

# **Bildung und Ausbildung im Spannungsfeld soziokultureller Pluralisierung**

*Walter Jungmann*

## **1. Problemzusammenhang**

„Das Kollektive ereignet sich heute in einer neuen Größenordnung und auf einer ganz neuen Ebene: Alles, was wichtig ist in unserer Gesellschaft, ist international. Jedes beliebige Ereignis, das sich an irgendeinem Punkt des Planeten zuträgt, findet sofortigen Widerhall in der ganzen Welt. Diese gegenseitige Abhängigkeit hat nach und nach sämtliche Bereiche erfasst. Es gibt keine isolierte Volkswirtschaft mehr, keine Innenpolitik mehr, kein geistiges und moralisches Echo, das auf eine einzige Gruppe beschränkt bliebe. Auf diese banale Sachlage weist inzwischen jeder mit Nachdruck hin. Verstehen jedoch tun wir von dieser Sachlage nichts. [...] Wir begreifen nicht, weder moralisch noch intellektuell. Wir haben das Werkzeug, das geistige Instrument noch nicht gefunden, mit dem wir Ordnung in die sozialen Phänomene bringen könnten, und wir haben nicht die moralische Einstellung gefunden, dank der wir diese Phänomene mit dem Willen und dem Herzen beherrschen könnten. Wie Kinder stehen wir dieser internationalen Gesellschaft gegenüber, die tatsächlich existiert, wie Kinder stehen wir vor der wirtschaftlichen und moralischen Interdependenz, um deren Realität wir wissen ... Angesichts dieses Grundmangels sollte es primär Aufgabe des Erziehers sein, dem Kind Mittel zur Anpassung zu verschaffen, d.h. im Denken des Kindes ein Instrument herauszubilden, eine neue Methode, ein neues Werkzeug, die ihm Begreifen und richtiges Verhalten ermöglichen.“  
(Piaget 1932/1999, S.129ff)

Was sich wie eine Passage aus der Antrittsrede des neuen UN-Generalsäckreters liest, wurde bereits 1932 in einem Vortrag auf dem 6. Kongress des „Weltbundes zur Erneuerung der Erziehung“ zur Diskussion gestellt. Lange schon bevor mit „Pluralisierung“, „Globalisierung“, „Individualisierung“, „reflexive Modernisierung“ etc., die Kategorien geprägt waren, mit denen wir heute versuchen, aktuelle gesellschaftliche Wandlungsprozesse auf den begrifflichen Nenner zu bringen, hat Jean Piaget darin offensichtlich mit verblüffender Weitsicht bereits die dazugehörige Problemskizze geliefert. Weltweite Wanderungsströme, eine internationalisierte Ökonomie, transnationale politische Institutionen, ebenso

wie Massentourismus und moderne Informations- und Kommunikationsmedien sorgen heute dafür, dass für immer mehr Menschen der unmittelbare Kontakt mit den unterschiedlichsten kulturellen, ethnischen und religiösen Sitten und Gebräuchen sowie mit anderen Sprachen zur alltäglichen Erfahrung gehört. Und auch die Vermutung, dass die damit einhergehenden Irritationen als eine zentrale Ursache für individuelle (wie auch kollektive) Orientierungs- bzw. Sinnkrisen und Ängsten vor Identitätsverlust anzusehen sind, ist nicht so einfach von der Hand zu weisen.

Weniger spektakulär als die Problemskizze list sich die Lösungsperspektive, die der Psychologe und Pädagoge im Jahre 1932 andeutet, gleichwohl ist aber auch sie (zumindest was den Ansatz anbelangt) heute allenthalben anzutreffen. Während Piaget zum damaligen Zeitpunkt jedoch in erster Linie pädagogische Hilfestellung für die kindliche Erziehung in den Blick nahm, scheint sich angesichts der weiten Verbreitung von Fremdheitserfahrungen die Vorstellung durchgesetzt zu haben, dass man mit geeigneten pädagogischen Lernhilfen den „Anpassungsschwierigkeiten“ in den unterschiedlichsten Alters- und Lebenslagen gerecht werden könnte. Das ‚Wundermittel‘, oder mit Piaget: „das geistige Instrument“, welches damals noch nicht zur Verfügung stand, scheint heute gefunden zu sein. Mit der eingängigen Begriffsschöpfung „interkulturelle Kompetenz“ wird in der einschlägigen Literatur das individuelle Vermögen umschrieben, die von Fremdheitserfahrungen ausgehenden Irritationen intellektuell bewältigen und emotional aushalten zu können. Als Grundlage hierfür gelten gemeinhin so genannte interkulturelle Lernprozesse. Jenseits dieser informationsarmen Gemeinsamkeiten gehen die an der Diskussion beteiligten Positionen und Konzepte jedoch sehr schnell und sehr grundsätzlich auseinander (vgl. hierzu u.a. Auernheimer 2002 und Thomas 2003). Neben der Tatsache, dass der Kompetenzbegriff vielfach in instrumentalistisch verkürzter Weise Verwendung findet, scheinen die Ursachen für die bislang wenig ertragreiche Kontroverse im unklaren bzw. gegensätzlichen Verständnis von Interkulturalität zu liegen. Eben dies ist Anlass, im folgenden Kapitel zunächst die argumentative Grundstruktur von Interkulturalität im Kontext der interkulturellen Pädagogik herauszuarbeiten. Darauf bezogen werden dann in einem zweiten Schritt Unterschiede hinsichtlich des empirischen Vorstellungsgehalts von Interkulturalität ermittelt und zur Differenzierung und Präzisierung von lerntheoretischen Herausforderungen genutzt.

## **2. Zur Argumentationsstruktur interkultureller Pädagogik**

### **2.1 Erziehungswissenschaftliche Grundannahme**

Interkulturelle Pädagogik findet ihren Ausgangspunkt in der Tatsache, dass wir heute in einer „multikulturellen Gesellschaft“ leben. Sie ist demnach in Zusammenhang mit dem eingangs entworfenen Szenario soziokultureller Pluralisierung entstanden und widmet sich primär den Auswirkungen auf Erziehung, Unterricht und Ausbildung. Seit dem Perspektivenwechsel von der Ausländer- zur Interkulturellen Pädagogik wird von den Spezialisten für das Interkulturelle mehrheitlich die Auffassung vertreten, dass die Bildungsbenachteiligung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht, bzw. nicht in erster Linie, auf unzureichende individuelle Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen zurückzuführen sei. Vielmehr sehen sie – von den Befunden international vergleichender Leistungstests wie PISA darin noch bestärkt – in der diskriminierenden Funktionslogik der Institution Schule und einem an den Mythen kultureller Homogenität und Einsprachigkeit ausgerichteten Unterricht die eigentlichen Ursachen für deren mangelnden Schulerfolg (vgl. Gogolin et al. 2003). Mit der Zurückweisung der so genannten „Defizithypothese“ wurde nun aber der analytische Blick nicht nur gewendet, sondern zugleich auch geweitet. Jetzt werden nämlich neben der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch die – wie Auernheimer dies zuspitzt – „Strukturdefizite des deutschen Bildungssystems“ (2004, S. 5) insgesamt thematisiert. Vereinfacht ausgedrückt: Der Arbeitsbereich hat sich damit ausgehend von einer Sonder- oder Förderpädagogik für die Kinder von Arbeitsmigranten weiterentwickelt, hin zu einem umfassenden Bildungskonzept für das Aufwachsen unter den Bedingungen von Internationalisierungs- und Globalisierungsprozessen. Entsprechend hat sich auch die logische Reichweite der verwendeten Begriffe geweitet. Auf diese Weise wurde Interkulturalität zu einer Dimension, die gleichsam quer liegt zu allen Bildungsgängen, Unterrichtsinhalten und Wissensbeständen. In exemplarischer Weise lässt sich dies an Hans H. Reichs Definition des interkulturellen Lernens nachvollziehen:

„Interkulturelles Lernen vollzieht sich in der Auseinandersetzung des oder der Lernenden mit Sinnwelten, die bis dahin nicht Teil ihres Lebens waren. Es ist charakterisiert als der Versuch, über die unter Menschen gebotene Toleranz hinaus sich auf solche fremden Sinnwelten einzulassen, d.h. die scheinbare Selbstverständlichkeit der ‘eigenen’ Orientierungen, Wissensnormen und Handlungsweisen um

des Lernens willen zu suspendieren, um die ‚anderen‘ Orientierungen, Wissensnormen und Handlungsweisen sich begreiflich zu machen und ‚beides‘ auf die Welt von heute anzuwenden. Interkulturelles Lernen legitimiert sich durch die Globalisierung der Menschheitsgeschichte, das Zusammenrücken und Ineinanderübergehen der Einzelkulturen, die die Fähigkeit der interkulturellen Verständigung [...] dringlich werden lassen.“ (1993, S. 106)

Ungeachtet aller Vorlieben bei der Begriffswahl (neben interkulturellem Lernen wird auch von interkultureller Erziehung, interkultureller Bildung, interkultureller Toleranz und dergleichen mehr gesprochen) und ungeachtet aller Unterschiedlichkeit hinsichtlich theoretischer Bezugnahme, lässt sich in der aktuellen Diskussion über interkulturelle Pädagogik eine gemeinsame Grundannahme identifizieren. Diese besteht ganz offensichtlich darin, dass im alltäglichen Erleben kultureller Pluralität und im Wahrnehmen von Verschiedenartigkeit und Vielfalt ein spezifisches Lern- und Entwicklungspotential steckt. Die Realisierung dieses Potentials wird allerdings an geeignete Rahmenbedingungen (z.B. die Vermeidung von Segregation und Diskriminierung etc.) und die Beachtung bestimmter methodisch-didaktischer Prinzipien (z.B. Sprach- und Perspektivenwechsel etc.) gebunden. Der Begriffsbestandteil interkulturell fungiert in den unterschiedlichen Konzepten als Kürzel für eben diese Prämissen. Nicht zufällig sind spätestens an diesem Punkt dann aber auch die Gemeinsamkeiten wieder beendet (vgl. hierzu Gogolin et al. 2006, S. 109ff.).

## **2.2 Paradigmatische Polarisierung**

Um nachvollziehen zu können, welche Konsequenzen sich aus der unterschiedlichen Prämissensetzung im Diskurs der interkulturellen Pädagogen ergeben, hat sich die Unterscheidung eines konflikt- und eines begegnungspädagogischen Konzepts als hilfreich erwiesen (vgl. Hohmann 1989). In idealtypischer Zuspitzung lässt sich die begegnungspädagogische Begründungsperspektive kennzeichnen durch die Bezugnahme auf das klassisch-idealistische Bildungsverständnis. Charakteristisch ist für dieses Bildungsverständnis, dass es den latenten Konflikt zwischen Individuum und Gesellschaft im Medium der Kultur zu versöhnen sucht. Auch unter den Bedingungen einer multikulturellen Gesellschaft steht daher das Bemühen im Mittelpunkt, mit den Kategorien der „Mündigkeit“, des „Dialogs“ und der „Personalität“ vermeintlich trans- oder interkulturelle anthropologische Universalien zur Bestimmung von Bildungszielen

heranzuziehen und in didaktische Strategien zu verwandeln. Interkulturelle Erziehung hat sich in dieser Perspektive auf die harmonische Gestaltung kultureller Austauschprozesse zu konzentrieren, zum wechselseitigen Vorteil aller Beteiligten und in der besten Überzeugung, damit die Menschheit auf der Stufenleiter der Humanisierung empor führen zu können.<sup>3</sup>

Demgegenüber geht die konfliktpädagogische Perspektive meist von der empirischen Analyse der schwierigen Lebensbedingungen von Minderheiten aus. Dabei rücken insbesondere die massiven Schul- und Ausbildungsprobleme der Kinder aus Migrantenfamilien in den Mittelpunkt. Bildungsbenachteiligung wird in dieser Perspektive als Folge der Internationalisierung der sozialen Frage und der Naturalisierung sozialer Ungleichheit erklärt. Und als eigentliche Ursache für die Benachteiligung der Einwanderer erweist sich aber die mangelnde Akzeptanz des Anders- und des Fremdseins. Interkulturelle Erziehung hat sich deshalb auf die Bekämpfung der unterschiedlichen Erscheinungsformen von Diskriminierung zu konzentrieren, um so den Teufelskreis von kultureller Hegemonie und ökonomischer Abhängigkeit mit erzieherischen Mitteln zu durchbrechen. All dies mit dem Fernziel, die Herrschaft des Menschen über den Menschen zu beseitigen (Emanzipation).

Die Unverträglichkeit der beiden unterschiedenen Paradigmen sind offenbar grundsätzlicher Natur: Was von den Begegnungspädagogen als sukzessive Herausführung der Heranwachsenden aus der anthropologisch gegebenen, temporären Unmündigkeit begriffen wird, wird von den Konfliktpädagogen als bildungsidealistische Kulturalisierung und Pädagogisierung von im Kern sozialpolitischen Problemen verworfen. Und was letztere, was also die Konfliktpädagogen, als Folge der Globalisierung des Klassenkonflikts und als Kulturimperialismus begreifen, gilt ersteren schlicht als Sozial- oder Strukturdeterminismus.

### **2.3 Bildungspolitischer Durchbruch**

Auch die deutsche Bildungspolitik hat sich lange sehr schwer damit getan, den soziokulturellen Pluralisierungsprozessen Rechnung zu tragen. Erst mit einer

---

<sup>3</sup> Bezüglich der Detailanalysen und den einzelnen Positionen, die dem begegnungs- bzw. konfliktpädagogischen Paradigma zuzurechnen sind, vgl. Jungmann 1995, S. 15ff. und 1998, S. 404f.

Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1996 erfolgte ein wichtiger „Durchbruch“ in Richtung „Europa-Kompatibilität und Internationalisierung“ des deutschen Bildungswesens (Allemann-Ghionda 2004, S. 801). Darin wird die interkulturelle Bildung erstmals zum festen Bestandteil des allgemeinen Erziehungsauftrags der deutschen Schule erhoben. Realisieren soll sie sich laut dieser Empfehlung nun darin, dass die Schülerinnen und Schüler:

- „sich ihrer jeweiligen kulturellen Sozialisation und Lebenszusammenhänge bewusst werden;
- über andere Kulturen Kenntnisse erwerben;
- Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen entwickeln;
- anderen kulturellen Lebensformen und –orientierungen begegnen und sich mit ihnen auseinandersetzen und dabei Ängste eingestehen und Spannungen aushalten;
- Vorurteile gegenüber Fremden und Fremdem wahr- und ernst nehmen;
- das Anderssein der anderen respektieren;
- den eigenen Standpunkt reflektieren, kritisch prüfen und Verständnis für andere Standpunkte entwickeln;
- Konsens über gemeinsame Grundlagen für das Zusammenleben in einer Gesellschaft bzw. in einem Staat finden;
- Konflikte, die aufgrund unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit entstehen, friedlich austragen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beilegen können.

In der Auseinandersetzung zwischen Fremdem und Vertrautem ist der Perspektivwechsel, der die eigene Wahrnehmung erweitert und den Blickwinkel der anderen einzunehmen versucht, ein Schlüssel zu Selbstvertrauen und reflektierter Fremdwahrnehmung. Die durch Perspektivwechsel erlangte Wahrnehmung der Differenz im Spiegel des anderen fördert die Herausbildung einer stabilen Ich-Identität und trägt zur gesellschaftlichen Integration bei.“ (KMK 1996, S. 6)

Dass diese von der KMK autorisierte Leitperspektive nicht folgenlos geblieben ist, lässt sich u.a. in dem 2004 in Baden-Württemberg in Kraft getretenen neuen Bildungsplan für die allgemein bildenden Schulen nachlesen. Bereits in den schulartübergreifenden Leitsätzen ist in mehreren Abschnitten davon die Rede, dass sich Schule und Unterricht vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Pluralisierungsprozesse in besonderer Weise um das Lernen von fremden Sprachen,

das Verstehen fremder Lebensformen bemühen und sich öffnen müssen für die Kultur zugewanderter Schüler, um deren Integrationschancen zu verbessern (vgl. Bildungsplan 2004, S.8 und S. 10). Wie man sich das konkret vorzustellen hat, wird dann z.B. in den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für moderne Fremdsprachen besonders deutlich. So ist da zu lesen:

„Die Begegnung mit kultureller Vielfalt regt zur Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen an und ermutigt zugleich zur Reflexion über eigene Erfahrungen und soziokulturelle Bedingungen. So wird eine interkulturelle Kompetenz aufgebaut, die Identitätsfindung und Persönlichkeitsbildung unterstützt, Empathie, Achtung und Toleranz gefördert sowie einen Perspektivenwechsel ermöglicht.“ (ebd., S. 84)

Bei aller Vagheit in der Zielbestimmung und der methodisch-didaktischen Umsetzung, ist leicht nachvollziehbar, worin der bildungspolitische Durchbruch besteht. Analog zur erziehungswissenschaftlichen Grundannahme geht es inzwischen auch aus bildungspolitischer Perspektive hauptsächlich darum, die Erfahrung kultureller Pluralität und das Erleben von Verschiedenartigkeit und Vielfalt als ein spezifisches Lern- und Entwicklungspotential zu begreifen, das von Lehrerinnen und Lehrern entdeckt und gefördert werden soll. Angesichts der Bedeutsamkeit dieser Aufgabe, erscheint es nur zu konsequent, wenn die im Dezember 2004 von der KMK beschlossenen „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ die Vertrautheit mit der interkulturellen Dimension und die Beachtung kultureller und sozialer Vielfalt zum integralen Bestandteil der Lehrerbildung an deutschen Hochschulen erheben.

#### **2.4 Leitperspektive interkultureller Pädagogik**

Trotz aller Unschärfe und Unterschiedlichkeit sollte dennoch deutlich geworden sein, dass die dargestellten Begründungsmuster für interkulturelle Lernprozesse nicht nur die Grundannahme teilen, sondern im Kern auch einer gemeinsamen Argumentationsstruktur folgen. Ausgangspunkt ist die Thematisierung mindestens zweier typischer Anlässe, die zu lebensweltlichen Überschneidungssituationen (oder: kulturellen Begegnungen) führen:

- Zum einen Migrationsprozesse und ihre Folgen, insbesondere jedoch die sprachliche und kulturelle Heterogenität im Bildungswesen; und

- zum anderen Prozesse der Internationalisierung und Globalisierung, insbesondere jedoch die damit verbundene Öffnung lebensweltlicher Erfahrungsräume für alle (auch unabhängig von Migrationserfahrungen).

Beide Anlässe führen dazu, dass Menschen sich im Hinblick auf die Art und Weise, wie sie ihr individuelles und soziales Leben gestalten, als anders oder fremd erfahren. Dieses Anderssein geht auf die von frühester Kindheit an erworbenen Orientierungen zurück, die es uns überhaupt erst ermöglichen, darüber zu entscheiden, was als angemessenes Handeln und Verhalten gelten kann (Enkulturation). Handlungsorientierungen sind damit Teil dessen, was in der sozialphänomenologischen Terminologie als Sinnwelten bezeichnet wird, also Aspekte, die wir als Selbstverständlichkeiten betrachten (vgl. hierzu insbesondere Schütz/Luckmann 1994, S. 87ff.). Im Alltag werden allerdings unterschiedliche Entwürfe von Selbstverständlichkeiten als unbequem, irritierend oder gar provozierend erlebt. Fremdheitserfahrungen lösen deshalb häufig einen spontanen Abwehrimpuls aus, der, wie zahlreiche sozialpsychologische Studien belegen, bis hin zu fremdenfeindlichen Reaktionen reichen kann.

Und genau an diesem Punkt setzt die These vom Mehrwert interkulturellen Lernens an. Mit der Erwartung nämlich, man könne die von Fremdheitserfahrungen ausgehenden Abwehrimpulse im Sinne eines „fruchtbaren Momentes“ dazu nutzen, interkulturelle Lernprozesse zu initiieren und auf diese Weise schließlich einen Beitrag zur Entwicklung interkultureller Kompetenz leisten. In dieser allgemeinen Wendung lässt sich die These vom lerntheoretischen Nutzen von Befremdungserfahrungen sowohl in der begegnungspädagogischen als auch der konfliktpädagogischen Spielart interkultureller Pädagogik entdecken. Dass die herausgearbeitete Argumentationsstruktur nicht einer gewissen Plausibilität entbehrt, scheint damit hinreichend begründet. Worauf sind aber die eingangs angedeuteten Schwierigkeiten bei der Konkretisierung dessen zurückzuführen, was Interkulturalität respektive interkulturelle Kompetenz anbelangt?

### **3. Dimensionen von Fremdheitserfahrung und Interkulturalität**

#### **3.1 Zum relationalen Charakter von Interkulturalität**

Bereits Anfang der 80er Jahre hat der französische Soziologe Louis Porcher auf die großen Schwierigkeiten aufmerksam gemacht, Interkulturalität als Leitkate-

gorie pädagogischen Handelns und erziehungswissenschaftlichen Forschens näher zu bestimmen. Er hat es daher vorgezogen, von einer „interkulturellen Hypothese“ oder „interkulturellen Option“ zu sprechen (vgl. 1984, S. 36f.). Damit wollte er deutlich machen, dass im Gegensatz zum Begriff der Multikulturalität, der in erster Linie auf deskriptive Befunde abhebt, mit Interkulturalität eher so etwas wie ein Gestaltungsprinzip für kulturell heterogene Lebenszusammenhänge bezeichnet wird. D.h. ein Gestaltungsprinzip für Lebenszusammenhänge, in denen Fremdheitserfahrungen auf der Tagesordnung stehen. Und in der Tat ist ja auch in den bisherigen Ausführungen aufgefallen, dass der Begriff der Interkulturalität offensichtlich dazu genutzt wird, um die In-Beziehung-Setzung von Kulturen (oder: von Eigenem und Fremdem) zu bezeichnen.<sup>4</sup> Darauf weist ja alleine schon das Präfix „inter“ hin.

Bei genauerem Hinsehen fällt aber auch auf, dass dieses Präfix noch eine zweite Funktion hat. Es lenkt nämlich die Aufmerksamkeit darauf, dass die mit „inter“ gekennzeichnete Beziehung nicht im Sinne einer restlosen Inkorporation (Adaptation oder Absorption) der einen Kultur in die andere gedacht wird. In Absetzung vom Konzept monistischer Assimilation wird augenscheinlich mit Interkulturalität auf eine Größe rekurriert, die den Beziehungspartnern gemeinsam oder übergeordnet ist. Im Bezug des kulturell Eigenen und des kulturell Fremden auf dieses gemeinsame inter- oder transkulturelle Dritte scheint die Lösung für Probleme kultureller Pluralität zu finden zu sein. Diese dritte Größe verkörpert gleichsam die Standards, auf die hin Kulturen miteinander in einen Dialog eintreten oder verglichen und bewertet werden können. So wie beispielsweise der Euro in den Jahren vor der Währungsunion als Umrechnungsgröße für die nationalen Währungen im Europäischen Währungsverbund fungierte.

Mit dieser kleinen Analogie wird einsichtig, was bei auch dem zuvor angesprochenen Paradigmenstreit zwischen Begegnungs- und Konfliktpädagogik schon anklang, dass nämlich der Verständigungsprozess über diese Umrechnungs- oder Bezugsgrößen das eigentliche Problem darstellt. Hier unterscheiden sich gerade die beiden Paradigmen interkultureller Pädagogik grundsätzlich. Die Konfliktpädagogen lassen sich ganz offensichtlich von dem Ideal eines gleichberechtigten Nebeneinanders (Juxtaposition) der Kulturen leiten. Interkulturalität in konfliktpädagogischer Perspektive postuliert daher zu allererst die Gleichwertigkeit der kulturellen Lebens- und Ausdrucksformen. Im Falle des

---

<sup>4</sup> Zum relationalen Kulturverständnis, das insbesondere in Auseinandersetzung mit Max Webers Handlungssoziologie und Wissenschaftslehre gewonnen wurde, vgl. Jungmann 1994.

Aufeinandertreffens von Kulturen werden demnach Verfahrensprinzipien oder Kommunikationsregeln wie Achtung, Toleranz, Chancengleichheit, Anerkennung und Solidarität erforderlich.

Den Geltungsanspruch und die Konkretisierung dieser Art von interaktionistischen „Spielregeln“ leiten die Konfliktpädagogen von universalgeschichtlichen Entwicklungstrends her. Demgegenüber sehen nun die Begegnungspädagogen im Ideal der kulturellen Durchdringung (Schnittmengenrelation) den Königsweg. Interkulturalität in begegnungspädagogischer Perspektive wird daher als Verschmelzungs- oder auch als Veredelungsprozess konzipiert. In diesen bringen alle Beteiligten ihre ‚kulturelle Mitgift‘ ein und keine Seite geht unverändert daraus hervor. Dabei liegt die Vorstellung einer „interessenlosen“ (d.h. Machtdifferenzen neutralisierenden) Durchdringung der Kulturen zugrunde. Die Begegnungspädagogen vertrauen darauf, dass die daraus hervorgehenden kulturellen bzw. lebensweltlichen Neuschöpfungen sich als „Bereicherung“ und „Fortschritt“ quasi von selbst legitimieren. Der Geltungsanspruch dieser Art „Amalgamationsverfahrens“ wird damit an die positiven Eigenschaften der Verschmelzungsprodukte gekoppelt.

Übertragen auf das währungspolitische Beispiel entspräche die konfliktpädagogische Strategie dem Versuch, mit radikaldemokratischen Erwägungen einen 1-zu-1 Wechselkurs für alle Währungen durchzusetzen. Die begegnungspädagogische Strategie entspräche dagegen der Einführung einer gemeinsamen neuen Währung, die aus dem freien Wechselspiel der Marktkräfte hervorgeht.

Der Begriff Interkulturalität bezeichnet unverkennbar einen relationalen Sachverhalt, nämlich die In-Beziehung-Setzung von kulturellen Praxen auf der Grundlage übergeordneter oder gemeinsamer Verfahrensregeln. Bei der Bestimmung dieser Regeln lassen sich zwei typische Vorgehensweisen identifizieren: Die Juxtaposition unter Anwendung einer Konvertierungsregel, deren Geltungsanspruch der Beziehung vorgelagert ist und die Schnittmengenrelation auf der Basis einer Konvertierungsregel, deren Geltungsanspruch in der Beziehung neu ermittelt wird. Wichtig ist es, festzuhalten, dass sich Interkulturalität demnach auf drei Dimensionen bezieht.<sup>5</sup> Auf die Dimension der kulturellen Praxis,

---

<sup>5</sup> Zur Differenzierung der Dimensionen von Interkulturalität wurden Überlegungen von Joseph Bochenskis Theorie semantischer Stufen (1975) sowie von Alfred Schützens sozialphänomenologischen Beschreibung von Wissensformen (1972) aufgegriffen und weitergeführt (vgl. dazu Jungmann 1998, S.409ff.).