

Interkulturelles Lernen, Kulturvorstellungen und Anchlüsse für die Weiterbildung

Steffi Robak

Zusammenfassung

Die Erwachsenenpädagogik hat sich bislang in der Beschreibung, theoretischen Entwicklung und empirischen Erforschung interkulturellen Lernens zurückgehalten. Die aktuelle politische Diskussion um die Integration von Migrant/inn/en kann als Anlass genutzt werden, die Rolle der Weiterbildung neu zu überdenken. Dabei reicht es nicht aus, sich auf einen engen politisch ausgelegten Integrationsgedanken zu beschränken. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Bildung erhalten für die aktive Aneignung, Verortung und Gestaltung der Gesellschaft einen neuen Stellenwert und sollten für Angebotsdifferenzierungen fruchtbar gemacht werden. Es werden ausgewählte neuere Kulturkonzepte auf ihre Anschlussfähigkeit für interkulturelles Lernen betrachtet, und das Konzept der Transkulturalitäten wird als offenes Konzept für interkulturelle Bildung begründet. Am Beispiel einzelner Ansätze erfolgt eine Abgrenzung des interkulturellen Lernens zur interkulturellen Kompetenz.

Die Brisanz des Kulturbegriffes: Von der Differenzementierung und Kulturalisierung zur transkulturellen Öffnung und Hybridisierung

Obwohl Erwachsenen- und Weiterbildung keinen zentralen Stellenwert im Integrationsplan erhalten haben, kann die bildungspolitische Initiative als Anstoß genutzt werden, über Möglichkeiten der interkulturellen Bildung und des interkulturellen Lernens neu nachzudenken. Diese Auseinandersetzung kann nicht allein für Schule und Berufsausbildung geführt werden.

Voraussetzung für die Öffnung der Weiterbildungsorganisationen als auch der Theoriebildung für interkulturelles Lernen ist eine Abkehr von einem engen Integrationsgedanken, der einseitig eine Anpassung von Migrant/inn/en an eine geschlossenen konzipierte „deutsche“ Kultur impliziert, sondern vielfältige Möglichkeiten der Partizipation an Bildung und Lernen eröffnet. Diskurse, die ausschließlich durch die Kategorie Differenz in Verbindung mit Identität bestimmt sind, haben sich bildungspolitisch und bildungstheoretisch als nicht fruchtbar erwiesen, da damit Zuschreibungen

für Gruppen mit bestimmten kulturellen Herkünften verbunden sind, die zu Ausschließungen führen. Kaschuba (1995) spricht hier von Kulturalisierungen. Meyer kritisiert, dass die Instrumentalisierung kultureller Differenz kulturelle kollektive Identitätszuschreibungen in den Mittelpunkt gerückt hat, die dem Zweck von Macht-sicherung, Dominanzerhalt und Diskriminierung dienen (Meyer 2002, S. 34 f.). Wird kulturelle Differenz politisiert, ist eine Verständigung von vornherein ausgeschlossen. Da es im Rahmen von Weiterbildung immer auch um Identitätslernen, Deutungs-lernen, Erfahrungsbezogenheit, Lebensweltorientierung, Bedeutungsherstellung und Sinnproduktion geht, ist die Kategorie Identität zwar Teil des Bildungsauftrages, diese darf aber nicht implizites Kriterium selektiver Bildungsmöglichkeiten sein.

Für Weiterbildung wird es zum einen wichtig, die Kategorie Interkulturalität indiv-duumsbezogen zu denken, also nicht als kollektive kulturelle Identitätszuschreibung, sondern als Entfaltungsmöglichkeit für die Einzelnen und als Identitätslernen in vielfältigen Bezügen. Zum anderen können organisational offene Kulturen gestaltet werden, die kulturelle Differenz als kulturelle Vielheit in ihren Strukturen, Angebots- und Lernformen einbinden.

Die Öffnung des Kulturbegriffes als Voraussetzung für interkulturelles Lernen

Der bislang favorisierte Kulturbegriff, der auch von der interkulturellen Pädagogik verwendet wurde, ist der Multikulturalitätsbegriff, der helfen sollte, Vorstellungen über gelungenes Zusammenleben verschiedener Kulturen zu generieren (vgl. Allolio-Näcke 2005, S. 151). Homogene abgegrenzte Kulturen existieren in dieser Vorstellung friedlich nebeneinander. Dieser Gedanke ist in Deutschland zum einen an den politischen Anpassungsforderungen gescheitert, zum anderen enthält dieser Begriff keinen Entwicklungsgedanken (vgl. Mecheril 2004).

Was den Kulturbegriff nun so brisant macht, scheint zum einen die Frage zu sein, inwiefern man an Vorstellungen von Hochkultur in Abgrenzung zur Alltags- und So-zio-Kultur festhalten möchte (vgl. Wehrhahn 2005, S. 33 ff.). Das Offenhalten des Spannungsverhältnisses zwischen Kultur als ästhetische Lebensformen (Eagleton 2001, S. 39), als Kommunikation, kreative Auseinandersetzung, als Schaffung von Artefakten und als Gestalten von gesellschaftlichen Ordnungsstrukturen ist eine wichtige Voraussetzung, um im Rahmen von Erwachsenenbildung Partizipationstore für interkulturelles Lernen zu öffnen. Einen besonderen Stellenwert erhalten Vorstel-lungen, die Kultur als Prozess mit Aushandlungsmöglichkeiten verstehen (z. B. Wimmer 2005), da hierin die Möglichkeiten der kommunikativen Erarbeitung von geteilten Werten und Normen liegen. Dies wird vor dem Hintergrund der Tatsache, dass sich die Menschenrechte noch nicht als geteilte Werte und Normen durchsetzen konnten, von besonderer Wichtigkeit sein (Die Auseinandersetzungen mit dem Ge-schlechterverhältnis und dem Islam kristallisieren sich als besonders drängende The-men heraus).

Transkulturalität als Perspektivwechsel für Erwachsenenbildung

Kulturvorstellungen die sich um eine territoriale Öffnung bemühen und das Verhältnis von Individuum, Kultur und Raum grundsätzlich neu denken, scheinen ebenfalls besonders brisant. Eine in der Öffentlichkeit nicht direkt diskutierte Frage ist, inwiefern man eine gesellschaftlich (national-)territorial konstruierte Kultur für das Fremde öffnen und anderen Identitäten Zugriff auf die Gestaltung der Gesellschaft gewähren sollte? In Deutschland verfügen laut Migrationsbericht in Kürze 25 Prozent der Bürgerinnen und Bürger über einen Migrationshintergrund (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2005). Es muss die Frage diskutiert werden, wie die Gesellschaft sich darauf einstellt. Erwachsenenbildung sollte dafür ein Forum eröffnen.

Betrachtet man die Analysen von Reckwitz, so haben sich die modernen und die postmodernen westlich-europäischen Kulturen besonders durch gesellschaftliche Bewegungen und kollektive sowie individuelle Praktiken der Mittel- und Oberschicht (der Primärkultur) heraus erneuert und hybrid entwickelt (Reckwitz 2006). Der Prozess der permanenten Hervorbringung von Differenz hat die Moderne gewissermaßen vorangebracht.

Kulturvorstellungen von Hybridität und Transkultur verabschieden sich vom Gedanken einer nationalen Landeskultur: Diese deterritorialisierten Kulturvorstellungen schöpfen ihre Erklärungskraft aus den Migrationsbewegungen. Sie beschreiben Kulturen als Ergebnis der Mischung mit anderen Kulturen und damit als bereits in sich hybride gemischte Phänomene. Kulturell gemischte Praktiken im Lebensalltag der Individuen führen zur Herausbildung hybrider Identitäten (Bhabha 2000; Pieterse 2005). Identitäten können aus diesem Grund nicht mehr national oder ethnisch eindeutig bestimmt werden. Als Bildungsaufgabe wird damit sichtbar, dass zu fragen ist, an welchen Stellen Kultur differenzerzeugend mit welchen Interessen in Anschlag gebracht wird. Wann werden welche Kulturen als Bedrohung erlebt und wann werden sie als Bedrohung konstruiert? Vor allem aber ist das Individuum in seinen multiplen Bezügen zu betrachten, die unterschiedliche Bildungsanlässe generieren.

Welsch begründet die Entwicklungen der kulturellen Durchmischungen mit der offenen prozesshaften Form von Kultur (Welsch 1997, 2005). Seiner Theorie der Transkultur wohnen Anschlussmöglichkeiten für individuelle und organisationale Weiterentwicklungen inne, die für die Weiterbildung herangezogen werden können und Möglichkeiten eines grundlegenden Perspektivwechsels in sich führen. Es geht ihm um die Platzierung und Anerkennung der Individuen in ihren Differenzen und die Eröffnung eines gemeinsamen Handlungsspielraumes. Zum einen versteht er Kultur als einen Raum, der die Praktiken, Bedeutungen und Interpretationen der Individuen anderer Kulturen willkommen heißt. Zum anderen wird der Gedanke des Gemeinsamen, des geteilten Gestaltungsraumes und die Aufgabe des wechselseitigen Identitätslernens als Erweiterung und Bereicherung zugelassen. Die Aushandlung neuer Bedeutungen, Interpretationen und gemeinsamer Handlungsfolien erwächst aus dieser Begründungslinie heraus zu einer Bildungsaufgabe, wobei das Gemeinsame mit unterschiedlichen Inhalten und Bedeutungen gefüllt werden kann. Es kann hier

nur darauf verwiesen werden, dass dieser geöffnete Kulturbegriff als Wirkfaktor für die Gestaltung von Lernkulturen ausgelegt werden kann.

Überlegungen zu einer Interkulturellen Erwachsenenbildung

Das Festhalten an geschlossenen Kulturvorstellungen der Inter- und Multikulturalität spiegelt sich darin wieder, dass sich die Erwachsenenpädagogik sehr schwer getan hat, die Disziplin konzeptionell und theoretisch für Interkulturalität zu öffnen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Interkulturalität primär als Gegenstand der Ausländerpädagogik und später der Interkulturellen Pädagogik gesehen wurde.

In den 90er Jahren wurde mit der Anerkennung, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, verstärkt darüber nachgedacht, welche Bildungsanforderungen daraus für Erwachsene entstehen und in welchen Angebotssegmenten Interkulturalität Berücksichtigung finden sollte. Zu unterscheiden sind qualifikatorische Angebote, Angebote zur kulturellen Bildung, zu Persönlichkeitsentwicklung und Identitätslernen sowie Angebote zur politischen Bildung (vgl. Sprung 2002, S. 115). Neue Impulse werden für alle Bereiche notwendig.¹ Sprung diagnostiziert, dass besonders Aspekte der kritischen Reflexion, sozialer Verantwortung und Persönlichkeitsbildung angesichts von Tendenzen der Anpassungsbildung in den Hintergrund treten (ebd.). Sie legt Interkulturalität als Querschnittskategorie für Weiterbildung nahe. Dieses ist bislang nicht eingelöst.

Besonders Martha Friedenthal-Haase hat die Verbindung von Interkulturalität und Erwachsenenbildung theoretisch vorbereitet. Interkulturalität ist historisch gesehen ein gewachsener Bestandteil von Bildung (Friedenthal-Haase 2000). Eine Förderung von Interkulturalität sollte daran ansetzen, Beziehungen zum Fremden herzustellen, Distanz zu mindern, die Vielseitigkeit des Menschen zu fördern, also nicht nur Wissen, sondern auch Gefühl und Erfahrungen sowie die Achtung der Rechte des Anderen und menschliche Verbundenheit als ethisches Prinzip zugrunde zu legen (ebd., S. 142).

Ein interessanter Ansatz, Interkulturalität und Erwachsenenbildung vor einem philosophischen Hintergrund miteinander zu verbinden, ist der von Cornelia Muth (1998), die Erwachsenenbildung als transkulturelle Dialogik entwickelt. Pluralität und Akzeptanz des einzelnen verankert sie als Prinzipien der Erwachsenenbildung. Vor dem Hintergrund der globalen Veränderungsprozesse müssen alle mit einer Vielfalt von Lebensformen umgehen lernen. Als Bildungsauftrag resultiert daraus für sie, die Herstellung von Intersubjektivität und Übergangshandeln zu unterstützen (ebd., S. 5).

Hier deutet sich bereits an, dass sich die Beschäftigung mit dem Eigenen und dem Fremden zukünftig öffnen muss für erweiterte Fragen, die im Zusammenhang der Globalisierung näher rücken: Eine Auseinandersetzung darüber, wie Globalisierung (als kontinuierliche Fremdheitspräsenz) mit ihren Folgen für Biographien, für Ökologie und Gesundheit als Bildungsaufgabe integriert wird, steht erst am Anfang (Heine/Heine 2000). Phänomene wie mobiler Ortswechsel, zeitliche Beschleunigung, Arbeit in transnationalen Arbeitskontexten, Mangel an Beziehungsmöglichkeiten durch transnationale Mobilität, kulturell gemischte Arbeitsteams sind ebenfalls in anderer

Weise Gegenstand von Interkulturalität und Bildung. Ungeklärt ist, wie die Individuen solche Prozesse zu Erfahrungen für sich verarbeiten. Vor allem: Inwiefern bleiben die Einzelnen aktiv gestaltende Individuen? Inwiefern passen sie sich an die neu geschaffenen Kulturen des Marktes, der Organisationen und Unternehmen an? Lebensbegleitendes Lernen wird dafür mehr kritische Reflexionsangebote benötigen, die in verschiedenen Angebotsbereichen relevant werden. Die Rolle von Interkulturalität kann also nicht ausschließlich vor dem Hintergrund von Zuwanderung nach Deutschland betrachtet werden.

Am Beispiel der interkulturellen Bildung wird im Folgenden gezeigt, dass interkulturelles Lernen in der öffentlichen Weiterbildung ein vernachlässigtes Feld ist. Dies mag u. a. damit zusammenhängen, dass sich die Auslegung interkultureller Bildung im Diskurs noch nicht vom Erziehungsgedanken und der Fokussierung auf Schule lösen konnte (vgl. Apitzsch 2001, S. 160 f.).

Interkulturelle Bildung empirisch betrachtet

Empirisch konnte gezeigt werden, dass interkulturelle Bildung noch kein gewachsener und ausdifferenzierter Bereich ist (Gieseke/Opelt/Stock/Börjesson 2005). In der Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin und Brandenburg wurden neben den Wissensformen der systematisch-rezeptiven und selbsttätig-kreativen Angebote auch verstehend-kommunikative Angebote der interkulturellen Bildung erfasst (Gieseke/Opelt/Stock/Börjesson 2005, S. 59 ff.). Ein geöffneter Kulturbegriff findet sich hier forschungsleitend umgesetzt. Die Ergebnisse dokumentieren Verzögerungseffekte für diesen Bereich: 1996 machen diese Angebote z. B. in Berlin nur einen Anteil von 5,4 Prozent (334 Angebote) aus, welche in 2001 auf 4,4 Prozent (269 Angebote) sanken. Die meisten Angebote finden sich 1996 im Bereich Information/Austausch (150 Angebote), gefolgt von Reisen (81), Polnischkursen (62) und 41 Angeboten zur Identitätsfindung (ebd., S. 93 ff.). Die 269 Angebote in 2001 verteilen sich auf 76 Angebote im Bereich Information/Austausch, 116 Polnischkurse, 14 Reisen und 63 Angebote zur Identitätsfindung. Interessant ist, dass von den vergleichsweise wenigen Angeboten die zur Identitätsfindung steigen. Daran wird ein steigender Bedarf an diesen Angeboten sichtbar, sie werden aber erst sehr vorsichtig etabliert. Besonders die Volkshochschulen stellen für den untersuchten Zeitraum auf Angebote um, die die Reflexion über die eigene Identität unterstützen. Angemerkt wird, dass sich Diskurse zur eigenen Identität besonders im Kunstbereich ausgeweitet haben. Neu ist in diesem Zusammenhang die künstlerische und kritische Auseinandersetzung mit dem Themenfeld „Körper und Raum“ (ebd., S. 96 f.), in dem Identitätslernen stattfindet.

Betrachtet man also interkulturelle Bildung als eine kommunikative und aktive Auseinandersetzung mit der Gesellschaft, als das Verstehen von Deutungsmustern, die kulturell vermittelt werden, das Verstehen von Differenzen, die in den Deutungen im kommunikativen Aushandeln sichtbar werden, das Entdecken von Gemeinsamkeiten, die durch die Gleichheit der Menschen begründet ist, aber auch als Entfaltung der eigenen Identität, von Positionierungen und Aktivitätspotentialen, um die eigene Biographie zu gestalten, so liegen in der interkulturellen Bildung Möglichkeiten, viel-

fältige Partizipationsportale zu eröffnen. Diese Angebotssegmente können als transkulturelle Räume für gemeinsame Aushandlungsprozesse von Individuen verschiedener Kulturen genutzt werden. Angebote zur Kunst als non-verbale Kommunikationsmöglichkeit des Erlebens eines gemeinsamen Tuns könnten in diesem Sinne ein Einstiegstor bilden. Dieser Bereich steht insgesamt erst am Anfang der Ausdifferenzierung von Angeboten in Breite und Tiefe. Vor dem Hintergrund aktueller bildungspolitischer Auseinandersetzungen müsste eine Aufnahme der kulturellen Bildung in die Grundversorgung von Bildung diskutiert werden, wenn man mit Erwachsenenbildung einen institutionellen Ort sichern will.

Ausgewählte Ansätze Interkulturellen Lernens

Interdisziplinäre Zugänge mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Kompetenz

Eine Sichtung der Literatur zum interkulturellen Lernen hat ergeben, dass sich neben der Sozialarbeit, der Sozialpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik unterschiedliche Disziplinen wie z. B. kulturvergleichende Psychologie, Kulturpsychologie, die interkulturelle Kommunikation, Wirtschaftskommunikation, das interkulturelle Management, aber auch die Sprachwissenschaft und die Fremdsprachendidaktik mit dem Thema des interkulturellen Lernens beschäftigen. Aufgrund der Migrationsprozesse nach Deutschland, zunehmender kulturübergreifender Mobilität, Auslandsentsendungen und Formen der Zusammenarbeit in multikulturellen Teams wurde die Frage in den Vordergrund gerückt, was interkulturelle Kompetenz in den verschiedenen Zusammenhängen ausmacht und wie diese Fähigkeit zu begreifen ist. Unterschiedliche Sichtweisen gibt es dahingehend, welche Rolle kulturspezifisches Wissen spielt. Handelt es sich dabei um eine kulturübergreifende Fähigkeit, die im Bereich dispositiver Eigenschaften anzusiedeln ist oder handelt es sich um eine kulturspezifische Fähigkeit? Der angloamerikanische Diskurs beschäftigt sich bereits seit den 60er Jahren mit diesem Thema, daraus hervorgegangen sind sowohl kulturvermittelnde Trainingsinstrumente (z. B. Triandis 1975), die kulturspezifisches Wissen für situative Kommunikationsschwierigkeiten anbieten als auch Trainingsansätze für generelle kulturelle Sensibilisierungen (Brislin/Yoshida 1994), die auf kulturübergreifende Gemeinsamkeiten in kulturellen Überschneidungssituationen abheben. In Deutschland findet eine Beschäftigung mit interkultureller Kompetenz besonders seit den 90er Jahren statt. Auch hier wird diese Frage nach dem Verhältnis von kulturspezifischem Wissen und übergreifender Fähigkeit aufgegriffen. Auernheimer (2002) betrachtet kulturspezifisches Wissen für pädagogische Zusammenhänge als weniger relevant. Er entwickelt, dass grundsätzlich zu unterscheiden ist, um welche Form des kulturellen Kontaktes (z. B. Migration oder Auslandsentsendung) es sich handelt, für welche pädagogischen Bereiche man interkulturelle Kompetenz betrachtet (Kindergarten, Sozialarbeit, Jugendarbeit) (ebd., S. 201). Im Mittelpunkt steht weniger der Prozess des Lernens selbst als die zu beherrschenden Fähigkeiten in den unterschiedlichen Situationen des Kulturkontaktes, z. B. Sensibilität für Machtasymmetrien und dadurch be-

dingte Haltungen und Reaktionsweisen erkennen, Stereotype und Vorurteile (selbst)kritisch wahrnehmen und damit umgehen können, kulturelle Differenzen auf verschiedenen Ebenen wahrnehmen und differente Kulturmuster erschließen, Fremdheit akzeptieren und falsche Sicherheiten des Verstehens überwinden können (ebd., S. 202 f.).

Wierlacher (2003) hebt hervor, dass mit interkultureller Kompetenz aus pädagogischer Perspektive Möglichkeiten der individuellen Weiterentwicklung berührt werden sollten. Aus der Perspektive der Wirtschafts- und interkulturellen Kommunikation sollte eine gelingende und zufriedenstellende Kommunikation gewährleistet werden (Bolten 2006).

Im interkulturellen Management werden Fragen in Bezug auf Interkulturelle Kompetenz aus Effizienzgesichtspunkten gestellt (z. B. Apfelthaler 2002); es geht vor allem darum, kulturelle Differenzen zu synchronisieren und Abläufe trotz kulturell heterogener Belegschaft reibungslos zu gewährleisten. Die Anerkennung von kultureller Differenz wird von den Unternehmen als atmosphärischer Vorteil erkannt und findet einen Platz unter Diversity Management (Aretz/Hansen 2002).

Wenn nicht davon ausgegangen wird, dass interkulturelle Kompetenz eine Persönlichkeitseigenschaft ist, tendieren die Fragen in folgende Richtung: Wie ist interkulturelle Kompetenz (möglichst schnell) zu erlernen? Inwiefern ist sie Teil anderer dispositiver Kompetenzen und wenn ja, welcher? Inwiefern ist kulturspezifisches Wissen notwendig und hinreichend? Wie können Konzepte zum Erlernen interkultureller Kompetenz am effizientesten angelegt werden? In diesem Spannungsfeld von Bedeutungen ist der Begriff der interkulturellen Kompetenz als heterogen zu bilanzieren (vgl. Rathje 2006). Er avanciert zu einem heiklen Begriff, da man gern Aussagen über die maximale Flexibilität und gleichzeitig die maximale Anpassungsfähigkeit von Personen treffen möchte. Diese Interessen sind aus den wirtschaftlichen Prozessen der Globalisierung heraus zu verstehen und aus den Anforderungen, in Unternehmen kulturübergreifend professionell und vor allem wirtschaftlich handeln zu müssen. Die Globalisierung zeigt sich in der Bildung zuerst als Anforderung, effizient kommunizieren und handeln zu können, dieses sowohl kulturspezifisch aber auch übergreifend flexibel. Man möchte möglichst beides verbinden, um eine optimale Mobilität zu erreichen, tendiert dabei aber bei den Forderungen in eine der beiden Richtungen. Auf diese Anforderung reagieren interkulturelle Trainingszentren. Die zu stellende Frage wird zukünftig sein, wie viel kulturelle Anpassung kann und darf Erwachsenen abverlangt werden – damit sind auch Sozialisationsprozesse angesprochen – und wie viel kulturelle Rückbezogenheit, Autonomie und Widerständigkeit ist notwendig, um für sich eine identitätserhaltende Stabilität zu sichern und sich Möglichkeiten der Entwicklung zu erhalten? Diese Fragen werden sowohl für globale Mobilität, die die Mitarbeiter/innen in Unternehmen betrifft, relevant als auch für Integrationsfragen in der Einwanderungsgesellschaft.

Dass aktuell die Beschäftigung mit interkultureller Kompetenz aus der ökonomischen Perspektive auch in den Weiterbildungsbereich hineinreicht (vgl. Bolten 2006) mag mit dem Interesse an einer übergreifenden Lösung des „Interkulturalitätsprob-

lems“ zu tun haben und auch damit, dass sich die Erwachsenenpädagogik dieses Themenbereiches nicht ausreichend angenommen hat.

So greifen sowohl pädagogische Ansätze als auch Ansätze des interkulturellen Managements auf die Arbeiten von Alexander Thomas aus der kulturvergleichenden Psychologie zurück. Interkulturelles Lernen wurde von ihm als Lernen an Kulturstandards konzeptualisiert (Thomas 1996, 2003, 2005). Sein Ansatz ist im Kontext der Entstehung zu betrachten, nämlich der Entsendung von Personal in die VR China mit dem Ziel, die Integration dort über kulturspezifisches Wissen zu erleichtern. Er entwickelt sowohl Vorstellungen, was interkulturelle Kompetenz ausmacht, als auch ein Modell des Interkulturellen Lernens. Interkulturelles Lernen ist hier der Wissenserwerb über die andere Kultur und die Verarbeitung von Erfahrungen, die, geleitet durch dieses Wissen, ermöglicht werden. Interkulturelle Kompetenz ist aus dieser Sicht, in Interaktionssituationen dieses Wissen anzuwenden und es als Erfahrungsressource für ähnliche Situationen abzulagern. Grosch und Leenen (2000) haben einige Aspekte entlehnt, um sie für interkulturelles Lernen in die Weiterbildung einzubinden. Sie suchen bereits nach konzeptionellen Möglichkeiten, eine Ausbalancierung von individueller Reflexion und fremdkultureller Einlassung anzuregen. Konstruktive und wechselseitig befriedigende Beziehungen bilden dort das Ziel des Lernens.

Dem Ansatz der Kulturstandards liegt die Annahme zugrunde, dass ein Mehr an Wissen über die eigene und die fremde Kultur zu mehr Handlungssicherheit führt. Drei wichtige Aspekte und Fragen, die aus dem Modell von Thomas hervorgehen und Anregungen für kulturelle Integration geben, seien benannt: 1. Je mehr Erfahrungen mit einer Kultur gemacht werden und je mehr die Reflexionsfähigkeit über das eigene Tun und das der anderen entwickelt wird, desto höher wird die Erfahrungsdichte, das Wissen differenziert sich aus, man findet sich besser zurecht. 2. Obwohl Situationen, Anforderungen und Stufungen interkulturellen Lernens ausdifferenzieren sind für verschiedene Handlungsfelder und institutionelle Zusammenhänge, so gibt es im weiteren Sinne überschneidende weiterführende Fragen: Z. B. welches Wissen, welche Erfahrungen und Verarbeitungsprozesse in einer anderen Kultur erleichtern ein Eingreifen in die Gestaltung der eigenen Lebenszusammenhänge? 3. Die Kontroverse um die Thomasschen Kulturstandards – ihm wurde u. a. ein Zuviel an effizienten Adaptionsinteressen vorgeworfen (siehe die Auseinandersetzung in Erwägen, Wissen, Ethik 2003)² – verdeutlicht auch, wie sehr es Erwachsene als Zumutung empfinden können, wenn kulturelle Umgangsweisen eingeübt werden sollen und eine optimale Adaption als wünschenswert veranschlagt wird. Eine vollständige Anpassung an eine fremde Kultur kann unter ethischen und erwachsenenpädagogischen Gesichtspunkten natürlich nicht das Ziel sein. Erwachsenenpädagogisch interessant ist aber, wie eine Ausdifferenzierung des kulturellen Wissens unterstützt werden kann und welche Einflüsse auf individuelle Deutungs- und Handlungsoptionen in den verschiedenen Bezügen beobachtet werden können. Vielleicht ist auf der individuellen Ebene eher die Frage relevant: Wo gibt es kulturelle Anschlüsse, die eine Erweiterung des Selbst bedeuten? Für Lernen unter Zwang in den Integrationskursen stellt sich umso mehr die Frage, wie man „Deutschland“ mit seinen „Kulturen“ und

seiner Kulturentwicklung vorstellen möchte und wie man darüber hinaus Brücken in andere Angebotssegmente bauen kann, um das Lernen in der Kultur und über die Kultur aufrechtzuerhalten. Hier schließt sich die gesellschaftliche Dimension von interkulturellem Lernen an, nämlich: welche Werte wünschenswert und notwendig sind, um eine gesellschaftliche Kohäsion und Weiterentwicklung zu gewährleisten. Diese Dimension des Lernens deckt der Begriff der Interkulturellen Kompetenz nicht ab. Er verweist maximal wiederum auf die sozialisatorische Gebundenheit von Werten.

Der Begriff der Interkulturellen Kompetenz scheint hilfreich zu sein für Anforderungen und Situationen des professionellen Handelns in Arbeitszusammenhängen und für pädagogische Handlungsfelder, um für mehr Verstehen in Kommunikationssituationen zu sensibilisieren. Auffällig ist bei der Auswertung der dominierenden Diskurse eine Orientierung an mehr oder weniger geschlossenen Kulturbegriffen. Sie schließen noch nicht an transkulturelle Überlegungen an.

Um Prozesse der individuellen Entwicklung, des Deutungslehrens, des Identitätslehrens, der Selbstreflexion auch im Wechsel von Anpassung und Widerstand zu betrachten, ist es notwendig, interkulturelles Lernen an erwachsenenpädagogische Betrachtungsweisen anzuschließen. Interkulturelles Lernen ist jedoch nach einer kurzen Hochphase Anfang der 90er Jahre, das u. a. am Konstrukt der Fremde ansetzte (vgl. Derichs-Kunstmann u. a. 1993), nicht mehr im Fokus der Erwachsenenpädagogik gewesen. Jedoch scheint die Auseinandersetzung mit den Relationen von Eigenem und Fremdem anschlussfähige Perspektiven zu eröffnen.

Interkulturelles Lernen als Beziehungsmodi zwischen Eigenheit und Fremdheit

Die Anforderung, mit Fremdheit umzugehen, ist eine grundlegende lebensbegleitende, insofern die Verarbeitung von Fremdheit und die Konstitution von Eigenheit identitätsstiftend sind. Interessant ist, unter den sich rasant verändernden gesellschaftlichen Bedingungen die Relationen zwischen Fremdheit und Eigenheit unter Bildungsgesichtspunkten in den Blick zu nehmen. Anstöße dafür bietet der Ansatz von Ortfried Schöffter (1991, 1997).

Er unterscheidet interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz. Interkulturelle Kompetenz spezifizierte er jüngst für den Außenhandel, dort bindet sich diese an die Ausübung von sozialen Praktiken im Arbeitskontext (Schöffter 2005).

Interkulturelles Lernen meint in den ursprünglichen Ausführungen (Schöffter 1991, 1997) grenzüberschreitendes Lernen als Deutungslehren in dem Sinne, Fremdheit als komplementäre Kontrastierung von Eigenheit erfahrbar zu machen. Es geht ihm um die Auslotung der Möglichkeiten, die Beziehungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden lernend zu verarbeiten und Erweiterungen des Eigenen vorzunehmen. Differenzerfahrungen als Grenzerfahrungen bilden die Voraussetzung, um unterschiedliche Beziehungsmodi zwischen Eigenem und Fremdem individuell zu entwickeln. Das Eigene und das Fremde binden sich nicht an statische Identitäten, sondern können verschiedenes sein: Differenzen zwischen und innerhalb von Milieus, zwischen Gruppen, Individuen oder Kulturen. Interkulturelle Kompetenz ist in

dieser Auslegung eine Schlüsselqualifikation, die den Wechsel zwischen den verschiedenen kulturellen Bezügen ermöglicht, indem die jeweiligen Differenzlinien wahrgenommen und mit den bereits bekannten Orientierungskontexten in Beziehung gesetzt werden. Diese Möglichkeiten werden sozialisatorisch vorbereitet, es ist von individuellen Vorerfahrungen, biographischen Möglichkeiten und eben auch Grenzen auszugehen. Als entscheidende Kategorie wird bei Schäffter der Beziehungsmodus deutlich, der Einfluss auf die Deutungsmöglichkeiten von Fremdheit nimmt. Je offener der Beziehungsmodus für Differenz und Fremdheit, desto mehr Lernmöglichkeiten eröffnen sich.

Erwachsenenpädagogisch ist weiterzufragen, wie grenzüberschreitendes Lernen im Wechsel zwischen den identitätsbildenden Zugehörigkeiten in den Lebensbezügen der verschiedenen kulturellen Zusammenhänge unterstützt werden kann. Interessant ist auch, unter welchen Umständen Fremdheit keine differenzzerzeugende Bedeutsamkeit erhält und wann sie schlicht überbewertet ist. Auf die Individuen bezogen ist zu fragen, wann Fremdheit in den verschiedenen Anforderungsfeldern auch zu einer Überforderung wird. Man könnte aber auch die These einbringen: Es braucht das Fremde, um sich zu entwickeln, d. h. es braucht Orte und Räume sowohl für Eigenheits- als auch für Fremdheitserfahrungen und -reflexionen, ohne sie immer explizit machen zu müssen. Wenn es zunehmend relevanter wird, die Individuen beim Durchschreiten von und Verweilen in Kulturen zu begleiten, die ihrerseits wiederum transkultureller werden, dann wird die Fähigkeit zum transkulturellen Perspektivwechsel wichtig. Dieser meint die Fähigkeit, sich in den verschiedenen Bezügen und Zugehörigkeiten aktiv bewegen zu können und andere Bezüge wechselseitig in der Schwebe zu halten, ohne sich zu verlieren.

Anmerkungen

- 1 Besonders im Verwaltungs- und Dienstleistungsbereich werden neue qualifikatorische Ansätze entwickelt und erprobt. Projekte, die Verwaltungen für Interkulturalität öffnen sollen, zeigen, dass Prozesse der kulturellen Sensibilisierung, Reflexion und Aushandlung auf allen institutionellen Ebenen ansetzen müssen. Deutlich wird, wie schwierig solche Prozesse unter Zwang sind, besonders wenn sich rassistische Deutungsmuster und Vorurteile institutionell eingeschrieben haben (Grünhage-Monetti 2006). Interessante Impulse Transkulturalität und professionelles Handeln miteinander zu verbinden, finden sich derzeit in der Pflege (Uzarewicz 2003).
- 2 Die Kritik bezieht sich zum Beispiel darauf, dass ein statischer Kulturbegriff unterlegt wird und die Kulturen sich aber sehr schnell verändern, dass vor allem Stereotype und Vorurteile reproduziert werden, individuelle Reflexionsprozesse nicht ausreichend berücksichtigt sind und die individuellen Orientierungssysteme, die kulturell geprägt sind, als stabil und geschlossen betrachtet werden (siehe z. B. Erwägen, Wissen, Ethik 2003).

Literatur

Allolio-Näcke, Lars: Einleitung Multikulturalität. In: Allolio-Näcke, Lars; Kalscheuer, Britta; Manzeschke, Arne (Hrsg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt a.M. 2005, S. 151-156

- Apitzsch, Ursula: Interkulturelle Bildung. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001, S. 160-162
- Apfelthaler, Gerhard: Interkulturelles Management. Die Bewältigung kultureller Differenzen in der internationalen Unternehmenstätigkeit. Wien 2002
- Aretz, Hans-Jürgen; Hansen, Katrin: Diversity und Diversity-Management im Unternehmen. Münster 2002
- Bhabha, Homi K.: Die Verortung der Kultur. Tübingen 2000
- Bolten, Jürgen: Interkulturelle Kommunikation. (Landeszentrale für politische Bildung Thüringen). Erfurt 2007
- Brislin, R. W.; Yoshida, T.: Improving Intercultural Interactions. Moduls for Cross-Cultural Training Programs. London 1994
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2005, Berlin 2005
- Derichs-Kunstmann, Karin; u. a. (Hrsg.): Die Fremde – Das Fremde – der Fremde. Beiheft zum Report. Frankfurt a. M. 1993
- Eagleton, Terry: Was ist Kultur? München 2001
- Erwägen, Wissen, Ethik. Jg. 14/2003, Heft 1
- Friedenthal-Haase, Martha: Interkulturalität als Idee und Form von Bildung. Zu Wegmarken aus der geschichtlichen Entwicklung vom 18. zum 20. Jahrhundert. In: Faulstich, P.; Wiesner, G.; Wittpoth, J. (Hrsg.): Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen und Perspektiven. (Dokumentation der Jahrestagung 1999 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Bielefeld 2000, S. 133-144
- Gieseke, W.; Opelt, K.; Stock, H.; Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster 2005
- Grünhage-Monetti, Matilde (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Bielefeld 2006
- Heine, Ina; Heine, Peter: Wissen für interkulturelles soziales Handeln. Überlegungen zur Notwendigkeit einer interkulturellen Pädagogik angesichts der allgemeinen Globalisierung. In: Literatur- und Forschungsreport 45/2000, S. 98-108
- Hofstede, Geert: Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen – Organisationen – Management. Wiesbaden 1993
- Kaschuba, Wolfgang: Kulturalismus: Kultur statt Gesellschaft? In: Geschichte und Gesellschaft 21 (1995), S. 80-95
- Leenen, Wolf Rainer; Grosch, Harald: Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn 2000, S. 29-47
- Mecheril, Paul: Prekäre Verhältnisse: über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster; u. a. 2003
- Mecheril, Paul: Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel 2004
- Meyer, Thomas: Identitätspolitik. Vom Missbrauch kultureller Unterschiede. Frankfurt/Main 2002
- Muth, Cornelia: Erwachsenenbildung als transkulturelle Dialogik. Schwalbach/Ts. 1998
- Nederveen Pieterse, Jan: Hybridität, na und? In: Allolio-Näcke, Lars; Kalscheuer, Britta; Manzeschke, Arne (Hrsg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt a.M. 2005, S. 396-430
- Rathje, Stefanie: Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2006, online www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_rathje.pdf
- Reckwitz, Andreas: Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen der bürgerlichen Moderne und zur Postmoderne. Weilerswist 2006

- Schäffter, Ortfried: Das Fremde als Lernanlass: Interkulturelle Kompetenz und die Angst vor Identitätsverlust. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen 1997, S. 91-129
- Schäffter, Ortfried: Lob der Grenze. Grenzüberschreitendes Lernen im Kontextwechsel. In: Kiesel, Doron; Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): Pädagogische Grenzüberschreitungen. Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main 1997, S. 23-60
- Schäffter, Ortfried: Interkulturelle Kompetenz in der Außenwirtschaft. Unveröff. Manuskript, Berlin 2005
- Sprung, Annette: Interkulturalität – eine pädagogische Irritation? Pluralisierung und Differenz als Herausforderung für die Weiterbildung, Frankfurt a.M. 2002
- Thomas, Alexander (Hrsg.): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen u. a. 1996
- Thomas, Alexander: Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: Erwägen, Wissen, Ethik. Jg. 14/2003, Heft 1, S. 137-150
- Thomas, Alexander: Interkulturelle Kompetenz. In: Allolio-Näcke, Lars; Kalscheuer, Britta; Manzeschke, Arne (Hrsg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt a. M. 2005, S. 243-274
- Triandis, Harry Charalambos: Culture Training, cognitive complexity an interpersonal attitudes. In: Brislin, R. W.; Bochner, W.; Lonner, W. J. (Eds.): Cross cultural perspectives on learning. New York 1975, S. 39-77
- Uzarewicz, Charlotte: Überlegungen zur Entwicklung transkultureller Kompetenz in der Altenpflege. In: Friebe, Jens; Zalucki, Michaela (Hrsg.): Interkulturelle Bildung in der Pflege. Bielefeld 2003, S. 29-46
- Wehrhahn, Olena: Kultur im Diskurs – ein Einblick. In: Gieseke, Wiltrud; u. a.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster 2005, S. 31-36
- Welsch, Wolfgang: Transkulturalität. Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. In: Texte zur Wirtschaft und zur Wissenschaft. 28.2.1997, S. 1-23
- Welsch, Wolfgang: Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Allolio-Näcke, Lars; Kalscheuer, Britta; Manzeschke, Arne (Hrsg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt a.M. 2005, S. 315-341
- Wierlacher, Alois: Das tragfähige Zwischen. In: Erwägen, Wissen, Ethik. Heft 14 (1) 2003, S. 215 – 217
- Wimmer, Andreas: Kultur als Prozess. Zur Dynamik des Aushandelns von Bedeutungen. Wiesbaden 2005