

1. Auf dem Weg zur interkulturellen Gesellschaft

Konzepte zur interkulturellen Arbeit

Prof. Dr. Karl-Heinz Flechsig

Zwei Tendenzen sind es, welche die Weltlage seit einiger Zeit bestimmen und wohl noch längere Zeit bestimmen werden: Globalisierung und Multikulturalisierung nahezu aller Gesellschaften auf dieser Welt. Die Grafik Nr. 1 in der Anlage gibt einen Überblick über die wichtigen Aspekte beider Prozesse.

Diese Tendenzen bilden aber keineswegs einen Widerspruch; sie wirken sich vielmehr gleichzeitig aus und bedingen einander wechselseitig. Und sie sind sowohl auf der globalen wie auch auf der regionalen und lokalen Ebene wirksam. Vor diesem Hintergrund möchte ich das Thema meines Vortrags ansiedeln. Im ersten Teil werde ich auf Voraussetzungen eingehen, welche die kulturelle Überlebensfähigkeit sowohl der Weltgesellschaft als auch der Einzelgesellschaften - wie z.B. die der Bundesrepublik Deutschland - betreffen. Im zweiten Teil möchte ich in einem knappen Überblick über pädagogische Konzepte der vergangenen 50 Jahre skizzieren, die als Vorläufer der gegenwärtigen Auffassungen von interkulturellem Lernen anzusehen sind. Im dritten Teil schließlich möchte ich mit dem Begriff „transkulturelles Lernen“ einige Überlegungen für pädagogische Konzepte - theoretische und praktische - vorstellen, von denen ich hoffe, dass sie als Orientierungshilfen für interkulturelles Lernen dienen können.

a. Voraussetzungen für kulturell überlebensfähige Gesellschaften

Benjamin Barber - ein Politikwissenschaftler aus den USA - hat vor 7 Jahren in der Wochenzeitung „Die Zeit“ mit der Formel „zwischen Dschihad und McWorld“ darauf hingewiesen, dass es gilt, einen Weg zu finden, wie eine humane und friedliche Weltgesellschaft erreicht werden kann. Und ich füge hinzu, wie auch humane und friedliche Einzelgesellschaften bewahrt und entwickelt werden können. Der Einfachheit halber spreche ich von einem „dritten Weg“. Auf diesem dritten Weg müssen zwei Irrwege vermieden werden: zum einen sind es Irrwege, die wir als Fundamentalismus bezeichnen, seien es nun Irrwege religiöser, ideologischer oder auch ökonomischer Fundamentalismen, die in totalitärer Weise die Lebens- und Denkweisen von Menschen zu bestimmen versuchen. Zum anderen sind es Irrwege, die auf das Entstehen einer globalen Monokultur hinauslaufen,

sei es in Form einer McDonaldisierung der Lebensweisen, sei es in Form einer Ausschließlichkeit universalistischer Ideologien. Dieser dritte Weg wird sich dadurch auszeichnen, dass er Gleichgewichte zwischen Ansprüchen auf kulturelle Autonomie mit Ansprüchen auf kulturelle Integration, anstrebt und dass er Widerstände gegen globale Homogenisierung und lokalen Zerfall entwickelt. Er wird sich daher durch kulturellen Pluralismus ebenso auszeichnen wie durch ökumenische Gemeinsamkeiten.

Wie nun könnte ein Entwicklungsprozess aussehen, der diesem Dritten Weg entspricht? Vor mehr als 20 Jahren hat ein vom „Club of Rome“ eingeladenes international zusammengesetztes Team unter dem Titel „Das menschliche Dilemma - Zukunft und Lernen“ ein Bildungskonzept entwickelt, das von den Autoren bescheiden „für die 80er Jahre“ gedacht war. Leider ist es so gut wie vergessen worden. Es muss aber noch nicht einmal recycelt werden, um als Leitidee für den notwendigen Entwicklungsprozess im neuen Jahrhundert zu dienen. Die Kernbotschaften des "Lernberichts an den Club of Rome" sind in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert. Der Bericht bringt die Begriffe "Globalisierung" und "Lernen" erstmals in einen systematischen Zusammenhang. Er verbindet Konzepte menschlichen Lernens mit der Idee langfristiger und weltweiter Kulturentwicklung und löst sie damit aus ihrer einseitigen Bindung an individualistische und eurozentrische Bildungstheorien. Er erinnert mit der Unterscheidung von "tradiertem Lernen" und "innovativem Lernen" an die pädagogische Einsicht, dass Lerntätigkeit nicht nur aus der Vergangenheit von Gesellschaften, sondern immer auch aus deren Zukunft begründet werden muss. Und er weist auf einen Zielkonflikt hin, der sich bei zunehmender globaler Vernetzung ergibt, nämlich den Konflikt zwischen der Sicherung kultureller Vielfalt, kultureller Identität und kultureller Autonomie einerseits und der Sicherung von kultureller Einheit, kultureller Integration und des Bewusstseins globaler Interdependenz andererseits. Es heißt dort: "Kulturelle Identität ist ein globales Problem, das ein doppeltes Risiko beinhaltet: globale Homogenisierung und lokalen Zerfall" (183). Zugleich geben die Autoren jedoch der Hoffnung Ausdruck, dass kulturelle Identität und globale Interdependenz einander nicht ausschließen müs-

sen. Sie stellen eine Forderung auf, die da lautet: "Jeder sollte in der Lage sein, die globalen Probleme aus mindestens zwei Perspektiven zu betrachten: aus globaler Sicht und von einem kulturspezifischen Standpunkt aus, sei er nun national oder lokal. Das erfordert, dass die Wertvorstellungen anderer respektiert werden müssen, dass man sich auf ein Minimum weltweit anerkannter Werte einigen muss, dass dem internationalen Austausch auf multinationaler Basis eine bedeutendere Rolle zugeordnet werden muss und dass Menschen aller Altersgruppen sich der Globalität menschlichen Erbes aus einer Perspektive außerhalb ihres eigenen Kulturkreises bewusst sind. Die Entwicklung und Weitergabe dieser Bewusstheit ist eines der Hauptziele einer neuen Lernperspektive" (187/88) Wichtig ist auch, dass hier nicht unterschieden wird zwischen Kulturentwicklung auf der Ebene von Weltgesellschaft und Kulturentwicklung auf der Ebene von Staaten bzw. Einzelgesellschaften. Multikulturalität und Interkulturalität sollte das Leitprinzip beider sein.

In ganz ähnlicher Weise hat das von dem Schweizer Theologen Hans Küng inspirierte „Parlament der Weltreligionen“ Prinzipien für ein ökumenisches Miteinander der Weltreligionen formuliert, bei dem die Eigenheit und Identität jeder der Religionen bewahrt bleibt, bei dem dies aber auch durch Besinnung auf gemeinsame Werte deren Weiterentwicklung geschieht, nicht im Sinne von Angleichung, sondern im Sinne einer Suche nach Anschlussmöglichkeiten. Diese Prinzipien beruhen auf der in allen großen religiösen Traditionen bekannten Verhaltensregel „Was Du nicht willst, dass man Dir tu, das füg‘ auch keinem anderen zu!“. Diese auch als „goldene Regel“ bezeichnete Verhaltensnorm gibt den Stoff her für ein universelles Ethos, wie es Hans Küng formuliert und wie es das Parlament der Weltreligionen 1993 in Chicago verabschiedet hat. Folgende Weisungen gehören dazu:

1. Verpflichtung auf eine Kultur der Gewaltlosigkeit und der Ehrfurcht vor dem Leben;
2. Verpflichtung auf eine Kultur der Solidarität und eine gerechte Wirtschaftsordnung;
3. Verpflichtung auf eine Kultur der Toleranz und ein Leben in Wahrhaftigkeit;
4. Verpflichtung auf eine Kultur der Gleichberechtigung und der Partnerschaft von Mann und Frau.

Damit komme ich zu einem weiteren Ansatz, von dem her ich das im dritten Teil meines Vortrags zu skizzierende Konzept transkulturellen Lernens zu bestimmen versuche. Es ist das Verdienst des Philosophen Wolfgang Welsch, mit dem Begriff

"Transkulturalität" auf einen Sachverhalt aufmerksam gemacht zu haben, der im Zusammenhang mit weltweit stattfindenden neueren Entwicklungen zunehmend Bedeutung erlangt (Welsch 1998).

Welsch weist darauf hin, dass unser Kulturbegriff im 18. Jahrhundert entstand und seit dem 19. Jahrhundert bis in unsere Gegenwart vorherrschend ist, noch immer unser Denken bestimmt - und ich füge hinzu: transkulturellem Lernen im Wege steht.

„Kultur“ bezeichnet letztlich noch immer soziale Einheiten, in denen die Grenzen der folgenden Merkmale zusammenfallen: biologische ("die Rasse"), geographisch-territoriale ("das Land"), ethnische ("das Volk"), historische ("die Tradition"), linguistische ("die Sprache"), moralische ("die Werte und Normen") und politische ("der Staat"). Dieser Kulturbegriff legte und legt die Unterscheidung von "eigener" und "fremder" Kultur nahe, von denen die eine innerhalb des eigenen Territoriums, die anderen außerhalb angesiedelt waren. Abweichende Verhältnisse konnten so als Anomalien gelten, die es abzuwehren galt und gilt, mit gesetzgeberischen Maßnahmen bis hin zu Maßnahmen "ethnischer Säuberung". Doch "die Kulturen haben de facto nicht mehr die unterstellte Form der Homogenität und Separiertheit" (Welsch, a. a. O., S. 40). Welsch hat dies wie folgt charakterisiert: "Die traditionelle Beschreibung von Kulturen als Inseln oder Sphären ist in deskriptiver Hinsicht falsch, weil Kulturen heute intern durch eine Lokalisierung der Identitäten ausgezeichnet sind und extern durch grenzüberschreitende Konturen" (a. a. O., S. 42).

Die meisten der heutigen Gesellschaften und Staaten auf dieser Welt - und das gilt besonders auch für Deutschland - sind schon von ihrer Geschichte her eher keine kulturell homogenen Populationen, sondern als "kulturelle Mischlinge" anzusehen. Politische und gesellschaftliche Entwicklungen in neuerer Zeit haben dazu geführt, dass "kulturelle Reinheit" auf diesem Globus nur noch auf ganz wenigen kleinen Territorien zu finden ist, die eher den Charakter von Reservaten als den von Gesellschaften haben. Zu diesen Entwicklungen hin zu multikulturellen Gesellschaften gehören v.a.

1. Migrationsbewegungen, die aus unterschiedlichen Gründen entstanden,
2. die Bildung neuer Staaten quer zu traditionellen Gemeinschaften, wie sie beispielsweise beim Zerfall von Imperien entstanden,
3. die Zunahme regionaler und globaler Vernetzung auch auf politischer Ebene (z.B. UNO, EG),
4. der Einfluss der Massenmedien, die eine medienvermittelte "Weltkultur" verbreiten,

5. sowie - und dies gilt es besonders hervorzuheben - die Binnendifferenzierung moderner Gesellschaften in Partikulkulturen etwa von "Milieus", Professionen, Generationen und Institutionen die verbunden ist mit der Möglichkeit, dass in modernen Gesellschaften Menschen Lebensstile individuell wählen und entwickeln können.

Als Konsequenz dieser Entwicklungen fordert Welsch: "Es kommt künftig darauf an, die Kulturen jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken" (a. a. O., S. 39) und das Konzept der "Transkulturalität" ernst zu nehmen. Dieses "zielt auf ein vielmaschiges und inklusives, nicht auf ein separatistisches und exklusives Verständnis von Kultur. Es intendiert eine Kultur, deren pragmatische Leistung nicht in Ausgrenzung, sondern in Integration besteht. Stets gibt es im Zusammentreffen mit anderen Lebensformen nicht nur Differenzen, sondern auch Anschlussmöglichkeiten. Solche Erweiterungen, die auf die gleichzeitige Anerkennung unterschiedlicher Identitätsformen innerhalb einer Gesellschaft zielen, stellen heute eine vordringliche Aufgabe dar" (a. a. O., S. 43).

Um Missverständnisse zu vermeiden, sei unterstrichen, dass Transkulturalität nicht mit der Entwicklung globaler Monokultur verwechselt werden darf. Vielmehr ist das Gegenteil der Fall: Transkulturalität setzt die Vielfalt kultureller Bezugssysteme voraus. Wenn auf den einzelnen Territorien wie auch auf dem Globus insgesamt die Vielfalt kultureller Bezugssysteme nicht nur erhalten bleiben, sondern auch weiterentwickelt werden soll, bedarf es bestimmter übergeordneter Regulative und Vereinbarungen (z. B. in Bezug auf Menschenrechte). Solche Regulative dürfen sich jedoch nicht auf Vereinbarungen bloßer "Toleranz" von Verschiedenheit beschränken. Sie müssen vielmehr wechselseitige Akzeptanz und intensive Kommunikation ebenso wie die Kooperation an Aufgaben von gemeinsamer Bedeutung und die Erzeugung neuer kultureller Entwürfe einschließen. Und diese Regulative müssen zur Absicherung kultureller Vielfalt dienen.

Kulturelle Identität

Eng verbunden mit dem von Welsch charakterisierten neuen Kulturverständnis ist eine veränderte Auffassung von kultureller Identität. Kulturelle Identität kann dann nicht mehr verstanden werden als Identifizierung einer Person *mit einem einzigen* Kollektiv (mit welchem auch immer). Angesichts der Vielfalt kultureller Bezugssysteme, die moder-

ne Gesellschaften mit starken individualistischen Orientierungen anbieten, nimmt kulturelle Identität einen komplexen Charakter an; d. h. Individuen können sich identifizieren (und werden identifiziert) mit jeweils *mehreren* dieser Bezugssysteme: "Wenn ein Individuum durch unterschiedliche kulturelle Anteile geprägt ist, wird es zur Aufgabe der Identitätsbildung, solche transkulturellen Komponenten miteinander zu verbinden. Nur transkulturelle Übergangsfähigkeit wird uns auf Dauer noch Identität und so etwas wie Autonomie und Souveränität verbürgen können" (Welsch, a. a. O., S. 43).

Komplexe kulturelle Identität im beschriebenen Sinn eröffnet Chancen für transkulturelle Orientierungen und transkulturelles Lernen: Die an der Zusammenarbeit beteiligten Partner (Individuen oder Gruppen) können Gemeinsamkeiten in Bezug auf das eine oder andere ihrer kulturellen Bezugssysteme erfahren, während in Hinblick auf andere Bezugssysteme Differenzen fortbestehen. Menschen können beispielsweise feststellen, dass sie an der gleichen Hochschule studiert haben und von deren "Organisationskultur" beeinflusst wurden. Sie können gemeinsame weltanschauliche Grundlagen entdecken. Sie können ihre generationsbedingten, professionellen oder disziplinären Gemeinsamkeiten betonen. Und sie können vielleicht entdecken, dass sie einen ähnlichen Lebensstil pflegen.

Damit sind in der Regel Lernprozesse verbunden. Zum einen bekommen Vorstellungen und Vorurteile von "Eigenem" und "Fremdem" Risse: Etwas kulturell Eigenes findet sich auch beim Anderen wieder; was als Spezifikum des Fremden angesehen wurde, entpuppt sich als Element des eigenen kulturellen Selbst. Das Repertoire kognitiver Schemata, das ja in solche kulturelle Bezugssysteme eingebettet ist, wird in dem Maße erweitert, wie die Menge dieser Bezugssysteme verfügbar ist (Flehsig 1998). Grundannahme für die folgenden Überlegungen ist demnach, dass in modernen oder in sich modernisierenden Gesellschaften in der Regel Personen und Gruppen mit komplexer kultureller Identität einander begegnen. Der seltene Fall von isoliert in fernen Regionen lebenden „Stämmen“ von „Eingeborenen“ ohne Kontakt zur Außenwelt soll somit ausgeklammert bleiben. Auf diese Weise können wir uns dann dem Phänomen von Transkulturalität und transkulturellem Lernen weiter nähern und es von Interkulturalität und interkulturellem Lernen abgrenzen.

b. Zur Entwicklung interkulturellen Lernens

Bevor ich jedoch das Konzept eines transkulturellen Lernens näher erläutere, möchte ich im zweiten Teil meines Vortrags zunächst skizzieren, an welche Ansätze der vergangenen 50 Jahre es anknüpfen kann. Dabei greife ich auf den verdienstvollen Beitrag von Hans Seitz zurück, den er in seinem Aufsatz "Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum Globalen Lernen - Zur Geschichte der entwicklungspädagogischen Theoriediskussion" veröffentlicht hat (4). Er zeichnet hier die wichtigen Stationen eines Prozesses nach, der in Deutschland während der vergangenen 50 Jahre stattfand und in ca. 2000 deutschsprachigen Publikationen seinen Niederschlag gefunden hat. Dabei unterscheidet Seitz fünf Phasen:

1. Die Entwicklung der 50er Jahre fasst er unter der Überschrift "Erziehung zur internationalen Verständigung im Horizont der Einen Welt" zusammen. Zu erinnern ist hier an die Gründung der UNO im Jahre 1947. In Deutschland kommen Impulse für interkulturelles Lernen zunächst von den Besatzungsmächten. Diese bemühen sich um eine „Re-Education“ der Deutschen, im besonderen der deutschen Jugend. Diese Umerziehung umfasste neben Zielen der „Entnazifizierung“ und „Demokratisierung“ auch Ziele der „Völkerverständigung“ und des „Weltbürgertums“. Zur Verwirklichung dieser Ziele trugen im besonderen die in allen größeren Städten eingerichteten Kulturinstitute der jeweiligen Besatzungsmacht bei: die „Brücke“ in der britischen, die „Amerikahäuser“ in der amerikanischen und das „Institut Francais“ in der französischen Besatzungszone. Früh schon boten auch die USA mit dem Fulbright Programm deutschen Jugendlichen und Studierenden Möglichkeiten, ein Jahr in den USA zu verbringen. Zu den ersten eigenständig in Westdeutschland wirkenden Organisationen, die sich dem Ziel der Völkerverständigung verschrieben, gehörten neben Einrichtungen der Erwachsenenbildung wie dem Haus Sonnenberg im Harz die „Internationalen Jugend-Gemeinschaftsdienste“ (IJGD), die es übrigens auch heute noch gibt. Im Laufe der Zeit erweiterten diese die zunächst auf Gemeinschaftsprojekte westeuropäischer Erwachsener und Jugendlicher begrenzten Begegnungen auf weltweite Projekte. In den Schulen war es dann vor allem der Fremdsprachenunterricht, der sich verstärkt auch um auslandskundliche Inhalte, um Briefkontakte, Schüleraustausch und andere internationale Begegnungen bemühte. Und zu erwähnen sind auch erste Anfänge eine Friedensbewegung in der Bundesrepublik Deutschland, ausgehend von Anti-Atom-

kraft-Gegnern wie dem Appell der „Göttinger 18“ im Jahr 1958. In der DDR wurde entsprechend die deutsch-sowjetische Freundschaft in den Vordergrund gestellt und von offizieller Seite wurde eine eigene Friedensbewegung gefördert. Ich erinnere nur an die Weltjugendfestspiele, die erstmals 1953 in Prag stattfanden und später alljährlich in einem Land des sogenannten sozialistischen Lagers stattfanden.

2. Die mit den 60er Jahren beginnende Phase kennzeichnet Seitz als "Pädagogik der Entwicklungshilfe und die Didaktik eines neuen Bildungsgutes". Sie beginnt damit, dass Anfang der 60iger Jahre die die zunächst primär vom Gedanken europäischer Verständigung getragenen Organisationen und Bewegungen neue Aufgaben erhielten. Im Laufe des Ost-West-Konflikts war nämlich eine Konkurrenz beim Werben um die damals so genannten Entwicklungsländer entstanden. Während der Ostblock von der Idee einer universalistisch verstandenen sozialistischen Kultur bestimmt war, ging es dem Westblock und vor allem den USA darum, diese Länder nicht in die Arme des Kommunismus zu treiben. Man glaubte, dass dies vor allem durch Modernisierung und ökonomische Entwicklung der armen Länder möglich sei. Unter Kennedy wurde dann 1961 das „Peace Corps“ gegründet. Andere westliche Länder folgten. In der Bundesrepublik war es der „Deutsche Entwicklungsdienst“, gegründet 1963. Diese Entwicklungen wirkten sich auch im pädagogischen Bereich aus. Im Anschluss an eine vor allem in den ehemaligen Kolonialländern entstandene „development education“ entstand auch in der Bundesrepublik Deutschland eine zunächst „Entwicklungsländer-Pädagogik“, die später als „Dritte Welt-Pädagogik“ bezeichnet wurde. Kinder und Jugendliche erhielten Informationen über Länder der Dritten Welt und wurden angeregt, etwa durch Spendensammlungen Projekte von nichtstaatlichen Organisationen zu unterstützen. Seitz beschreibt diese wie folgt:

„Wir verstehen unter Dritte Welt-Pädagogik (und zunächst synonym Entwicklungspädagogik) den erziehungswissenschaftlichen respektive fachdidaktischen Diskurs über Erziehungsprozesse, die das Lernen über die Dritte Welt und die Nord-Süd-Beziehungen (einschließlich das Lernen von der Dritten Welt) zum Gegenstand haben. (...) Es entstanden so beginnend im Jahr 1960 bis zum Jahr 1990 insgesamt 1888 Titel (einschließlich „grauer“ Literatur) (...) Den Höhepunkt bildet dabei das Jahr 1978. In den Schulen wurden entsprechende Inhalte vor allem in dem Fach angeboten, das je nachdem politische Bildung, Staatsbürgerkunde oder „Gemeinschaftskunde“ hieß. Aber auch in der Jugendarbeit verschiedener, vor allem

auch kirchlicher Träger spielten Themen der Dritten Welt eine große Rolle“.

3. Die dritte Phase von 1970-75 nennt Seitz "Curriculare Innovationen, Ideologiekritik und emanzipatorisches Lernen am Beispiel internationaler Abhängigkeitsstrukturen". Es entstand nun ein „Lernfeld Dritte Welt“, das durch konkrete didaktische Maßnahmen strukturiert wurde. Es fand Eingang in Lehrpläne, Schulbücher und Unterrichtsmaterialien und in die Lehrerfortbildung, ohne jedoch die Perspektive auf die Dritte Welt insgesamt zu ändern.

4. Erst in der vierten Phase, die von 1975 bis in die 80er Jahre reichte, ändert sich dies. Seitz gibt ihr den Titel "Die Alltagswende im Schatten der Entwicklungskrise". Sie wird bestimmt durch die Wahrnehmung der globalen Wachstumskrise. (Im Jahr 1972 war bekanntlich der Meadows-Report erschienen.) und durch zunehmende Reflexion der eigenen Lebensweise, die sie kritisch hinterfragt und damit die 5. Phase überleitet.

5. Diese 5. Phase bezeichnet Seitz als "Interkulturelles und globales Lernen in der Weltgesellschaft". Als Beispiel für die in dieser Phase entwickelten Bildungskonzepte mag der zu Beginn der 80er Jahre unter der Bezeichnung "Forum Schulen für eine Welt" gegründete Dachverband entwicklungspädagogisch tätiger Organisationen genannt werden. Das Forum erstellte zunächst einen sehr ins Detail gehenden Lernzielkatalog für die entwicklungspädagogische Arbeit an Schweizer Schulen und koordinierte die daraufhin in der Praxis entstehenden Projekte und Ansätze. 10 Jahre später legte das Forum einen Bericht vor, der die Erfahrungen aus zehn Jahren zusammenfasst und neue Perspektiven aufweist. Er trägt den Titel "Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt" (6). Obwohl die Autoren nicht beanspruchen, ein neues und abgeschlossenes Bildungskonzept vorzulegen, handelt es sich meines Urteils nach um einen Bezugsrahmen, der hervorragend geeignet ist, konkrete Projekte zu entwickeln und zu beurteilen. Der Bericht beginnt mit einer knappen Beschreibung der wichtigsten Aspekte des Globalisierungsprozesses: Ökonomie, Kultur & Kommunikation, Politik sowie Ökologie und verweist dann auf die Folgen der Globalisierung. Sodann zeichnet er den gedanklichen Prozess von der "Dritten-Welt-Pädagogik" zur "Einen-Welt-Pädagogik" nach und nennt dann Zukunftsaufgaben, wobei er "Zukunftsfähigkeit" in den Kategorien von Nachhaltigkeit, Partizipation, Gestaltung von Lokalkultur, Verteilungsgerechtigkeit sowie als Gleichgewicht von Ordnung und Freiheit fasst.

Vier Leitideen globalen Lernens werden formuliert: Es gilt

- ⇒ den Bildungshorizont erweitern,
- ⇒ die eigene Identität zu reflektieren,
- ⇒ den eigenen Lebensstil zu überdenken und
- ⇒ in der Verbindung lokaler und globaler Perspektiven Leben handelnd zu gestalten.

Die Entwicklung einer Ausländerpädagogik

Soweit die Entwicklung pädagogischer Konzepte, die sich auf interkulturelle Beziehungen zur Welt außerhalb Deutschlands beziehen. In unserem Zusammenhang dürfen wir jedoch keineswegs die Entwicklung interkultureller Fragestellungen innerhalb unseres Landes vergessen. Der Einfachheit halber seien diese mit der Bezeichnung „Ausländerpädagogik“ versehen. Diese beginnt um 1960 mit der Wahrnehmung der besonderen Probleme der damals als „Gastarbeiterkinder“ bezeichneten Schüler. 1961 empfiehlt die „Ständige Konferenz der Kulturminister der Bundesrepublik Deutschland“ (KMK) den Ländern, geeignete Maßnahmen für den Unterricht der Kinder von Ausländern zu fassen. In der ersten Phase - in der Assimilationskonzepte im Vordergrund stehen - geht es darum, durch besondere sprachliche Förderung Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache den Anschluss an den deutschsprachigen Schulunterricht zu vermitteln und damit deren Bildungschancen zu verbessern. Auch gab es Modellversuche mit getrennten Klassen, um Ausländerkinder umfassender in spezifischer Weise zu fördern. In der Praxis lief es jedoch oft darauf hinaus, dass Ausländerkinder einer Klasse ihrer Altersstufe zugewiesen wurden, in der sie auf Grund mangelhafter Deutschkenntnisse kaum vom Unterricht profitieren konnten. Erst relativ spät, beginnend Anfang der 80er Jahre, wird auch in Deutschland das Konzept einer „interkulturellen Erziehung“ bzw. „interkulturellen Bildung“ diskutiert. Dieses Konzept geht von einer Gleichwertigkeit der Kulturen aus und besagt, dass die Entwicklung multikultureller Gesellschaften für *alle* Kinder - solche aus Mehrheiten wie solche aus Minderheiten - Konsequenzen im Bildungswesen haben muss. Dabei entwickelten sich Ansätze, bei denen die Beziehung zwischen deutschen und nicht-deutschen Kindern im Mittelpunkt stand. Dabei entstanden sowohl begegnungs- wie konfliktpädagogische Varianten einer interkulturellen Erziehung. Das Hauptproblem besteht für interkulturelle Erziehung nun darin, im Lehrplan Raum zu schaffen für Aktivitäten, in denen kulturelle Vielfalt thematisiert und in praktischen Übungen bearbeitet werden konnte.

De facto ergibt sich jedoch noch eine dritte Alternative, die letztlich auf *Segregation* hinausläuft: Eltern deutscher Kinder, die in mehrheitlich von Ausländerkindern besuchten Klassen unterrichtet werden, bemühen sich darum, ihre Kinder in anderen Schulen unterzubringen, so dass vor allem in Hauptschulen in Abhängigkeit von Wohnquartieren und anderen Gesichtspunkten - z.B. Schulzweigen oder Konfession - Tendenzen einer Trennung von deutschen und Ausländerkindern entstehen. Damit wird deutlich, dass in multikulturellen Gesellschaften Erziehungskonzepte letztlich abhängen vom Akkulturationstypus von einwandernden Personen und Gruppen. Nach Berry lassen sich dabei vier Akkulturationstypen unterscheiden:

1. Assimilation: Die Herkunftskultur wird abgelegt, die des Einwanderungslandes angenommen.

2. Segregation: Die Herkunftskultur wird weitergeführt, z.B. in kulturell verdichteten Wohngebieten mit eigener Infrastruktur; die Kultur des Einwanderungslandes wird nicht angenommen.

3. Integration: Personen entwickeln sich bikulturell: sie verfügen über Kompetenzen der Herkunftskultur wie der Einwanderungskultur in gleicher Weise. Darüber hinaus entwickeln sie mitunter auch „weltbürgerliche“ Orientierungen.

4. Marginalisierung: Personen lehnen sowohl ihre Herkunftskultur als auch die des Einwanderungslandes gleichermaßen ab, fallen also aus allen kulturellen Kontexten heraus.

Während die ersten drei Akkulturationstypen unter gegebenen Bedingungen sinnvolle Perspektiven auch für Erziehung und Bildung beinhalten, führt Marginalisierung nicht selten zur Ablehnung von Bildungsangeboten und letztlich zur Existenz in gesellschaftlichen Randgruppen. Die Grafik 2 in der Anlage fasst die beschriebenen Entwicklungen zusammen.

c. Transkulturelles Lernen

Mit diesem kurzen historischen Exkurs über die Entwicklung unterschiedlicher pädagogischer Konzepte interkultureller Erziehung im weitesten Sinn komme ich nun zum dritten Teil meines Vortrags, in dem ich das Konzept transkulturellen Lernens und transkultureller Erziehung skizzieren möchte, wie es sich seit Mitte der 80er Jahre entwickelt hat. Ich halte dieses Konzept besonders deshalb für diskussionswürdig, weil es geeignet erscheint, Erfahrungen und Konzepte der drei Entwicklungen „Dritte-Welt-Pädagogik“, globales Lernen und „Ausländerpädagogik“ zu einer Synthese zu bringen.

Traugott Schöffthaler - heute Generalsekretär der deutschen UNESCO-Kommission - hat bereits in einem Beitrag aus dem Jahr 1984 darauf hingewiesen, dass es in multikulturellen Gesellschaften zwei Grundkonzepte von prinzipiell kosmopolitisch gemeinter Erziehung gibt: "multikulturelle" und "transkulturelle Erziehung" (Schöffthaler 1984). Dabei zeichnet sich multikulturelle Erziehung dadurch aus, dass sie für Kinder von Minderheiten Förderungsprogramme vorsieht, um ihnen bessere Chancen zu vermitteln, sich in der - letztlich von der dominanten Mehrheit bestimmten Gesellschaft - zu behaupten. Die Kinder der Mehrheit sind von diesem Erziehungskonzept im Grunde nicht betroffen. Transkulturelle Erziehung hingegen zeichnet sich dadurch aus, dass sie Kinder von Mehrheiten und Minderheiten betrifft. Sie müsse *"den Schülern dabei helfen, die Selbstverständlichkeiten der eigenen Kultur zu überschreiten. Wenn erkannt werde, dass die Deutung einer fremden Kultur eine Deutung der eigenen Kultur einschließt, sei eine Voraussetzung für das 'Lernen von fremden Kulturen' gegeben: Neue Informationen über Fremdkulturen sind dann auch neue Informationen über die eigene Kultur"* (a. a. O., S. 16).

Konzepte transkultureller Erziehung implizieren jedoch darüber hinaus auch unterschiedliche Vorstellungen von "Weltgesellschaft". *"So sind kulturelle Differenzen für multikulturelle Erziehungskonzepte Varianten oder organisierende Faktoren einer sich durchsetzenden Weltgesellschaft. Für Konzepte transkultureller Erziehung hingegen ist die Erhaltung kultureller Differenzen auch die Erhaltung von Widerstandspotentialen gegen die Herrschaft des Stärksten in der Weltgesellschaft"* (a. a. O., S. 19). Hervorzuheben ist bei diesem Gedanken, dass transkulturelle Erziehung also nicht dazu tendiert, Monokulturen generell und Welt-Monokultur im besonderen zu unterstützen oder zu entwickeln; sie ist immer auch auf die Weiterentwicklung von Einzelkulturen gerichtet, seien es Mehrheits- oder Minderheitenkulturen. Diese Weiterentwicklung, so muss man hinzufügen, schließt für *beide* kulturtranszendierende Momente ein. Diese werden einerseits durch kulturelle Selbstreflexion und wechselseitig verbessertes Fremdverstehen gestützt, andererseits durch das Bewusstsein, in einer Welt zu leben und durch Nutzung aller kulturellen Potentiale Lebens- und Überlebensaufgaben zu lösen. Dass dabei von jedem Individuum und jedem Kollektiv immer auch Verzicht auf einzelne kulturelle Traditionen und Gewohnheiten verlangt wird, ist hier wie in jedem Entwicklungskonzept mitgedacht. Transkulturelle

Erziehung ist somit immer auch gegen den status quo einzelner Kulturen gerichtet. Ihre Gegner wird sie deshalb vor allem im Lager von Fundamentalisten finden.

Transkulturelles Lernen zielt ab auf die Entwicklung einer interkulturellen Persönlichkeit, die sich durch das auszeichnet, was Bernd Krewer als „(inter-)kulturelle Kreativität“ bezeichnet hat. Die von Krewer beschriebene Theorie besagt, dass die Entwicklung eines Menschen hin zu einer „interkulturellen Persönlichkeit“ in 4 - andere Autoren nennen 6 - Stufen verläuft, wobei (inter-)kulturelle Kreativität die 4. Stufe darstellt. Dieser Prozess verläuft von einer frühen Stufe der "ethnozentrischen Personalisierung" über die Stufen der "kulturalistischen Überinterpretation", der "kulturbewussten Repersonalisierung" und der selektiven Aneignung hin zur Stufe der "(inter-)kulturellen Kreativität" (Synergie) (siehe Grafik 3 in der Anlage).

Nach Krewer zeichnet sich diese Stufe durch folgende Merkmale aus: *"Mit der Einsicht in die Gestaltungsmöglichkeit interkultureller Handlungsregeln und -formen treten die interpersonalen und intergruppalen Potenziale der Schaffung neuer interkultureller Lösungen in den Vordergrund. Voraussetzung dafür ist die ständige Bereitschaft zur Entwicklung und die Akzeptanz der Vorläufigkeit jeweils gefundener Muster der Kooperation und der Kommunikation. Trainingsprogramme auf dieser Stufe fokussieren auf Strategien zur interkulturellen Problemlösung. Förderung der Kommunikationsfähigkeit und flexiblen Identitätskonstruktion in interkulturellen Überschneidungssituationen ... und die Entwicklung von Umsetzungsstrategien für innovative Neuschöpfungen in den jeweiligen Herkunftskulturen"* (Krewer, a. a. O., S. 149/150).

Auf dieser 4. Stufe kommt es zu kleinen kulturellen Erfindungen oder Innovationen. Dabei kann es sich um neue Begriffe, Rituale oder Praktiken handeln, um neue Formen der Gestaltung sozialer Beziehungen, um Institutionengründungen oder um neue ästhetische, wissenschaftliche oder moralische Konzepte.

Ansätze einer Didaktik transkulturellen Lernens

Wie müssen nun didaktische Konzepte beschaffen sein, die auf eine Umsetzung der bisherigen Überlegungen zum transkulturellen Lernen in die Praxis von Bildungs- und Trainingsmaßnahmen geeignet erscheinen? Solche Konzepte sollten zum einen positive Gestaltungsprinzipien enthalten, zum an-

deren aber auch Prinzipien für den Umgang mit zu erwartenden Widerständen. Was die positiven Gestaltungsprinzipien anbelangt, die für eine Didaktik transkulturellen Lernens in Anspruch genommen werden können, so bietet das Konzept der "transkulturellen Kompetenz" ("transcultural competence") von Trompenaars einen Ansatzpunkt, der sich für weitere Konkretisierungen eignet (Trompenaars 1997). Trompenaars versteht unter "transkultureller Kompetenz" Fähigkeiten zur "Versöhnung kultureller Dilemmata bzw. Unterschiede". Unter "kulturellen Dilemmata bzw. Differenzen" versteht er Unterschiede kultureller Orientierungen von Menschen - unabhängig davon, aus welchen Ländern die Menschen kommen, aus dem Ausland oder aus dem Inland. Die Grafik 4 in der Anlage verdeutlicht die unterschiedlichen kulturellen Orientierungen.

Wenn nun Individuen und/oder Gruppen mit unterschiedlichen kulturellen Orientierungen einander begegnen, dann geht es darum, sie zu "versöhnen". Dass Trompenaars mit seinen Beispielen suggeriert, dass diese kulturellen Orientierungen jeweils länderspezifisch verteilt sind, sei an dieser Stelle nicht diskutiert. Statt dessen sollen hier die von ihm vorgestellten "Versöhnungsstrategien" als Grundlage für eine Didaktik transkulturellen Lernens genannt sein. Von zehn dieser Versöhnungsstrategien (Trompenaars, a.a.O., S. 195 ff.) erscheinen vier für unseren Zusammenhang besonders hilfreich zu sein:

- Es gilt zu erkennen, dass es sich bei kulturellen Differenzen (z.B. zwischen hierarchischen und egalitären Orientierungen) um bipolare Strukturen handelt, die ein Kontinuum bilden, auf dem sich kulturelle Orientierungen von Gruppen und Individuen im Sinne von "mehr oder weniger" lokalisieren lassen, nicht aber als wechselseitig exklusive Attribute.
- Es gilt Gegensätze und Widersprüche in ein "Figur-Grund-Verhältnis" (im Sinne der Gestaltpsychologie) umzuformen. So müssen z. B. Menschen mit kulturellen Orientierungen, die in ihrem Kommunikationsverhalten "Ehrlichkeit, Direktheit und Offenheit" bevorzugen gegenüber "Höflichkeit, Indirektheit und Diskretion" lernen, dass Menschen mit umgekehrter kultureller Orientierung nicht "falsch" oder gar "heimtückisch" sind, sondern dass dieses ihr Kommunikationsverhalten auf dem Hintergrund erfolgreicher Kommunikation zu sehen ist und umgekehrt.
- Es gilt die Möglichkeit zu prüfen, Gegensätze nicht als prinzipielle Widersprüche zu begreifen, sondern als Sequenzen. Bezogen auf das

gleiche Beispiel: Erst wenn für Kommunikation auf der Grundlage von Höflichkeit, Indirektheit und Diskretion ein Vertrauensverhältnis hergestellt ist, können die Partner direkt und offen miteinander kommunizieren.

- Es gilt, *metasprachliche Formulierungen* zu finden, die gegensätzliche Orientierungen "aufheben", indem sie einen Begriff bilden, der auf einer höheren abstrakten Ebene angesiedelt ist. Z.B. wird das Dilemma von "Ehrlichkeit" und "Höflichkeit" dadurch versöhnt, dass beide Wertvorstellungen zu zwei tragenden Säulen für den gemeinsamen Wert "produktive Kommunikation" werden.

Diesen von Trompenaars beschriebenen Aspekten transkultureller Kompetenz möchte ich einen weiteren hinzufügen: Es gilt zu erkennen und Lernern zu vermitteln, dass es sich bei Einstellungen zu fremden Gruppen bzw. bei Urteilen über diese um *Beziehungsaussagen* handelt. Solche Aussagen sind nicht nur Aussagen, die sich auf Eigenschaften dieser fremden Gruppen beziehen; sie beziehen sich auch auf Eigenschaften der Gruppen, die diese Aussagen machen. So wird z. B. aus der Aussage "Xylonier sind pünktlich" die Aussage "Xylonier werden von Pyrenäern als pünktlich beurteilt" bzw. "das soziale Konstrukt 'Nationaleigenschaft', das Pyrenäer von Xyloniern haben, schreibt diesen Pünktlichkeit zu".

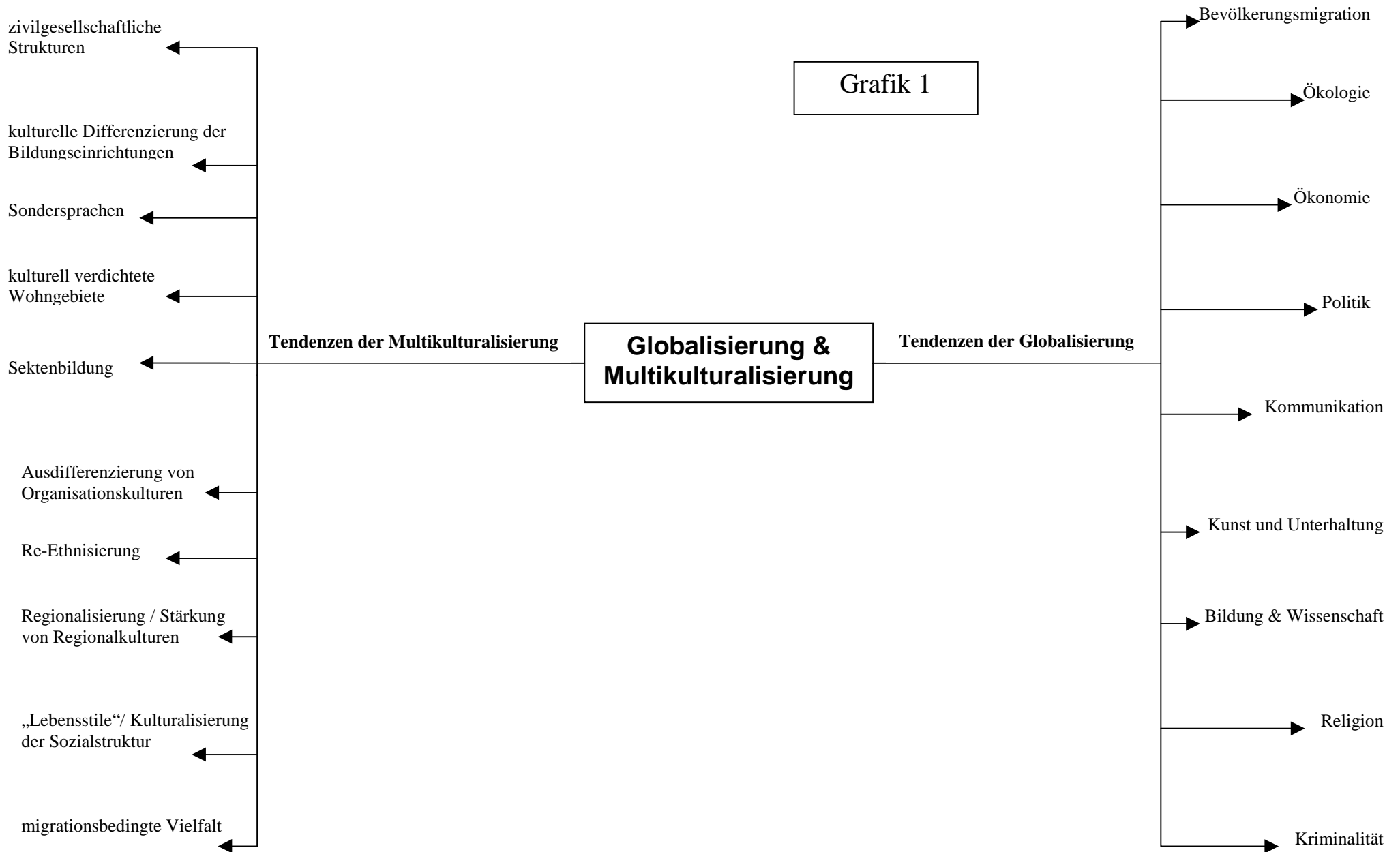
Transkulturelles Lernen kann somit zum dritten Element einer großen pädagogischen Gegenwartsaufgabe werden. Es zielt ab auf die Entwicklung von Kompetenzen, die Menschen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund befähigen, auf lokaler wie auf globaler Ebene Aufgaben zu bearbeiten und Lösungen zu finden, die sowohl auf die Erhaltung und Weiterentwicklung eigener kultureller Identität als auch der Ermöglichung gemeinsamer Lebens- und Überlebensleistungen gerichtet sind. Transkulturelles Lernen ist somit eine Absage sowohl an Kulturseparatismus und Fundamentalismus jeder Art als auch an Tendenzen globaler Monokultur.

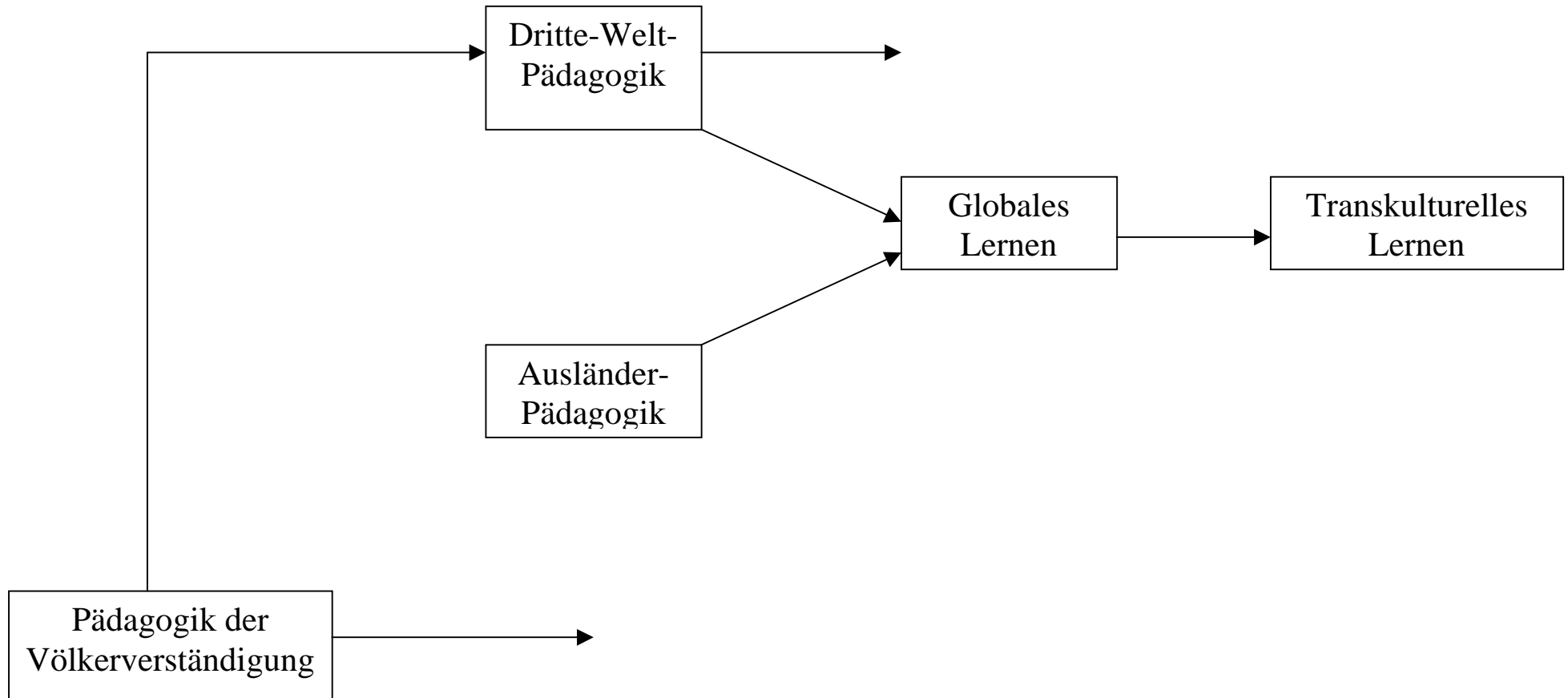
Angesichts des relativ jungen Konzepts von transkulturellem Lernen ist verständlich, dass spezifische didaktische Konzeptionen und Trainingsmethoden noch kaum verfügbar sind. Vorerst wird man sich damit begnügen müssen, die auch für kulturelles und interkulturelles Lernen entwickelten Verfahren auf ihre Eignung zu prüfen. Möglicherweise lassen sich auch Methoden der Konfliktbearbeitung und der Mediation anwenden, wie sie im Rahmen von Friedenssicherung und Friedens-

pädagogik entwickelt wurden. Neue Perspektiven ergeben sich aber auch aus Konzepten des "diversity training" und des "interkulturellem Managements".

Man muss sich aber dessen bewusst sein, dass transkulturelles Lernen nicht einfach dadurch erfolgreich sein kann, dass guter Wille und klare didaktische Konzepte vorhanden sind. Auch die Kontexte, in denen dieses Lernen stattfindet und in denen transkulturelle Kompetenzen Anwendung finden sollen, bedürfen der Thematisierung, der Bewusstmachung und der Klärung.

Ich hoffe, dass mein kleiner Vortrag Anlass dafür gibt, für die zahlreichen praktische Erfahrungen, die in diesem Kreis vorhanden sind, einigen neue Perspektiven zu eröffnen und dass er zu Diskussionen hier und später einlädt.





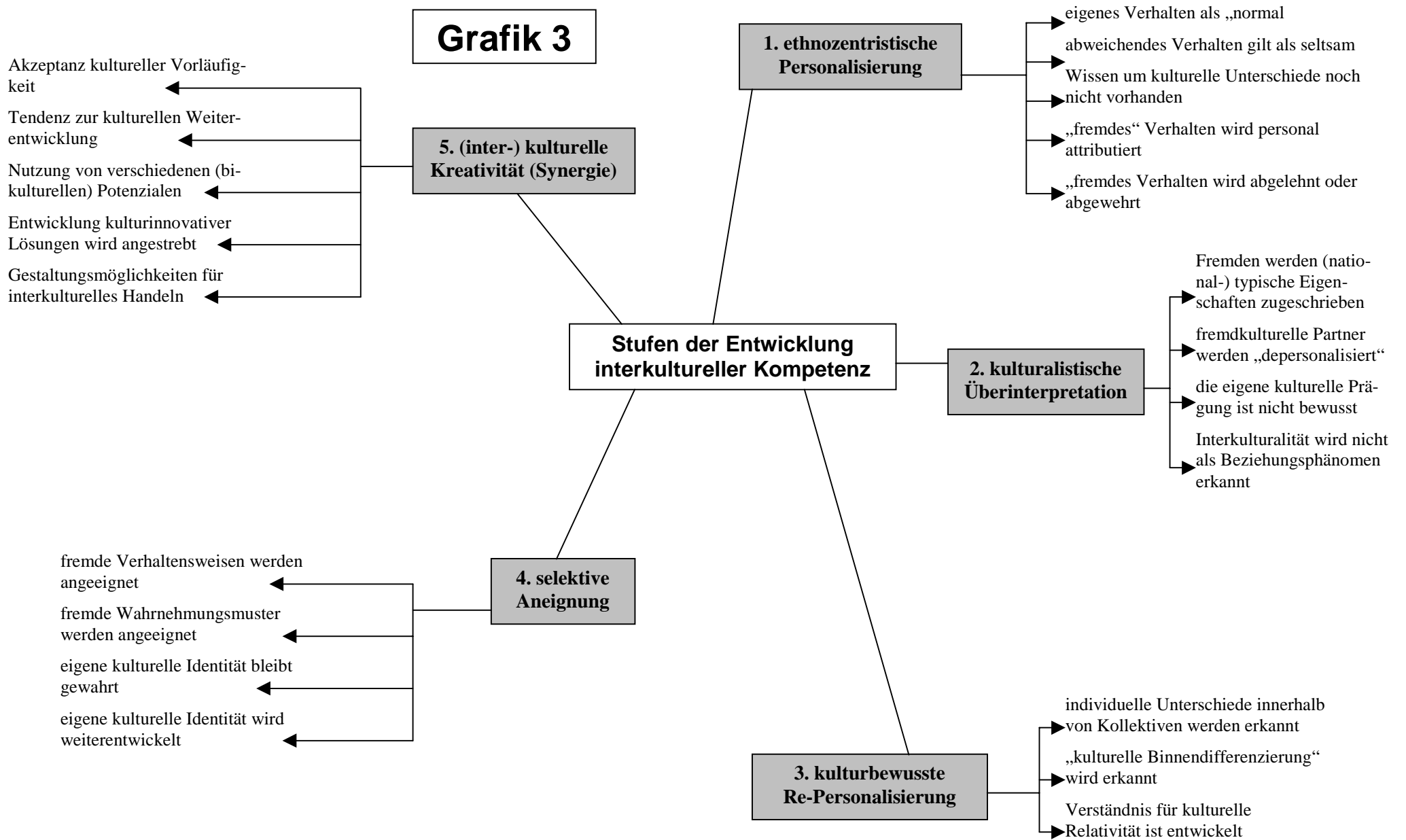
Grafik 2

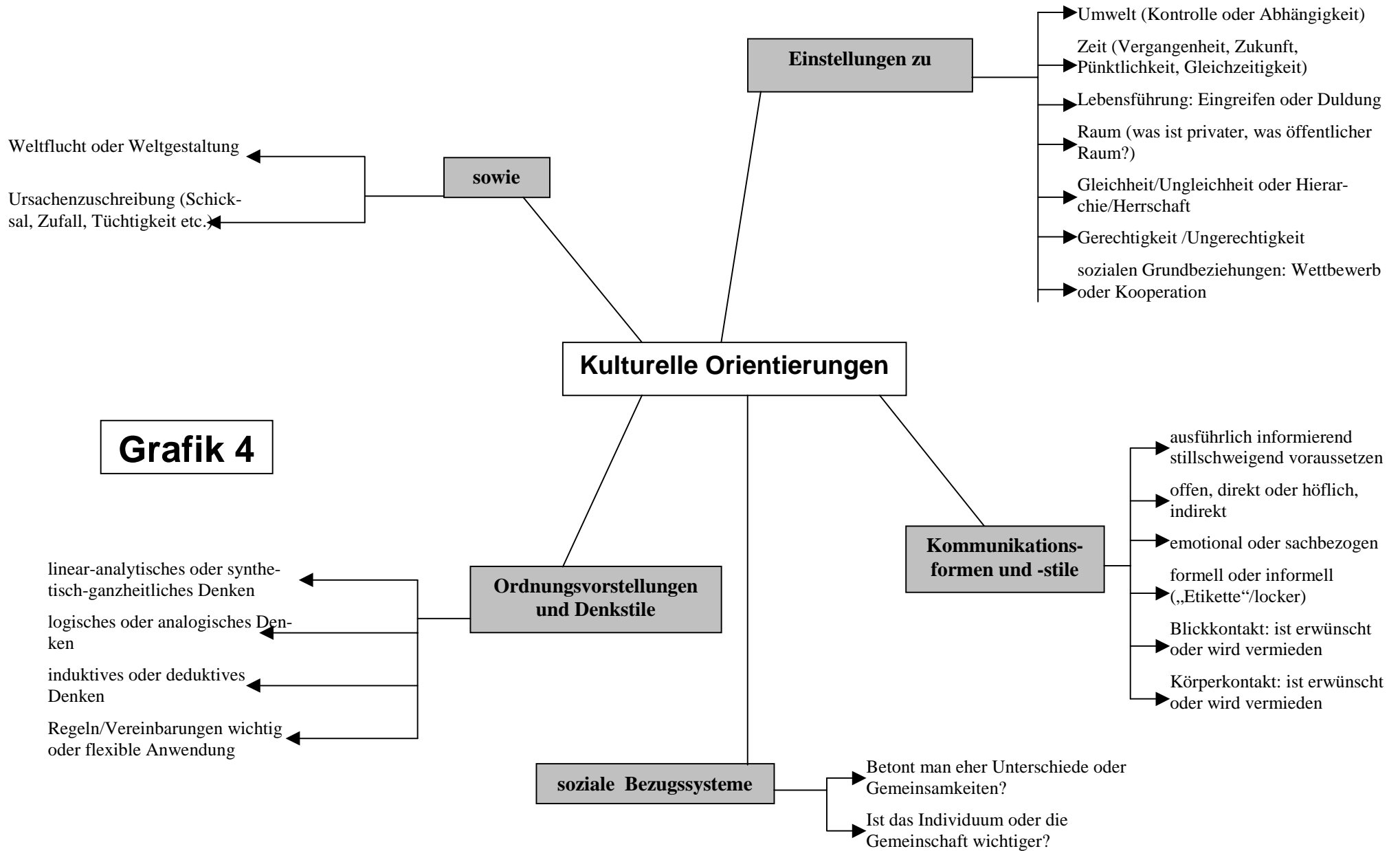
1945

1960

1980

Grafik 3





Grafik 4