris Weidemann)	667
5.12	Bildungseinrichtungen (Elfriede Billmann-Machecha/Carlos Kölbl)	678
5.13	Ämter und Behörden (Jan D. ten Thije/Astrid Porla)	687
5.14	Familienrecht (Andrea Büchler)	699
5.15	Internationale Militär- und Polizeieinsätze (Stefan Kammhuber)	707
5.16	Gesundheitsversorgung (Jürgen Straub/Barbara Zielke)	716
5.17	Bi-kulturelle Ehen, Familien und Partnerschaften (Bernhard Nauck)	729
6. Verfahren und Ansätze zur Förderung interkultureller Kompetenz		
6.1	Interkulturelle Eignungsdiagnostik (Jürgen Deller/Anne-Grit Albrecht)	741
6.2	Interkulturelle Kompetenz im E-Learning (Jürgen Bolten)	755
6.3	Interkulturelles Training: Linguistische Ansätze (Katharina von Helmlot)	763
6.4	Interkulturelles Training: Psychologische und pädagogische Ansätze (Wolf Rainer Leenen)	773
6.5	Interkulturelles Coaching (Christoph Barmeyer/Ulrike Haupt)	784
6.6	Interkulturelle Mediation und Konfliktlösung (Robert Montau)	793
6.7	Interkulturelles Consulting (Stefanie Rathje)	800
6.8	Interkulturelle Beratung (Jana Grothe/Cornelia Fischer)	808
6.9	Interkulturell ausgerichtete Studiengänge (Doris Weidemann/Arne Weidemann/Jürgen Straub)	815
7. Anhang		
7.1	Die Autorinnen und Autoren	829

Danksagung

Ein Werk wie dieses lebt in erster Linie von der fachlichen und wissenschaftlichen Kompetenz der Autorinnen und Autoren, denen wir in kollegialer Verbundenheit für ihre Beiträge danken. Danken möchten wir ihnen auch für die ausgezeichnete Zusammenarbeit, die unsere Lektüren und redaktionellen Bemühungen häufig zu einem nicht nur intellektuellen Vergnügen gemacht hat. Der Metzler-Verlag hat das Projekt von Anfang an unterstützt, Ute Hechtfischer und Franziska Remeika haben es im Lektorat vorbildlich begleitet.

Unseren Hilfskräften Corinna Bader, Kai Bartels, Romy Bauer, Claudia Kirbach, Manon Karls, Kristina Krause, Franziska Menzel, Bettina Weiter und Levke Heitmann (M.A.) sowie unserer Forschungspraktikantin Dipl.-Psych. Anna Sieben danken wir sehr: Ohne ihr unermüdliches Engagement im Kampf mit

oft durchaus »widerspenstigen« Texten hätten wir die redaktionelle Arbeit nicht bewältigen können. Unsere Kolleginnen und Kollegen an unseren Instituten haben uns mit Rat und Tat unterstützt. Im Sekretariat hat Corina Markert wie immer unermüdlich gearbeitet, ohne jemals den Überblick, die Ruhe und gute Laune zu verlieren. All das hat unser Tun befördert.

Schlussendlich gilt unser Dank auch unseren Kindern Alessio Straub sowie Askan und Tiemo Weidemann, die über einen langen Zeitraum damit leben mussten, dass ihre Eltern viel zu viel von »interkultureller Kommunikation« redeten und zu wenig Zeit aufbrachten, mit ihnen in ferne Länder zu reisen oder wenigstens Englisch-Vokabeln zu üben.

Chemnitz im Juni 2007

Die Herausgeber