

Ortfried Schöffter

LOB DER GRENZEN

Grenzüberschreitendes Lernen im Kontextwechsel¹⁾

1.0 Innen das Eigene - außen das Fremde?

Wenn wir aus der einst mauerumschlossenen Geborgenheit unseres Eigenraums hinausdrängen und „in die Fremde gehen“, so wird das Fremde anders erfahren, als in der umgekehrten Bewegungsrichtung, wenn unser geschützter Eigenraum einer stürmischen Annäherung von außen ausgesetzt ist. Das ist eine Erfahrung, die ehemalige „DDR-Bürger“ mit ehemaligen „West Berlinern“ teilen und dies gerade auch dann, wenn die Westberliner gleichzeitig „Türken“ sind. Die Grenze zwischen Berlin-Mitte und Berlin-Kreuzberg ist für Bewegungen zwischen Innen und Außen durchlässiger geworden. Mit dem Wegfall der Staatsgrenze wurde sie dadurch aber zu einer interkulturellen Grenzfläche vielfältiger und vor allem irritierender Kontaktmöglichkeiten. Von beiden Seiten her lässt sich sinnvoll unterstellen, dass das Fremde von außen her in die Eigenheitssphäre eindringt. Ob es sich bei dieser Kontextgrenze gleichzeitig auch um eine zwischen differenten Ethnien handelt, scheint nur auf dem ersten Blick klar: die Kreuzberger Wessi-Türken werden gern als Ethnie betrachtet und beziehen dies auch in ihre Selbstbeschreibungen ein. „Ick bin Türke“ hörte ich einen Kreuzberger Jugendlichen auf echt Berlinisch trompeten. Um welche Herkunftsgruppe geht es aber bei den „Berlin-Mitte Osis“, die nun „von außen“ unsere einst idyllische Inselkultur Berlin (West) in Frage stellen? Oder führen Ethnisierungsversuche auf beiden Seiten gerade zu den Wirkungen, die sie zu verhindern vorgeben?

Wie dem auch sei, die Durchlässigkeit von Grenzen erhält eine weitgehend andere emotionale Färbung, je nach dem ob mit ihr die Ausweitung eines Spielraums für expansive Eigenbewegung möglich oder ob dadurch das Innere für externe Bewegungen erreichbar wird. Beide Bewegungsrichtungen: die Fremde, in die ich hinausstrebe oder das Fremde, das in meinen Eigenraum hineindrängt, sind ambivalent und können positiv wie negativ erlebt werden. In beiden Fällen lässt sich Grenzüberschreitung als Lernanlass aufgreifen; einmal als aktive Aneignung von einer in der Ferne gesuchten Fremdheit, zum anderen als rezeptive Verarbeitung einer von außen zukommenden Fremdheit.

In Bezug auf den gegenwärtigen Diskurs um Interkulturelles Lernen fällt nun auf, dass vor allem Lernanlässe im Mittelpunkt des Interesses stehen, die auf die Bewegungsrichtung von außen nach innen antworten. Eigenheit erscheint dabei fixiert, während das Fremde einen dynamischen Charakter erhält. So gerät eine Auseinandersetzung mit Fremdheit, die durch umweltaneignende Eigenaktivität erfahrbar wird, eher in den Hintergrund; sie ist zur Zeit für uns erstaunlicherweise von geringerer Aktualität. So wird das Fremde in den gegenwärtigen pädagogischen Beschreibungen vorwiegend als externe Bewegung wahrgenommen, die in den Schutzraum einer bislang ungestörten Eigenheit eindringt und nun nicht abgewehrt werden darf, sondern als Lernanlass aufgegriffen werden soll. Wenn die Auseinandersetzung mit Fremdheit jedoch mit dieser moralischen Emphase geführt wird, so lässt sich nur mit Mühe sinnvoll argumentieren, warum in aller Welt auf derartige „Heimsuchungen“ ausgerechnet mit Lernbereitschaft zu antworten ist und nicht mit Abwehr. Bereits das Muster der gewählten Problemexposition erklärt, weshalb ein so angelegter Diskurs über interkulturelles Lernen angestrengt und defensiv verläuft und weshalb er immer wieder in überfordernde Zumutungen abzugleiten droht. Offensichtlich verfehlt man mit dieser Problembeschreibung die pädagogische Pointe, also den Punkt, weshalb überhaupt ein Anlass zum Lernen gegeben ist und kein Anlass zur Krisenintervention und zur Kontrolle.

Versucht man diese Sackgasse zu vermeiden, so stellt sich die Frage, ob das gängige Deutungsmuster, wonach das „Innere“ das Eigene ist und das „Äußere“ das Fremde, überhaupt eine brauchbare Denkvoraussetzung für interkulturelles Lernen bietet. Offenbar übernimmt man mit der räumlichen Deutung von Interkulturalität ein Muster alltäglicher Problembeschreibungen, das gerade nicht auf unvoreingenommene Wahrnehmung von Fremdheit, sondern das auf ihre Ausgrenzung angelegt ist. Es spiegelt das Kulturkonzept von „Inländern“ wider, einschließlich ihrer Angst vor Überfremdung und Identitätsverlust. Verteidigungsanlässe sind allerdings schlechte Lernanlässe. So ist an dieser Stelle grundsätzlich zu fragen, ob es weiterhin sinnvoll ist, interkulturelles Lernen in einen engen Zusammenhang mit „Migration“ zu stellen. Die Begründung von interkultureller Bildung gerät auf diese Weise unversehens in einen funktionalen Zusammenhang zur „Ausländerpolitik“ und erscheint somit weitgehend als ein Folgeproblem einer ökonomischen Logik folgender Einwanderungspolitik. Es soll hier nicht grundsätzlich bestritten werden, dass räumliche Erklärungsmuster ihre Berechtigung oder doch zumindest eine alltägliche Plausibilität haben. Für eine theoretische Reflexion interkultureller Bildungsarbeit reicht dies jedoch nicht aus. Erkennbar sollte zumindest bleiben, dass durch räumliche

Problembeschreibungen gegenwärtig das Externe dramatisierend hervorgehoben, während die innergesellschaftlichen Kulturgrenzen weitgehend aus dem Blick geraten. Auf diese Weise beteiligt man sich an innergesellschaftlichen Normalisierungsstrategien und Einheitsmythen, deren Folgeprobleme man gleichzeitig zu bearbeiten vorgibt.

Eine Theorie interkultureller Bildung hat deutlicher als bisher darauf zu achten, dass sie nicht der Suggestion der Raum-Metaphorik erliegt. Nötig wird eine theoretische Fassung auf einer höheren Abstraktionsebene, bei der Interkulturalität als ein elementares Spannungsverhältnis zwischen Eigenem und Fremdem beschreibbar wird. Sie darf sich dabei nicht allein auf Fremderfahrungen beim Kontakt zwischen den großen „Kulturen der Welt“ beschränken, sondern hat auch innergesellschaftlich erfahrbare biographische, milieuspezifische und (sub)kulturelle Fremdheit zum Ausgangspunkt erwachsenpädagogischer Überlegungen zu machen. Dies gilt im Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen den Teilnehmern untereinander, aber auch im Verhältnis zum fremdartigen Lerngegenstand oder zu neuen Lernformen. Erwachsenenbildung bietet äußerst heterogene Möglichkeiten zur „Entdeckung von Fremdheit“ (Schäffter 1986) und gliedert sich selbst in facettenreiche „Kulturen des Lernens“. Interkulturalität bietet der Erwachsenenbildung erheblich mehr, als nur einen inhaltlichen Aufgabenbereich zur Betreuung von Problemgruppen, die es hilfreich zu unterstützen oder deren „Integrationsstörungen“ zu bearbeiten wären. Sie ist auch nicht allein für gesellschaftliche „Sorgethemen“ von Bedeutung oder für Fachbereiche, die sich auf „Ausländerpädagogik“, „Rechtsextremismus“ oder „Dritte Welt-Pädagogik“ spezialisiert haben. Das alles steht fraglos auf der Tagesordnung, kann aber in der je besonderen Problematik nur dann besser verstanden und bearbeitet werden, wenn man es in einen größeren theoretischen Zusammenhang stellt. Im erwachsenpädagogischen Diskurs scheint hierüber Konsens erzielt worden zu sein. (vgl. Arnold 1993; Brödel 1994; Derichs-Kunstmann 1993; Mader 1993; Pongratz 1994; Schäffter 1986)

2.0 Fremdheit: Beziehungsaufnahme über Differenzbetonung

Wichtig ist die Einsicht, dass man die jeweilige Unterscheidung nicht objektiv vorfindet, sondern auch für die jeweils unterstellte Differenz zwischen Eigenem und Fremdem in dem Sinne mitverantwortlich ist, dass man von vielen möglichen Unterschieden eine Linie sozialer Differenz selektiv auswählt und als Basis für die „Macht der Unterscheidung“ (Neckel 1993) nutzt. Und in der Tat wird nicht jede Differenzlinie in Bezug auf die in ihr enthaltenen

Unterscheidungsmöglichkeiten ausgebeutet. Fremdheit ist daher keine Eigenschaft von Dingen, Personen oder sozialer Gruppen, sondern ein Beziehungsmodus aus der Perspektive einer spezifischen Eigenheit. Sie ist eine Relationierung, die immer schwieriger als räumlich-territoriales Verhältnis gefasst werden kann. Daher erschließt sich Fremdheit in ihrer vollen Bedeutung erst, wenn man die jeweiligen Anteile der „Eigenheit“ in diesem Beziehungsverhältnis mit zu berücksichtigen vermag. Das führt zu der Einsicht, dass das, *was* ich und *wie* ich etwas als fremd erlebe, wesentlich von meiner bisherigen Entwicklungsgeschichte abhängt, vor allem aber wirft es die Rückfrage nach dem „Ich“, nach der jeweils zugrunde gelegten Eigenheitssphäre auf.

Fremdheitserfahrung spiegelt die jeweils errungene personale oder soziale Identität wider, die erst die Fremdartigkeit einer anderen Welt in Erscheinung bringt. Dieser Positionsgebundenheit unterliegt indes auch das jeweilige Gegenüber. So kann aus der Perspektive der jeweils „anderen Seite“ auch meine Eigenheit auf schwer nachvollziehbare Weise fremdartig erscheinen. Bei der Begegnung zwischen differenten Sinnwelten stoßen daher nicht nur verschiedene Beschreibungen von Welt aufeinander, deren „inhaltliche“ Unterschiede sich dann „interkulturell“ vergleichen und „übersetzen“ ließen. Darüber hinaus bekommt man es immer auch mit gegensätzlichen Wahrnehmungstraditionen von dem zu tun, was überhaupt als fremdartig gilt und welche Bedeutung dabei Fremderfahrung erhält. Die Differenzlinie wird so zu einer Grenze, die unvergleichbare „Kontextierungen“ (vgl. Günther 1979, 283f.) trennt. Einander fremde Personen, Gruppen und Organisationen sind sich oft auf unvergleichliche Weise fremd - und können diese Tatsache auch nur in krisenhafter „interkultureller Begegnung“ wahrnehmen. So kann die besondere Art und Weise wie ein Mann von einer Frau (Geschlechtsdifferenz), ein Lehrer von seinen Schülern (Generationsdifferenz) oder ein Vorgesetzter von seinen Mitarbeitern (Funktionsdifferenz) als fremd erlebt wird, wiederum eine bestürzend fremdartige Erfahrung bedeuten - sofern die Wahrnehmungsdifferenz überhaupt bewusstseinsfähig und thematisierbar wird.

3.0 Der Bedarf an einem umfassenden Kulturbegriff

Entscheidend an einer relationalen Bestimmung der Differenzlinie zwischen Eigenem und Fremdem ist, dass sie zunächst offen bleiben kann in Bezug auf mögliche inhaltliche Kriterien ihrer Grenzsetzung. Fremdheit bestimmt sich letztlich aus der Binnenperspektive einer spezifischen Eigenheit, d.h. im Rahmen eines konkreten Sinnkontextes. Es erschließt sich ein

breites Spektrum möglicher Unterscheidungsvarianten, die sich als Differenzlinien zwischen Eigenem und Fremdem heranziehen lassen. Aber auch das, was dabei jeweils als das „Eigene“ gilt, erhält hierdurch eine gewisse Kontingenz, d.h. das Eigene kann je nach Situation und Problemlage sehr unterschiedlich gefasst werden, und gibt keineswegs eine so objektive Gegebenheit ab, wie dies im lebensweltlichen Wahrnehmungshorizont erscheint. Das „Eigene“ kann vom „landsmannschaftlichen“ Herkommen, von der Generationslage, von der Familie, von der Fachlichkeit oder der Unternehmenskultur im Beruf, von der Geschlechtszugehörigkeit, von der Staatsangehörigkeit, von der Religionszugehörigkeit oder vom übergeordneten Kulturkreis beschrieben werden. Daran schließen sich jeweils besondere Sichtweisen in Bezug auf das Fremde an. Es stellen sich attributionstheoretische Fragen, also Probleme der Zuschreibung.

Für diese Kontingenz möglicher Unterscheidungen fehlt bisher noch der gemeinsame Nenner, der übergreifende Rahmen. Wenn nicht alles täuscht, rückt in diese Leerstelle gegenwärtig der Kulturbegriff ein, der hierdurch eine inhaltliche Öffnung und strategisch nutzbare Universalität erfährt. Im Gegensatz zu früheren Verknüpfungen mit körperlich-konstitutionellen und räumlich-ethnischen Bestimmungen bietet der universelle Kulturbegriff in seiner materialen Unbestimmtheit einen Rahmen, in dem sich eine Vielzahl von Beziehungsvarianten zwischen Eigenheit und Fremdheit unter einer Kategorie zusammenführen lassen.

In diesem neuen Verständnis stimmen kulturelle Grenzen nur im Sonderfall mit körperbezogen-konstitutionellen oder räumlich-ethnischen Differenzlinien überein, obwohl „Männergruppen“, „weibliche Kultur“, die „Lebenswelt Hörgeschädigter“ oder die „Identität der Sorben“ prinzipiell mögliche Anwendungsfälle bleiben. Darüber hinaus bekommt man es allerdings mit einer beliebig großen Anzahl von „Kulturen“ unterschiedlichster Art zu tun, die jeweils Ausdruck eigentümlicher Sinnkontexte mit einer für sie spezifischen Geschichte und Entwicklungslogik sind.

Die Ausdifferenzierung der Gesellschaften in eine Pluralität sich abgrenzender, sich überschneidender oder sich durchdringender Kulturen, Teilkulturen, Subkulturen, sozialer Milieus oder Organisationskulturen verlangt nun nicht - und dies im Gegensatz zu ethnisch gebundenen Kulturkonzepten -, dass die jeweiligen gesellschaftlichen Akteure ausschließlich nur einer dieser Kulturen angehören müssten und dass hierdurch die anderen für sie unerreichbar wären. Indem in modernen Gesellschaften die Grenze zwischen Eigenheit und Fremdheit nicht mehr allein an territorialen, ethnischen oder körperbezogenen Differenzlinien

„festgemacht“ wird, stehen die divergenten Sinnkontexte und Subkulturen prinzipiell allen Akteuren offen und dies um so mehr, je deutlicher sie von einander kontextuell abgegrenzt und gegen Diffusion gesichert sind. Komplementär zur Ausdifferenzierung in geschlossene Sinnkontexte verlangt es die Struktur der moderneren Gesellschaft, dass jeder autonome Akteur in unterschiedlichen Teilkulturen „zu Hause“ sein muss, wenn er kommunikationsfähig bleiben will. Hieraus erklärt sich im Laufe des individuellen Lebens, aber auch im Zuge gesellschaftlicher Transformationsprozesse ein zunehmender Druck, sich immer neue Sinnwelten zu erschließen oder sich seine ständig entfremdende Eigenwelt in immer neuen Transformationsschüben abermals aneignen zu müssen. Diese Variante von Multikulturalität einer modernen Gesellschaft macht sich daher nur noch zum Teil an ethnischen oder räumlich beschreibbaren Grenzlinien fest; sie bezieht sich gleichermaßen auf Unterschiede, die quer zu ethnischen Grenzen verlaufen. (vgl. Hall 1994, 180ff.) Aufgrund dieses Typs kultureller Verfasstheit wird die Fähigkeit zum Kontextwechsel zwischen divergenten Teilkulturen zu einer Schlüsselqualifikation. Sie wird zum Ausgangspunkt vielfältiger Lernanstrengungen.

4.0 Grenzsetzung als Konstitution des Eigenen

Damit überhaupt Eigenheit entstehen kann, benötigt sie eine sie konstituierende Grenze, eine Abgrenzung oder Eingrenzung der Eigenheitssphäre - nicht unbedingt zur Ausgrenzung des Anderen, sondern in einem dialektischen Sinne. So kann beispielsweise der Rhein als Grenzfluss zwischen den Kulturen nicht zutreffend verstanden werden, wenn man ihn als wechselseitige Ausgrenzung fehldeutet. (vgl. Febvre 1994) Ähnliches gilt für jede symbolische Grenzlinie, aus der beide Seiten den ihnen eigenen Sinn beziehen können. Eigenheit benötigt zu ihrer Konstitution eine in ihrer Differenz gesicherte soziale Beziehung zu einem „signifikanten Anderen“, letztlich also zu einer Instanz sozialer Identifizierung. Ina-Maria Greverus (1995,29) hat dies in einer „Identitätsformel“ zusammengefasst. Eigenheit entsteht durch die Verschränkung von „Sich-Erkennen“ - „Erkanntwerden“ und „Anerkanntsein“. In Übereinstimmung mit den sozialwissenschaftlichen Identitätstheorien in Anschluss an G.H. Mead heißt dies, dass das Identitätsbewusstsein und die konkreten Selbstbeschreibungen von Individuen, Gruppen, Organisationen oder Ethnien ein fremdes Gegenüber benötigen, von dem sie sich in ihrer jeweiligen Eigenart wahrgenommen und anerkannt sehen. Identität bedarf einer sie in ihrer Differenz zum anderen bestätigenden Umwelt. Wird eine bislang stabilisierende Außenstruktur in ihrer Differenz zum Eigenen

diffus, so verwundert nicht, wenn sich Identitätsbildung als verzweifelte Suchbewegung vollzieht. Darauf verweisen Begriffe wie Entfremdung, Identitätsverlust, Einsamkeit, Anonymität und Angst. Zudem wirken die Identitätsangebote der modernen Gesellschaft aufgrund ihrer konkurrierenden Vielzahl, aber auch aufgrund ihrer Uneindeutigkeit und Ambivalenz immer weniger harmonisch im Sinne des genannten Dreiklangs von „Erkennen, Wiedererkennen und Anerkennen“, sondern irritierend. Statt eine hilfreiche Außenstruktur zu bieten, stellen sie Herausforderungen dar, auf die in geeigneter oder auch auf „eigenartige“ Weise geantwortet werden muss. Insofern wird Identität in modernen Gesellschaften weniger als früher in der Übernahme von fixierten, „repressiv“ wirkenden, gerade dadurch aber Sicherheit verleihenden Zuschreibungen gebildet, sondern in der Auseinandersetzung mit irritierender Fremdheit. Selbstfindung von Eigenheit im Sinne einer Konstitution von Kontextgrenzen ist daher in hohem Maße davon geprägt, auf welche Grenzflächen im Kontakt mit Fremdem rekurriert wird bei den Operationen des Sichererkennens, Wiedererkanntwerdens und Anerkanntseins. Dabei lassen sich zwei Positionen unterscheiden:

(1) Wird die bisherige Grenzbestimmung von Eigenheit durch fremde Instanzen fundamental in Frage gestellt, so kann *Selbsterkennen* und *Wieder-Erkennen* über eine Außenperspektive nur misslingen, und erst recht schließt diese Art des Fremdkontakts eine *Anerkennung* des Andersseins von vornherein aus. Begegnung mit Fremdheit kann unter diesem Vorzeichen nicht zum Ausgangspunkt von Identitätslernen werden; das befremdende Andere wirkt als existentielle Bedrohung, vor allem wenn der Kontakt aufgrund eines geringen Kontextbewusstseins der Eigenheit und bei fehlendem Außensupport zu Überfremdung, Integrationsschwäche und Sinnverlust führt. „Schwarze Pädagogik“ mit ihren Techniken der Depersonalisierung, des „brain-washing“ oder die destruktiven Strategien einer kolonialisierenden Kulturpolitik machen sich diese Abhängigkeit zunutze. Die Angst vor Identitätsverlust hat hier ihren Ursprung, fraglos aber auch ihre Berechtigung. Es handelt sich um einen Erfahrungshintergrund, der bei interkulturellem Lernen nicht außer acht gelassen werden darf. Identität baut sich aufgrund dieser Bedrohungssituation in spezifischer Weise auf, und zwar nicht über Lernprozesse der Umweltaneignung, sondern über Gewalt! - Defensiv kommt sie in Form von Selbstbehauptung und Verteidigung des Eigenen, offensiv als Durchsetzung des Eigenen im Kampf gegenüber einem konstitutiven Feind zum Ausdruck. Eine solche Entstehungsgeschichte prägt das Verhältnis zwischen Eigenem und Fremden nachhaltig in Bezug auf ihre weiteren Entwicklungsmöglichkeiten und dies bereits auf einer grundlegenden Ebene. In solchen ontogenetischen Zusammenhängen eines Individuums, einer

sozialen Gruppe oder eines sozialen Milieus wird ein Kontakt zum Fremden kaum als kontextgrenzen überschreitender Lernanlass verstanden werden können.

(2) In der zweiten Position wirkt das Fremde nicht destruktiv, sondern als identitätsstiftender Kontrast; es ließe sich auch formulieren: das Fremde wirkt hier als Ferment des Eigenen; es konstituiert eine relevante Sinndifferenz. Eigenheit nicht über fundamentale Gegnerschaft, sondern über Kontrasterfahrung zu erzielen, wird zunehmend notwendig, weil sich Eigenheit in modernen Gesellschaften immer unzureichender aus inhaltlich beschreibbarer Homogenität heraus konstituieren und zum Anderen abgrenzen lässt. Gerade vielschichtige Identität darf in ihrer Selbsterkennung bedeutsame interne Unterschiede und kennzeichnende Differenzierungen nicht leugnen. Das Selbstkonzept der Eigenheitssphäre verzichtet daher klugerweise auf die Behauptung von interner Einheit und Homogenität, sondern greift auf sinnstiftende Abgrenzungen zum „Nicht-Eigenen“ zurück. In derartigen Fällen lässt sich erheblich deutlicher feststellen, was eine Eigenheit *nicht* ist, d.h. inwiefern und wo sie sich von anderen signifikant unterscheidet. So benötigen komplexe Gebilde, wie z.B. „Europa“, aber auch Organisationskulturen oder komplexe Lernmilieus fremdartige Sinnkontexte als kontrastierende Andersheit, um über sie zu bestätigungsfesten Selbstbeschreibungen gelangen zu können.

5.0 Voraussetzungen grenzüberschreitenden Lernens

Wird Fremdheit als komplementäre Kontrastierung von Eigenheit erfahrbar, so bietet dieses „Außen einer Innenwelt“ wichtige Berührungsflächen, an die sich Prozesse grenzüberschreitenden Lernens anschließen lassen. Nur in einer „erotischen Beziehung“ bei grenzüberschreitender Kontaktaufnahme (vgl. Schäffter 1993) erweist sich das Verhältnis zwischen Eigenheit und Fremdheit als adäquate Grundlage für interkulturelle Bildung. Lernen umfasst hier die Fähigkeit zur Wahrnehmung, zur Akzeptanz und zum Nachvollzug einer Fremdheit in Gestalt von neuen Lerninhalten, von bislang unerschlossenen Fragestellungen und Wissensstrukturen, von fernen Lebenswelten und merkwürdigen sozialen Milieus, von befremdlichen Persönlichkeiten und ihren inneren Wirklichkeiten oder von „esoterischen“ Erfahrungen jenseits rationaler Erklärungsmöglichkeit. Erwachsenenbildung bedeutet dann nicht mehr allein *Bestätigungslernen* im Sinne einer Ergänzung von gesicherten Wissensbeständen, sondern *Anschlusslernen* durch Entdeckung bislang unzugänglicher Wissensbestände und Erfahrungsmöglichkeiten aus fremden Sinnzusammenhängen und ihren

deutlich abgrenzbaren kulturellen Kontexten. Interkulturelles Lernen meint dann Entdeckung und produktive Aneignung von relevanter Fremdheit und führt zu einer Stärkung und Außenorientierung von personaler und sozialer Identität. Fremderfahrung wirkt hierbei konstitutiv für die Erfahrbarkeit und für das Aufrechterhalten von Eigenheit.

6.0 Möglichkeitsräume von Eigenheit

In modernen Gesellschaften stellt sich die Dialektik von Eigenheit und Fremdheit nicht mehr allein als Gegensatz zwischen geschlossenen Einheiten des „Wir“ und „Ihr“ dar, wie dies wohl in Stammesgesellschaften der Fall gewesen sein mag. Vielmehr wird das Spannungsverhältnis eigen/fremd unter sehr verschiedenen Rahmenbedingungen sozial inszeniert und strukturell auf Dauer gestellt. Für Interkulturelles Lernen hat Bedeutung, dass die dabei entstehenden „multiplen“ Identitätsstrukturen gleichzeitig verschiedene Auslegungen von Fremdheit erfahrbar werden lassen. Bei einer genaueren Bestimmung der gesellschaftlichen Voraussetzungen interkulturellen Lernens muss daher genauer zu berücksichtigt werden wo jeweils das „Selbst“ einer kulturellen Selbst-Beschreibung sozialstrukturell verankert ist. Zur ersten groben Orientierung wird im Folgenden eine Staffelung von *Kontexten der Identitätsbildung* vorgeschlagen, in der sich Varianten zwischen individuellen und kollektiven Identitätsstrukturen nachzeichnen und in ihren jeweiligen Kontextgrenzen beschreiben lassen. Dabei handelt es sich um:

- Leibliche Kontextgrenzen

Die Diffenzlinie zwischen Selbst und den Anderen ist hier die Hautgrenze oder auch der „personal space“ einer körperlich definierten Eigenheitssphäre. Körperbezogene Eigenheit (Leiblichkeit) wird zugeschrieben nach „biologisch“ konstituierten Merkmalen, die sich als „natürlich“ definieren. (Geschlecht, Größe, Stärke, Vitalität, Aussehen). Das Fremde erhält seine elementare Bedeutung über den Gegensatz verdaulich/unverdaulich, wird also unter dem Gesichtspunkt der „Einverleibung“ interessant. (vgl. Köstlin 1995) Für die Erwachsenenbildung haben kulinarische Erfahrungen zwar auch ihren Reiz, für körperbezogenes Identitätslernen folgenreicher sind jedoch neuere Ansätze der Gesundheitsbildung, „weibliche“ Lernkonzepte oder aber Ansätze einer „anti-rassistischen“ politischen Bildung, die auf eine körperlich festgemachte Differenz zwischen „schwarzen“ und „weißen“ Menschen eingehen. (vgl. Broeck 1988) Grundsätzlich gilt es Anschluß zu

finden an phänomenologische Kontexte einer Sozialität des Leibes, wie sie in Anschluß an Merleau-Ponty entwickelt wurde (vgl. Coenen 1985)

- Psychische Kontextgrenzen

Die Differenzlinie wird zwischen „Bewusstsein“ und „Unbewusstem“ gezogen. Die Identitätsbalance des psychisch definierten Selbst ist zwischen interner Eigenheit (Ich-Instanz) und einem tragenden Grund innerer Fremdheit, der „Es-Instanz“ aufrechtzuerhalten. Das Erkennen und Akzeptieren innerpsychischer Fremdheit gilt als Aneignung einer wichtigen Grenzfläche zu psychischer Fremdheit, die gleichzeitig auch Voraussetzung ist für lernende Aneignung von extern zugeschriebener Fremderfahrung. (vgl. das Konzept der „Individuation“ und des „kollektiven Unbewußten „bei C.G. Jung 1971; allg.: Heinrichs 1989,77ff.; für EB vgl. Mader 1993)

- Personale Kontextgrenzen

Personale Bestimmung von Eigenheit beruht auf der Differenzlinie zwischen Individuum und Kollektiv. Sie bezieht sich auf die Balancierung zwischen generalisierten Verhaltenserwartungen im Sinne sozialer Rollen und einer „Ich-Leistung“, mit der gesellschaftliche Erwartungsmuster erkannt, kontextbezogen gedeutet und auf persönliche Weise „eigentümlich“ gestaltet werden. (vgl. Dreitzel 1968) Personale Identität bringt durch das Aufgreifen und das situative „In-Szene-Setzen“ von divergierenden Anforderungen einen individuellen Verhaltensstil und letztlich erwartungsfeste habituelle Strukturen hervor. Identitätslernen zeigt sich in der Erweiterung und selbststilisierenden Ausdifferenzierung eines persönlich verfügbaren Rollenhaushalts, auf den als Ressource für kontextadäquates Verhalten zurückgegriffen werden kann. Die „Persona“ wird zur Scharnierstelle zwischen Eigenheit und innerer wie äußerer Fremdheit.

- Gruppengrenzen

Die grenzsetzende Kraft einer sozialen Gruppe beruht auf der Kohärenz eines sozialen Zusammenhangs, der sich von räumlich oder situativ gebundener Interaktion emanzipiert. Dieser strukturelle Zusammenhalt wird erfahren und symbolisch ausdrückbar als „Wir-Gefühl“, mit dem sich eine Differenzlinie der Zugehörigkeit konstituiert (Blomert 1991). Material schließen Gruppenbildungsprozesse und ihre Unterscheidungen an sozial-emotionale Bedarfslagen an. Wie sich an Familien und familienähnlichen Lebensgemeinschaften zeigen lässt, wird Eigenheit in Form von Gruppenkohärenz durch eine Kombination von

Schutzgemeinschaft, ökonomischer Arbeitsteiligkeit und Sicherung emotionaler Grundbedürfnisse hervorgebracht. Um sie erfahren (und genießen) zu können, benötigt sie Unvertrautheit als Kontrastfläche. Die mit Gruppenbildungsprozessen einhergehenden Lernprozesse wurden vor allem über die angewandte Gruppendynamik für organisiertes Lernen erschlossen. (Doerry 1978)

Der Aufbau einer sinnkonstituierenden Grenzfläche zwischen Eigenem und Fremdem steht hier in einem dreifachen Zusammenhang:

- (1) der Aufbau einer Gruppenidentität durch die individuellen Mitglieder als einander zunächst fremde *Einzelpersonen* in Form gruppenspezifischer Verhaltensmuster
- (2) Entwicklung und Einschleifen kollektiver *Gruppenprozesse*, in denen das Verhalten und die Kompetenz des einzelnen Mitglieds zum Ausdruck und Element eines feedback-gesteuerten Verhaltenssystems wird, das in ihrer Entwicklungsgeschichte zunehmend eine Eigendynamik mit spezifischer Entwicklungslogik ausformt
- (3) Entwicklung von *Intergruppenbeziehungen*, die wechselseitige Möglichkeiten und Grenzen kollektiver Identifizierungen hervorbringen und als kollektive Lernprozesse verstanden bzw. beeinflusst werden können.

- *Sozio-ökonomische Kontextgrenzen*

Ökonomische Sinnkontexte beziehen ihre Differenzlinie aus unterschiedlichen Lebensstilen und interessen geleiteten Weltbeschreibungen, wie sie aus der Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Klassen, Schichten oder Wirtschaftsgruppen resultieren. Der Aufbau von Grenzflächen zur kontextspezifischen Fremdheit bezieht sich hierbei auf die Einsicht in eine spezifische, von anderen unterscheidbare Interessenlage und ihren kulturellen Selbstausdruck (Bauernkultur, Arbeiterkultur, Bürgerliche Kultur) im Sinne einer Kontrasterfahrung. Es geht somit um Fragen einer kollektiven „Bewusstseinsbildung“ einschließlich von Strukturen eines „kollektiven Gedächtnisses“ (Halbwachs 1985). Lernen beim Zugang zu diesen sozio-ökonomischen Milieus bezieht sich auf Prozesse der Enkulturation und verlangt die Übernahme kollektiver Selbstbeschreibungen von Selbst und Anderen und die Verschränkung dieser Weltbeschreibung mit anderen Teilidentitäten.

- *Subkulturelle Kontextgrenzen*

Diese Kontextierung bezieht ihre Differenzlinie aus der Exklusivität einer spezifischen, nach außen abgeschützten oder missionarisch nach außen wirkenden Lebenswelt. Deren Eigenlogik und Exklusivität kann auf sehr verschiedener materialer Grundlage aufbauen: Stilisierungen und Ästhetisierung der Lebensgestaltung (vgl. Göschel 1995), politische oder

weltanschauliche Überzeugungen (z.B. anarchistische Lebenswelten, lebensreformerische Subkulturen, esoterische Sekten und grenzwissenschaftliche Praxis) sowie Subkulturen im Rahmen sozialer Bewegungen (Arbeiterbewegung, Jugendbewegung, Frauenbewegung, Friedensbewegung, Ökologische Bewegung). Zu den gar nicht so „feinen Unterschieden“ subkultureller Milieus hinzuzurechnen sind auch solche Sinnkontexte, wie sie in der funktional differenzierten modernen Gesellschaft von exklusiven Funktionsspezialisten als sachspezifische Eigenheit beachtet und von anderen funktionalen Relevanzen abgegrenzt werden. „Interdisziplinarität“ und fach- bzw. ressortübergreifendes Denken sind hier die bereichsspezifischen Korrespondenzbegriffe für Interkulturalität, die sich z.B. in einer „alltäglichen Mehrsprachigkeit“ ausdrückt. Sie sind gerade für alltägliche Lernprozesse von hoher praktischer Bedeutung. (vgl. Höffner-Mehlmer 1993) Erwachsenenbildung hat im Zuge ihres Entstehens, aber auch im Verlauf ihrer Ausdifferenzierung wichtige Impulse aus der subkulturell wirksamen Schubkraft gesellschaftlicher Modernisierungen bezogen. Sie ist bis heute auch Bestandteil sozialer, lebensreformerischer oder ökonomischer Modernisierungsbewegungen geblieben. Dabei spiegelt sie in ihrer Angebotsstruktur, vor allem aber auch in ihrer institutionellen Verfasstheit immer neue Lernanlässe wider, die in subkulturellen Milieus wie z.B. der Arbeiterbewegung, Frauenbewegung, Friedensbewegung, ökologische Bewegung etc. jeweils als Bildungsbedarf erkennbar wurden. Hierdurch trägt Erwachsenenbildung ihren „pädagogischen Teil“ zur Herausbildung und Festigung dieser Bewegungen bei. Sie leistet aber gerade dadurch auch einen wichtigen Beitrag zur Überschreitung sozialer und fachlicher Teilmilieus und damit zur gesellschaftlichen Inklusion der Akteure in unterschiedliche Bereiche der pluralistischen Gesellschaft.

Die beschriebenen Sinnkontexte, in denen sich Eigenheit zu konstituieren vermag, sind in ihrer Aufzählung sicher nicht vollständig. Für unseren Argumentationszusammenhang wird aber bereits nachvollziehbar, dass sich zwischen elementaren Kontextierungen und eher abgeleiteten Identitätsmustern unterscheiden lässt. Das Staffelungsverhältnis soll darauf hinweisen, dass die körpernahen Identitätskontexte einerseits die Voraussetzungen für höherstufige Identitätsbildungen darstellen, dass sie aber andererseits in den höherstufigen einen jeweils übergeordneten Rahmen finden, in dem sie einem differenten Sinnzusammenhang unterworfen werden und dadurch eine neue Bedeutung annehmen können. Erkennbar wird an der Staffelung je getrennter Identitätskontexte zweierlei:

Auf jeder der Ebenen wird das Verhältnis zwischen Eigenem und Fremden auf eine besondere Weise konstituiert. Das Fremde kann hier jeweils strukturell eine spezifische Bedeutung

erhalten und in differenten „Modi des Fremderlebens“ zu kulturellem Ausdruck gelangen (vgl. Schöffter 1991). Grenzüberschreitendes Lernen kann daher auf jeder der Konstitutionsebenen etwas anderes bedeuten.

7.0 Deutungsmodi beim Kontextwechsel

Grenzüberschreitung erhält einen je besonderen Charakter je nach dem wie der fremde Sinnkontext auf dem Wahrnehmungshorizont einer Eigenheitssphäre erscheint. Um die Möglichkeiten eines kulturelle Grenzen überschreitenden Lernens genauer ausleuchten zu können, wird daher vorgeschlagen, vier Modi des Fremderlebens zu unterscheiden und mit den beschriebenen Kontexten von Eigenheit in Beziehung zu setzen. Es geht um die Frage, welche Beziehungsqualität Fremdheit für einen Sinnkontext erhält. (vgl. Schöffter 1991; Nestvogel 1994; Hinz-Rommel 1994, S. 119-120)

7.1 Grenzdifffusion: Fremdheit als Resonanzboden des Eigenen

Der erste Modus des Fremderlebens beruht auf einem Ordnungsschema, das von einer letztlich noch ungeteilten Basis ausgeht. Das Fremde erscheint hierdurch als nur temporär, um nicht zu sagen irrtümlich abgetrennte Ursprünglichkeit. Das Trennungserleben beruht auf dem konstitutiven Zusammenhang einer „Figuration“ des Eigenen mit ihrem „Hintergrund“, der nun als Fremd erscheint und vor dessen Unbestimmtheit die Eigenheitssphäre erst als Bestimmtheit in Erscheinung treten kann. In dieser Bedeutung erhält das Fremde für die Ordnungsstruktur der Eigenheitssphäre die Funktion des „Urgrundes“ oder eines allgemeinen Bedingungs-zusammenhangs. Das „Eigene“ ging in dieser Deutung erst durch ein Heraustreten, durch eine Trennung oder einen „Abfall“ aus der ursprünglichen, damals noch undifferenzierten Ganzheit hervor, die nun als Außenseite und Hintergrund des Eigenen verfremdet wird und die aber gerade hierdurch der eigenen Identität die erforderliche Kontrastfolie bietet. Fremdheitserfahrung als Einsicht in den tragenden Grund meiner Besonderheit oder (Ab-)Gesondertheit kann sich als Faszination an einer basalen Übereinstimmung mit seiner eigenen Ursprünglichkeit, aber auch als Angst vor drohendem Identitätsverlust angesichts einer entdifferenzierenden Ganzheit äußern. (Wieder-)Entdeckung universeller oder existentieller Voraussetzungen des Eigenen im Fremden lässt sich daher als Rekurs auf die *Conditio Humana* begreifen und bezieht sich über interkulturelles Verstehen hinaus auf eine Vielzahl von Erfahrungsbereichen. Für grenzüberschreitendes Lernen von Bedeutung ist dabei die Prämisse einer grundsätzlichen Verstehbarkeit aller menschlichen

Ausdrucksformen. Die entscheidende Bedingung für das Gelingen einer Grenzüberschreitung ist der Zugang zur gemeinsamen anthropologischen Basis. Aus dem Konstrukt einer „psychophysischen Einheit der Menschheit“ (Stagl 1981, S. 281) begründet sich schließlich auch die Möglichkeit zu einer „interkulturellen Hermeneutik“. Indem man Zugang zu den eigenen „existentiellen transkulturellen Erfahrungen“ findet, wird die Fremdheit des anderen Sinnkontextes einer Persönlichkeit oder Kultur auf der Grundlage eines Allgemein Menschlichen erfahrbar.

7.2 Ausgrenzung: Fremdheit als Gegenbild

Im zweiten Modus erhält das Fremde den Charakter einer Negation der Eigenheit und zwar im Sinne von gegenseitiger Unvereinbarkeit. Die Bedeutsamkeit der Kontextgrenze richtet sich in einer Mischung aus Faszination und Bedrohung auf eine scharf trennende Grenzlinie, mit der die Integrität der Eigenheit bewahrt und geschützt werden soll. In dieser Deutung gerät das Fremde zum Ausgegrenzten, das dem Eigenen „wesensmäßig“ nicht zugehörig ist und den Charakter eines Fremdkörpers erhält, der bei zu engem Kontakt die Integrität der eigenen Kontextstruktur zu stören oder in Frage zu stellen droht. Bleibt sie jedoch in sicherer Distanz jenseits der Kontextgrenze, so erfüllt sie die für die Eigenheit wichtige Funktion eines signifikanten Kontrasts, mit dem das Fremde als Gegenbild gerade die Identität des Eigenen zu stärken vermag.

Für Prozesse der Grenzüberschreitung ist von Bedeutung, dass Fremdheit als Gegenbild einerseits unbestimmt und anonym, andererseits aber auch als sehr konkreter Gegensatz in Erscheinung treten kann. Im Sinne von ungewohnt, unüblich, undenkbar erscheint das Fremde als allgemeine Negation des ständig unterstellten Horizont der Eigenheitssphäre, bleibt aber als „mitlaufende Selbstreferenz“ in der Regel unthematisch: Das Fremde erhält hier den Charakter des Undings, des Unvorstellbaren und Monströsen. Die für Ordnungsstrukturen der Einheit und Integrität kennzeichnende Betonung von Reinheit, Unvermischtheit, innerer Stärke und Gesundheit tendiert dazu, dem Fremdartigen die Konnotation von Vermischung, Unordnung, Unreinheit, Schmutz und Gift zuzuweisen. Dies gilt besonders, wenn die Einheit in besonderem Maße als schützenswert gehalten oder in ihrem Verhältnis zu fremden Kontexten als gefährdet angesehen wird.

Mit der Verfestigung der inneren Integrität und der Kontextgrenzen erhalten auch fremde Kontextierungen eine höhere Bestimmtheit, die deutlich vom Selbstbild der Eigenheitssphäre

abhängt: fremde Sinnkontexte werden als Gegensatz zum eigenen rekonstruiert und lassen die Umwelt in eine Dualität schroffer Gegensätze und Widersprüche eines „entweder-oder“ zerfallen. Da sich die Eigenheitssphäre in dieser Ordnungsstruktur in selbstbewusster Eindeutigkeit nur ausschließlich einer Seite des dualen Verhältnisses zuschreibt, muss jede Grenzüberschreitung mit einer konflikthafter Gegensätzlichkeit rechnen. Der fremde Kontext erscheint als geborener Feind, wodurch jede grenzüberschreitende Annäherung die Machtfrage aufwirft und Probleme des Konfliktmanagements als spezifische Formen des Lernens nach sich zieht.

Das Gegenbild des Fremden kann aber auch zum positiven Gegensatz in Kontrast zu einer negativ erlebten Eigensphäre umschlagen. In Prozessen der Konversion kann der Komplex des bisher Ausgegrenzten die Bedeutung einer positiven Alternative zur problematisch empfundenen Eigenheit erhalten. Für den Konvertiten wechselt die Gleichung daher nur ihr Vorzeichen, strukturell hat sich an dem Ordnungsschema jedoch nichts verändert: Aus dem „Faschisten“ ist ein „Anti-Faschist“ geworden, der weiterhin seinem dualen Deutungsschema folgt.

7.3 Grenzerweiterung: Die Vereinnahmung des Fremden

In diesem Deutungszusammenhang wird Grenzüberschreitung von dem Wunsch nach Ergänzung der Eigenheitssphäre durch Neues und eine Vervollständigung durch bislang fehlende Anteile getragen. Die für diesen Erfahrungsmodus wirksame Beziehung ist daher durch ein Zusammenspiel von Aneignung von Fremdem mit struktureller Selbstveränderung gekennzeichnet. Sie ist als ein von der Eigenheitssphäre regulierter Wachstumsprozess und expansiver Entwicklungsverlauf verstehen. Das Spannungsverhältnis, von dem hier Grenzüberschreitungen zu fremden Sinnkontexten motiviert werden, erklärt sich daher aus der Bedeutung, die der Fremdkontakt für den jeweiligen internen Entwicklungsstand der Eigenheit erhält. Das Fremde erhält für ein dynamisches Ordnungsgefüge die Funktion eines Spielraums, der entwicklungsfördernde Impulse und strukturelle Lernanlässe erschließen hilft und in dem auch unvorhersehbare Entwicklungen möglich werden. Grundsätzlich bieten Grenzüberschreitungen hinein in fremde Kontexte ein Wechselverhältnis zwischen der unausgeschöpften Potentialität der Eigenheitssphäre und den Realisierungsmöglichkeiten zu ihrer Entfaltung. So geht es hier nicht so sehr darum, aus dem Fremdkontext nur das dem Eigenen Gemäße auszufiltern und sich einzuverleiben, sondern auch um die Entdeckung bislang noch ungeahnter Möglichkeiten. Ein Zusammenspiel von innerer und äußerer Fremde

hilft dabei, die bislang noch latenten Potenzen durch Prozesse der Selbstveränderung freizusetzen. Hierdurch gerät auch die bisherige Grenzlinie zwischen Eigenheit und Fremdheit in einen offenen Prozess der Veränderung, ohne jedoch seinen Charakter als Kontextgrenze verlieren zu müssen. Das kann indes zum Problem werden, wenn das aneignende System in seiner Verarbeitungskapazität überfordert wird. Dann verliert der fremde Kontext unversehens seine bisherige Faszination und wird bedrohlich. Die Gefährdung der Eigenheit beruht damit nicht wie im zweiten Erfahrungsmodus in einer unheimlichen Wiederkehr des als Fremdartiges Ausgegrenztes und Abgespaltenes, was im 2. Modus durch verschärftes „Grenzregime“ beantwortet werden kann. Vielmehr bekommt man es hier mit einer verschärften Integrationsproblematik aufgrund einer expansiven Aneignungsstruktur zu tun, auf die durch höhere Sensibilität in Bezug auf Selbstüberforderung geantwortet werden muss. Das hier besprochene Deutungsmuster lässt sich daher nicht hinreichend durch seine Vereinnahmungstendenzen charakterisieren, sondern ist in seinen Mustern der Grenzüberschreitung durchaus ambivalent. Die zentrifugal in fremde Kontexte hinausdrängenden Vereinnahmungsgelüste finden ihren Gegenpol in einer zentripetalen Bewegung zur Sicherung der internen Sinnstruktur. Grenzüberschreitung kann daher sehr unterschiedliche Züge tragen, je nach dem wie groß die Risikobereitschaft ausgeprägt ist, sich auf einen offenen Entwicklungsverlauf und möglicherweise sogar auf einen existentiell bedrohlichen Kulturschock einzulassen. Hier lassen sich Kontextgrenzen sichernde Aneignungsformen von einem Emigrantenschicksal unterscheiden, bei dem die Gefahr besteht, sich „in der Fremde zu verlieren“ so dass „Heimkehr“ d.h. gegenläufiger Kontextwechsel nicht mehr geleistet werden kann. (vgl. Schütz 1972) Unproblematisch erweist sich grenzüberschreitendes Lernen im Modus der Vereinnahmung des Fremden immer dort, wo es der Wiedergewinnung abgespaltenen Erfahrungsmöglichkeiten und der Entfaltung bislang unterentwickelten Potenzen einer Eigenheitssphäre dient.

7.4 Beidseitigkeit der Grenze: Fremdheit als Komplementarität

Die bisher beschriebenen Modi des Fremderlebens und ihre Wege der Grenzüberschreitung hatten bei aller Unterschiedlichkeit eines gemeinsam: „Das Fremde wird nicht stehen gelassen in seiner Besonderheit, die Auseinandersetzung damit geschieht nicht partnerschaftlich-dialogisch, sondern alle Andersheit wird auf kürzestmöglichen Wege als Eben-doch-Eigenes vereinnahmt.“ (Krusche 1983, S. 11). Wie auch immer die Beziehungsqualität zum fremden Sinnkontext ausfiel, entscheidend blieb letztlich die Fixierung auf einen internen Standpunkt. Dies ist in dem nun zu besprechenden Deutungsmuster nicht mehr der Fall, weil es sich auf

die Beschreibung einer wechselseitigen, sich gegenseitig hervorrufenden Fremdheit bezieht. Hier zeichnet sich nun eine „polykontextuelle“ Ordnungsstruktur ab (Gotthard Günther), in der Eigenes und Fremdes sich wechselseitig relativieren und bestimmen. So lässt sich das für die heutige Welt realistischere Bild einer Realität aus vielen eigenständigen Einzelzentren rekonstruieren. Aus der heute nicht mehr zu leugnenden Vielzahl eigenständiger Perspektiven und gleichermaßen möglicher „dichter Beschreibung“ von Welt wird erkennbar, dass beim Aufeinandertreffen inkompatibler Sinnkontexte kein unbestreitbares Fundament aber auch kein allem übergeordneter Bezugspunkt zur Verfügung steht, um über sie konsensfähig und praktisch verbindlich zu entscheiden. Die Ordnungsstrukturen einer so gedeuteten Welt sind daher nicht mehr ambivalent, sondern polyvalent. Struktur entsteht nun aus einer Praxis des Unterscheidens, d.h. aus den je wirksamen Wechselbeziehungen zwischen allen überhaupt praktikablen Deutungen des Fremden. Die Ordnung lebt dabei von einem permanenten „Oszillieren“ zwischen Positionen der Eigenheit und der Fremdheit, die sich im wechselseitigen Kontakt gegenseitig hervorrufen. Eine derartige Ordnung soll hier als „komplementäre Ordnung wechselseitiger Fremdheit“ bezeichnet werden.

Praktisch kommt sie darin zum Ausdruck, dass sich radikal Fremdartiges auch bei bestem Willen nicht verstehen lässt und dass eine Eigenheitssphäre bei Grenzüberschreitungen in hochkomplexe Sinnkontexte schnell in ihrer kognitiven Strukturierungsleistung überfordert wird. Hier ist es angemessen, Nicht-Verstehbarkeit zu konstatieren. Es handelt sich in solchen Fällen nicht um eine Verweigerung von Verstehen, sondern um die Anerkennung einer Grenzerfahrung. Es geht um die bedeutungsvolle Einsicht, auf die konkrete Grenzlinie eigener Erfahrungs- und Verstehensmöglichkeit gestoßen zu sein. Grenzüberschreitendes Lernen vermittelt hier die Erfahrung, dass es für eine Eigensphäre konkret bestimmbare Bereiche gibt, die prinzipiell nicht aneignungsfähig sind und die daher realistischerweise (und nicht nur aus ethischer Überzeugung) in ihrem fremden autonomen Eigenwert respektiert werden müssen. Erreicht wird in dieser Perspektive die Eigenheitssphäre des Fremden, wenn auch in einer negativen Bestimmung. Der eigenen Perspektive bewusst, können wir das Fremde als Fremdes belassen. In manchen Fällen kann dies bedeuten, dass man nun erst versteht, was sich aus der eigenen Perspektive nicht verstehen lässt. Fremderleben macht so den blinden Fleck der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit erkennbar und wird so zur Erfahrung einer gegenseitigen Grenze.

Im Deutungsmuster komplementärer Fremdheit werden Grenzüberschreitungen nicht mehr als Verlockungen zu einer Festigung oder Ausweitung der Eigenheitssphäre aufgefasst, sondern als Zwang zur radikalen Anerkennung einer gegenseitigen, unüberbrückbaren Differenz, über die man sich jedoch aus unterschiedlichen Perspektiven verständigen kann. Grenzüberschreitendes Lernen zielt dann auf eine Sensibilisierung für gegenseitige Fremdheit. Die Funktion, die Fremdheit für eine komplementäre Ordnung erfüllt, lässt sich als ein Offenhalten interner Perspektiven beschreiben. Das, was als das Fremde erfahrbar wird, lässt sich nicht mehr mit Hilfe der Semantik der Eigensphäre inhaltlich, substantiell bestimmen, sondern nur über die fallweise Bearbeitung von Irritation als Lernanlass (vgl. Schäffter 1996). Dies wiederum ruft die Notwendigkeit einer Dauerreflexion auf Fremderleben hervor. Ordnungen zwischen Eigenheit und Fremdheit beruhen dann auf der jeweiligen Praxis des Fremderlebens. Die Differenz von Eigenem und das Fremdem wird dadurch als Ergebnis einer Unterscheidungspraxis in wechselseitiger Interaktion erkennbar, nie jedoch universell oder gar endgültig bestimmbar. Grenzüberschreitungen hinein in fremde Lebenswelten und kulturelle Kontexte vermitteln daher Erfahrungen in Bezug auf das Spannungsverhältnis zwischen einander fremden Positionen, die einander auf kaum nachvollziehbare Weise fremd sind. So können wir nur auf der Grundlage unserer Begrenztheit offen sein für die wichtige Erfahrung der Nicht-Verstehbarkeit fremder Perspektiven, also für das Eigene des Fremden. Ebenso können wir hoffen, dass uns der Fremde nicht durch seine eigene Art des Fremdverstehens auf seine Weise vereinnahmt, sondern aus seiner mir fremden Sicht das Unverstehbare an mir als meine Eigenart wertschätzt. Wichtig ist dabei, diese Auseinandersetzungsform nicht mit Indifferenz zu verwechseln.

Es wäre nun ein Missverständnis, wenn der Eindruck entsteht, dass es sich bei den Modi der Fremderfahrung um ein Steigerungsverhältnis von eher defizienten Formen hin zu immer kompetenteren Varianten des Grenzüberschreitung handelt. Hinter der Rekonstruktion und Beschreibung der jeweiligen Struktureigenschaften stand vielmehr die Bemühung, bei allen vier Modi ihren ambivalenten Charakter zum Ausdruck zu bringen. Die Unterscheidung der Erfahrungsmodi soll dazu dienen, Aussagen über die jeweilige Angemessenheit einer Beziehungsstruktur zwischen einer Eigenheitssphäre und der ihr zugänglichen Konzeption von Fremdheit machen zu können.

Ein wichtiges Kriterium besteht dabei sicher in dem Grad der Autonomie und der existentiellen Sicherheit, über den eine Eigenheitssphäre verfügt. Grenzüberschreitende Annäherung an Fremdheit erhält allerdings je nach Erfahrungsmodus eine weitgehend andere

Bedeutung, wodurch an dieser Stelle auch der Widerstand gegen bestimmte Formen interkulturellen Lernens genauer erklärbar wird.

Im 1. Modus erscheint Gefährdung der Eigenheitssphäre als Prozess der Entdifferenzierung. Bedrohung durch Fremdheit kann dabei als ein ehrfürchtiges Erschrecken vor der unbegreiflichen Übermacht des Numinosen, des Schicksals oder eines weltgeschichtlichen Ereignisses erlebt werden. Es kann aber auch als Verlockung zur Identitätsauflösung und somit als Lust-Angst angesichts einer die Eigenheit verschlingenden Ganzheit erfahrbar werden.

Im 2. Modus erscheint Gefährdung in Gestalt einer drohenden Entgrenzung, also der Auflösung der bislang sichernden Grenzsetzungen und Unterscheidungen, die den eigenen Sinnkontext vor dem Eindringen fremdartiger Anteile schützen. Der 2. Modus ist daher besonders für schwache oder bedrohte Eigenheitssphären geeignet, bietet aber aufgrund seines Freund-Feind-Schemas und seiner projektiven Fremdkonstitution einen nur engen Rahmen für Fremderfahrung.

Im 3. Modus erscheint Gefährdung als Orientierungsverlust und als Überforderung von Integrationsfähigkeit und kognitiver Verarbeitungskapazität von neuem und Ungewohntem.

Im 4. Modus erscheint Gefährdung als eine Reduktion des Beziehungsverhältnisses auf duale Wahrnehmungs- und Erklärungsmuster und dadurch als eine Festlegung auf unverwechselbare, eindeutige Eigenschaften, mit denen die Fremderfahrung einer der beteiligten Seiten zum universellen Maßstab erhoben wird.

Man kann die Modi des Fremderlebens zur Ausdeutung unterschiedlicher Varianten grenzüberschreitenden Lernens nutzen. Dies lässt erkennen, dass die Modi immer auch Ausdruck eines jeweiligen Erfahrungshintergrunds sind, für den sie je nach Ausgangslage eine adäquate Problemlösung darstellen, für die sie sich aber auch als problematisch erweisen können. Beides ist für alle Modi am empirischen Fall zu entscheiden.

Es gibt aber auch noch einen weiteren Grund für ihre prinzipielle Gleichrangigkeit: Es stellt sich die Frage, ob die Modi des Fremderlebens möglicherweise auf den verschiedenen Konstitutionsebenen der Eigenheit einen unterschiedlichen Stellenwert besitzen. Zu klären wäre also, ob Affinitäten zwischen leiblichen, psychischen, personalen gruppenbezogenen,

sozio-ökonomischen und subkulturellen Kontextgrenzen und den vier Erfahrungsmodi von Fremdheit feststellbar sind. Diese Überlegungen können an dieser Stelle nicht weitergeführt werden. Angedeutet werden kann nur die Hypothese, dass körpergebundene und psychische Einheitssphären vor allem Fremderfahrungen in den ersten Modi benötigen, während die abgeleiteten sozialen Eigenheitskontexte in den ersten Erfahrungsmodi zu defizienten Fremdkontakten führen. Der dritte und vierte Erfahrungsmodi ist daher besonders für Gruppen, Organisationen und subkulturelle Kontexte in der modernen Welt von wachsender Bedeutung. Pathologien der Fremderfahrung werden aber erst dadurch erkennbar, wenn man sich dem nächsten Argumentationsschritt zuwendet und in Betracht zieht, dass die vertikal gestaffelten Identitätskontexte keineswegs unabhängig voneinander bestehen. Vielmehr sind sie auf vielfältige Weise aufeinander bezogen und miteinander verknüpft. Wenn man nun noch mit einbezieht, dass die verknüpften Eigenheitskontexte jeweils einem konträren Erfahrungsmodus unterliegen können, so werden die Komplexität und die Widersprüchlichkeit im Umgang mit Fremdheit auch theoretisch nachvollziehbar. Es wird in Umrissen erkennbar, in welche Richtung zukünftige Forschung zielen sollte. An dieser Stelle kann es aber nur darum gehen, den Gedanken einer vertikalen Verschränkung von Identitätskontexten zu verdeutlichen, damit die Vermischung von Deutungsmodi bei vertikaler Verkopplung von Identitätskontexten auf nationaler oder kultureller Ebene als Problembeschreibung nachvollziehbar wird.

8.0 Konfigurationen der Kontextverknüpfung

Über die Beachtung der jeweiligen Konstitutionsebene von Eigenheit hinaus ist auch eine vertikale Verknüpfung der verschiedenen Identitätskontexte zu berücksichtigen. Hierbei werden unterschiedliche Kombinationen einer Verschränkung zwischen differenten Identitätskontexten erkennbar.

Vereinfacht lässt sich dies als Gegensatz zwischen *dichter Verschränkung* auf der einen Seite eines gedachten Spektrums und *lockerer Kopplung* auf der anderen Seite verdeutlichen:

8.1 Pol der Interferenz bei dichter Kontextierung

Auf dem einen Pol weist das vertikale Verschränkungsmuster „dichte Kontextverknüpfungen“ zwischen den Ebenen der Identitätsbildung auf. Körperliche, personale, gruppengebundene Identitätsmuster werden unmittelbar auf einander bezogen und über das Medium sozioökonomischer, weltanschaulicher oder politischer Identifikationsmuster

„gleichgeschaltet“. Diese Form einer vertikalen Integration wird durch „differentielle Identitätskontexte“ gewährleistet wie z.B. durch ethnische, konfessionelle, nationale oder regionale Sinnstrukturen. Kennzeichnend für diesen Typ vertikaler Identitätsverschränkung ist, dass aus gesellschaftspolitischen Ordnungszusammenhängen folgenreiche Konsequenzen für die Identitätsstruktur und damit auch für die Konstitution von Fremderleben auf den elementaren Identitätskontexten abgeleitet werden. Vereinheitlichung der Vielfalt wird durch Überformung differenter Relevanzbereiche erzeugt: z.B. durch normative Muster wie: „Ein christliches Kind masturbiert nicht, sondern hat seine fremdartigen körperlichen Triebe zu beherrschen“; „Ein deutscher Junge ist treu und ehrlich, weint nicht und bejaht den Corpsgeist seiner Kampfgemeinschaft“.

Eine enge vertikale Verschränkung von Identitätskontexten führt einerseits zur wechselseitigen Überformung von Verhaltensmustern, gleichzeitig aber auch zu brisanten Mischungen, bei denen sich das auf den unterschiedlichen Identitätsebenen konstituierte Verhältnis zwischen Eigenheit und Fremdheit wechselseitig überlagert. Diese „vertikale Interferenz“ von Differenzerfahrungen macht es den individuellen und kollektiven Akteuren schwer zu erkennen, auf welcher Ebene das Fremde auf welche Weise erfahrbar wird. Durch die Vermischung der Erfahrungsebenen ist es kaum noch möglich, sich mit konkreter Fremdheit lernend, d.h. kognitiv klärend auseinanderzusetzen. Es kommt zur Dominanz eines spezifischen Modus der Fremderfahrung über seinen spezifischen Bereich hinaus auf andere Kontexte, was einerseits zur Deformation dieser Identitätskontexte führen kann, andererseits aber auch eine Offenheit für neue Erfahrungsmöglichkeiten verhindert. Generalisierend ließe sich z.B. die These formulieren, dass Verschränkungsmuster, in denen soziale Sinnkontexte unmittelbar mit leiblich-körperlichen Relevanzen verknüpft werden, d.h. die keine Interdependenzunterbrechung zwischen den Kontexten vorsehen, als ein Strukturmodell für verschiedene Varianten des Rassismus beschrieben werden können.

8.2 Pol der Indifferenz bei lockerer Kontextierung

Auf dem anderen Pol sind die vertikalen Verknüpfungen zwischen den Ebenen der Identitätsbildung nur locker verkoppelt und tendieren dabei sogar zu unverbindlichem, „indifferenten“ Nebeneinander. Dies zeigt sich daran, dass mit höherstufigen Identitätskontexten nicht gleichzeitig auch Anforderungen an die Identitätsmuster auf der elementaren Ebene fixiert werden, sondern dass jede der Ebenen in ihrem Eigenrecht gemäß divergente Identitäten ausbildet. Die differentiellen Verschränkungsmuster von Identitätskontexten wie Nationalität, Staatsangehörigkeit, Konfessionszugehörigkeit oder

Regionalität erhalten in dieser Verknüpfungsstruktur eine nur schwache Überformungswirkung. Sie beziehen die verschiedenen Identitätskontexte nicht vereinheitlichend aufeinander; statt dessen übernehmen sie eine Vermittlungsfunktion, ohne jedoch übergeordnete Zusammenhänge, die Herstellung von „Gemeinsinn“ oder verbindlicher Ordnungsstrukturen quer zu den Identitätsanforderungen durchsetzen zu können. Dies stellt einerseits eine Chance für mehr Liberalität dar, wird gleichzeitig aber auch als Freisetzung aus sicheren Strukturen und als Begrenzung der gesellschaftspolitischen Gestaltungsfähigkeit erlebt.

9.0 Verschränkung von Identitätskontexten durch Enkulturation

Es haben sich in den verschiedenen Gesellschaften spezifische Konfigurationen einer vertikalen Kontextverknüpfung herausgebildet und als kulturelle Muster der Identitätsbildung verfestigt. (Hall 1977, S. 105f.) Die großen Kulturkreise lassen sich daran unterscheiden, welche der Identitätskontexte eine enge Verkoppelung erfahren und zwischen welchen Kontexten man eine deutliche Trennung wertschätzt. So drücken sich die großen kulturellen Systeme weniger durch inhaltlich-substantielle Eigenschaften, sondern durch die Art ihrer vertikalen Verknüpfung von Identitätskontexten aus. Sie bieten je unterschiedliche Verknüpfungsmuster aller Teilidentitäten, die im Zuge der gesellschaftlichen Differenzierung hervorgerufen werden und die jede für sich auch in anderen Kulturkreisen vorfindbar sein können. Vor allem aber bieten Großkulturen den kontextuellen Rahmen für Identitätsverschränkungen zwischen körpergebundener und sozialer Identität. Großkulturen lassen sich daher als Identitätskonfigurationen bezeichnen. E.T. Hall spricht in diesem Sinne von dichter und lockerer Kontextierung als wichtiges Strukturmerkmal von Großkulturen. (Hall 1977)

Grenzüberschreitendes Lernen wird daher nicht nur beim Zugang zu einem der vielen identitätsstiftenden Sinnkontexte relevant, sondern auch bei der Bezugnahme zwischen den unterschiedlichen, z.T. divergenten, aber auch kompatiblen Mustern der Identitätsbildung. Die an die vertikale Trennung der Identitätskontexte anschließenden Verknüpfungsleistungen erhalten im Sinne einer reflexiven Steigerungsform grenzüberschreitenden Lernens „Bildungswirkung“ und zwar in der klassischen Bedeutung einer Integration von subjektiven mit gesellschaftlichen Relevanzmustern. In den heutigen modernen Gesellschaften mit ihren meist locker verkoppelten Identitätskontexten erhält die vertikale Integrationsleistung eine

noch umfassendere Bedeutung. Bildung bezieht sich nicht mehr allein auf den reproduktiven Nachvollzug einer gesellschaftlich präformierten Konfiguration im Sinne einer Einpassung in ein Set abgestimmter oder gewaltsam koordinierter Identitätskontexte; Bildung hat in der heutigen Gesellschaft immer häufiger all die vielen Unvereinbarkeiten zwischen differenten Identitätszumerungen in einem nicht abschließbaren Prozess zu verarbeiten. Sie zeigt sich in einer produktiven Aneignung von Differenzfahrung und ist daher in modernen Gesellschaften ohne „interkulturelle Kompetenz“ nicht mehr realisierbar.

10.0 Die Vielfalt kultureller Grenzflächen

Offensichtlich können es sich moderne Gesellschaften mit hochkomplexer Sozialstruktur immer weniger leisten - und sind auch faktisch kaum noch dazu in der Lage -, die verschiedenen Ebenen und Sinnkontexte der Identitätsbildung nach übergeordneten Identitätsmustern einheitlich zu verschränken. Stattdessen wächst im Prozess fortschreitender Modernisierung ein gesellschaftlicher Bedarf an divergenten Selbstbeschreibungen. Hierdurch wiederum verschärfen sich die Probleme bei der Sicherung von „Gemeinsinn“. Je nach Identitätskontext wird der „Rest der Welt“ different erfahrbar, aber dadurch auch immer weniger vergleichbar und koordinationsfähig. Erforderlich werden Formen gesellschaftlicher Selbstbeschreibung, die nicht auf Einheit und Übereinstimmung abstellen, sondern der wachsenden Pluralität von Differenzlinien Rechnung tragen. Das heißt: die gesellschaftliche Selbstbeschreibung und die daran anschließenden Steuerungsinstrumente und Lernanforderungen müssen auf Interkulturalität umstellen. Hieraus erklären sich die Aktualität und der sich ausweitende Bedeutungshorizont des Kulturbegriffs. Gesellschaftliche Selbstbeschreibungen greifen zunehmend auf die Kategorie der „kulturellen Identität“ zurück, wobei das, was jeweils mit „Kultur“ auf den Begriff gebracht werden soll, eine immer breitere Variation erfährt. Bei personennahen Identitätskontexten bezieht sich „Kulturalität“ auf Verschränkungszusammenhänge mit höherstufigen Identitätsangeboten und beschreibt dabei Zivilisationsmuster der Körperwahrnehmung oder Kontrolle von Körperlichkeit bzw. psychisch-affektive Habitualisierungen und Mentalitätsstrukturen. (vgl. Gerhards 1988) Sozialstrukturell betonte Kontexte der Identitätsbildung wiederum werden über Auffassungen von Kultur beschrieben, die stärker auf subkulturelle Milieus, auf soziale Deutungsmuster von Wirklichkeit und auf das Innenleben sozialer Gruppen bzw. einer „Organisationskultur“ bezogen sind. Der Kulturbegriff dient damit zunehmend als differentielle Kategorie einer gesellschaftlichen Selbstbeschreibung, die auf allen Ebenen der Identitätsbildung anwendbar

wird und dabei Verweisungen auf den Sinn anderer Kontexte bereithält. Damit setzt sich eine Kategorie durch, die selbst noch keine Integrationsansprüche im Sinne von Gleichschaltungstendenzen zu enthalten braucht. Seine Brauchbarkeit für die heutigen Gesellschaften zeigt sich u.a. daran, dass mit „Kultur“ latente alltagsweltliche common-sense-Strukturen thematisierbar und dadurch in ihren signifikanten Eigentümlichkeiten für gesellschaftliche Selbstbeschreibung zugänglich werden. Letztlich geht es dabei um die Erklärung und Legitimation von gesellschaftlicher Ungleichheit, an der bisher Kategorien wie Rasse, Klasse, Geschlecht oder Ethnie aufgrund ihrer politischen Folgeprobleme gescheitert sind. (vgl. Hall 1994; Kohl 1993, S. 130ff.) Der Kulturbegriff hingegen scheint die notwendige Plastizität zu besitzen, die für die Selbstbeschreibung von Differenzlinien innerhalb und zwischen modernen Gesellschaften erforderlich ist.

Der Prozess der Universalisierung des Kulturbegriffs erreicht an dem Punkt den bislang letzten Stand seiner Entwicklung, wo erkennbar wird, dass auch die jeweiligen Differenzlinien zwischen Eigenem und Fremden, die man als Ausgangspunkt für „kulturelle Grenzen“ genommen hat, keineswegs als zwingende Voraussetzungen vorgegeben sind. Auch das, was als Grenze zwischen differenten Kulturen angesehen wird, ist selber Bestandteil der daran beteiligten Kulturen. Jede Kultur lässt sich daher auch an der Art ihrer internen und externen Abgrenzungen charakterisieren. Kultur wird unter differenztheoretischer Perspektive selbst wiederum als ein kulturelles Konstrukt erkennbar, mit dem eine innere und äußere Ordnung herstellbar wird. Hier lässt sich der wissenschaftstheoretische Bezug zum konstruktivistischen Paradigma herstellen.

Als Zwischenergebnis lassen sich die Überlegungen zum universellen Kulturbegriff in folgendem Definitionsvorschlag zusammenzuziehen:

„Kultur“ als universelle Kategorie fasst sehr unterschiedliche Komponenten zusammen, die in einem spezifischen Sinnzusammenhang zur *Organisation von Erfahrung* beitragen. Darunter sind sämtliche Standards der Wahrnehmung, des Urteilens, des Bewertens, des nonverbalen Ausdrucksverhaltens, der sprachlich-begrifflichen Aufbereitung der Umwelt und des Handelns zu verstehen, die in einem gesellschaftlichen Teilbereich gültig sind. Kultur wird daher verstanden als ein sinnhaft abgegrenztes und damit informationell geschlossenes Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns; Kultur ist - kurz gesagt - Kontext einer Weltdeutung im Sinne einer common-sense-Struktur. Geschlossen ist ein Sinnsystem hinsichtlich der Bedeutung, die Ereignisse der Umwelt im Rahmen der

kulturellen Weltansicht erhalten. Kultur lässt sich daher auch als eingrenzender „Rahmen“ auffassen, in dem die „selben“ Daten, Fakten und Ereignisse eine im Vergleich zu anderen Kontexten je spezifische Qualität erlangen.

11.0 Wanderer zwischen den Welten

Es gilt an dieser Stelle noch den paradoxen Charakter von Kontextgrenzen zu verdeutlichen: Sie bieten Offenheit für Fremderfahrung durch ihre informationelle Geschlossenheit. Kulturen sind als Sinnkontexte jeweils für sich „informationell geschlossen“, ihre Sinn Grenzen dennoch für die gesellschaftlichen Akteure prinzipiell überschreitbar, sofern diese sich in einem anderen, fremden Sinnkontext zu enkulturieren vermögen. Ein entscheidendes Missverständnis des radikal-relativistischen Standpunkts von Kulturalität lag darin, die Konstitution in sich geschlossener Sinnkontexte ausschließlich als segmentäre Abschließung und damit räumlich zu deuten. Jeder Akteur konnte damit nur in einem und nur einem Lebensbereich seine Identität und begrenzte Sicht der Welt entwickeln. Funktional differenzierte Gesellschaften - und dies gilt zunehmend auch für die in Entstehung begriffene Weltgesellschaft - zwingen auf der Grundlage unterschiedlicher Funktionssysteme zur Inklusion aller gesellschaftlichen Akteure in eine Vielzahl von Funktionsbereichen und den jeweiligen Perspektiven von Welt. (vgl. Luhmann 1995) Die innere Notwendigkeit für moderne Gesellschaften zur prinzipiellen Zugänglichkeit aller ihrer Funktionssysteme und deren sozialer Milieus ruft erheblichen Lernbedarf bei ihren Akteuren hervor. Es geht dabei darum, dass die Mitwirkung über Leistungs- und Komplementärrollen in Sinnkontexten, die jeweils einem besonderen Funktionsprimat unterworfen sind, nur über die Ausbildung einer jeweils gültigen (Teil-)Identität einschließlich der daran geknüpften Kompetenzen möglich wird. Die Umstellung einer Gesellschaft auf funktionale Differenzierung kann daher auch als ein kollektiver Lernprozess gedeutet werden, der die Kontexte der Identitätsbildung von der körperlichen Ebene bis hin zu den Spezialmilieus der Funktionssysteme auf neue Weise verknüpft. Kennzeichnend für die nun erforderliche Verknüpfungsform ist die der lockeren Koppelung, der Vernetzung. Damit ist gemeint, dass jede der Teilidentitäten in ihrem Eigenrecht bestätigt wird, dass sie gleichzeitig aber auch ihre Komplementärfunktion zu den ihnen fremden Sinnkontexten auszubilden und zu sichern haben. Plurale Identitätsmuster leben daher von ihrem Verweisungscharakter auf den durch sie ausgeschlossenen Sinn, sie betonen Eigenheit als Differenz zu ebenfalls aus ihrer Perspektive möglichen Sinnkontexten.

Plurale Identität beruht daher auf Differenzbetonung und nicht auf einer inhaltlichen Bestimmung von Eigenheit.

In diesem Verständniszusammenhang besteht die Voraussetzung für Kontextwechsel gerade eben nicht in einer Durchlässigkeit im Sinne einer Auflösung von Sinngrenzen. Entscheidend für eine differenztheoretische Erklärung von Kontextwechsel ist, dass jede „Kultur“ ein erkennbares Profil bildet, an dem sie ihre spezifische Unterscheidung zwischen Eigenem und Fremden als Sinngrenze markiert. Jedes empirisch vorfindliche Orientierungssystem, also jede „Kultur“ markiert gesellschaftlich vorfindbare Strukturbrüche als bedeutsame Differenzlinien, baut an dieser Unterscheidung ihre Variante von Eigenheit auf und lässt an dieser „Sicht der Welt“ gesellschaftliche Akteure partizipieren. Stabile Kulturen, deren spezifische Eigenheit als ungefährdet erfahren wird, sind daher prinzipiell offen für alle möglichen gesellschaftliche Akteure, die in ihren Bedeutungszusammenhang eintreten und in hierdurch „verkörpern“. Die Akteure wiederum müssen in einer modernen, polyzentrischen Welt gleichzeitig in vielen Teilkulturen aktiv werden und sich dort jeweils „zu Hause“ fühlen. Die hierfür notwendige Meta-Ordnung erweist sich als eine Praxis des „Transits zwischen festen Ordnungen“, als eine Kompetenz zum Kontextwechsel. Funktional differenzierte Gesellschaften stellen ihre Akteure gerade aufgrund einer universellen Inklusion vor die harte Alternative: Mitmachen oder Herausfallen. (Luhmann 1995, S. 25) Das gilt für den einzelnen Menschen, für soziale Gruppen und Milieus ebenso wie für Wirtschaftsunternehmen auf dem Weltmarkt. Im Zuge der sich beschleunigenden Transformationsprozesse wird es für immer mehr personale und kollektive Akteure notwendig, sich in rascher Folge immer neue kulturelle Kontexte zu erschließen und sich dabei die hier gültige Sicht von Welt anzueignen. Hieraus begründet sich u.a. die Institutionalisierung von Erwachsenenbildung, die dabei lebensbegleitende Lernprozesse zunehmend aber auch organisationellen Wandel zu unterstützen und abzusichern hat.

12.0 Interkulturelles Lernen als Kompetenz zur Grenzüberschreitung

Mit der Beschleunigung gesellschaftlicher Transformationsprozesse und ihrer zunehmenden Ausbreitung, die inzwischen auch geschützte und scheinbar bestandssichere Bereiche erreicht hat, gehen gesellschaftliche Akteure ein hohes Risiko ein, wenn sie sich auf ein zu enges Bündel von Kulturen beschränken, aus dem sie ihre je eigentümliche Kombination von Teil-Identitäten ziehen. Wer zukunftsicher handeln will - und das gilt für Personen ebenso wie für

Firmen, Organisationen oder Institutionen - muss Zugangsmöglichkeiten erwerben zu unterschiedlichen, vielleicht sogar gegensätzlichen Teilkulturen der eigenen Gesellschaft und zunehmend auch anderer Gesellschaften Europas und der Welt. Es wird daher im Sinne einer Erfolgsstrategie oder auch nur gezwungenermaßen notwendig, die Beschränkung auf nur eine der Teilkulturen oder subkulturellen Milieus zu überwinden und so etwas wie interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation zu erwerben. Das schließt im Besonderen die Fähigkeit zum Kontextwechsel ein.

Dies wird in folgender Definition von Interkulturellem Lernen berücksichtigt:

Grenzüberschreitendes Lernen findet statt, wenn eine Person, Gruppe oder Organisation bestrebt ist, im Kontakt mit fremden Menschen, Gruppen oder Organisationen deren spezifisches Ordnungssystem der Wahrnehmung, des Denkens und Handelns als eine in sich stimmige Weltdeutung anzunehmen und sie nachzuvollziehen.

(Wahrnehmungslernen) Ist dieser Lernschritt erfolgreich verlaufen, so ist die Voraussetzung gegeben, dass nun die neu erschlossene Lebenswelt, das Gruppenmilieu oder die fremde Organisationskultur mit den bisher bekannten Orientierungskontexten in Beziehung gesetzt und dieses Differenzwissen auf das eigene Denken und Handeln praktisch angewendet werden kann. Grenzüberschreitendes Lernen erfordert zum kompetenten Nachvollzug fremdkultureller Orientierungssysteme eine selbstdistanzierende Reflexion bisher bekannter, ebenfalls gültiger Orientierungen, ohne dass dabei die alten ihren Wert verlieren müssen. Kontextwechsel vermittelt daher eine Verbindung von Kontextwissen und Relationsbewußtsein: „Was hier auf diese Weise gültig ist, ist dort unzulässig oder auf andere Weise von Bedeutung“ Interkulturelle Kompetenz bezieht sich dabei primär auf die Wahrnehmungsfähigkeit für signifikante Differenzlinien, ohne die unterschiedlichen Bedeutungen notwendigerweise explizieren zu müssen.

Nun gehört es mittlerweile zur Normalität moderner Gesellschaften, dass ständig zwischen von einander getrennten und durch Kontextmarkierungen (Bateson 1983, S. 241ff.; Goffman 1980) symbolisch „beschilderten“ Relevanzbereichen gewechselt werden muss. Es lässt sich daher sagen, dass ein Grundrepertoire an Kontextwechsel und die dafür nötige Sensibilität für Differenzlinien bereits im Laufe der Sozialisation hinein in eine moderne Gesellschaft erworben wird. Das gilt in den westlichen Kulturen sicher für die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen Stufen von Intimität, privat und öffentlich, Arbeit und Freizeit sowie zwischen lebensaltersspezifischen Milieus. Dies sind jedoch nur sehr grobe

Orientierungen, die in der Regel auch über explizierte Kontextmarkierungen und damit über gesellschaftlich institutionalisierte, fixierte Sinn Grenzen verfügen. Subkulturelle, aber auch funktionssystemspezifische Grenzen werden jedoch nur selten auf plakative Weise hervorgehoben oder sozial inszeniert. Dies erklärt sich u.a. damit, dass subkulturelle Milieus und spezifische Funktionskontexte meist in der Latenz verbleiben und daher nur schwer thematisierbar sind. Dies bedeutet jedoch keineswegs, dass deshalb auch die Sinndifferenz diffus zu sein braucht. Beispielsweise zeigt sich dies an subkulturellen Differenzen zwischen Produktionsbereich, Vertrieb und der Forschungsabteilung eines Wirtschaftsunternehmens, das mit diesen Grenzen in Form von Kommunikations- und Kooperationsproblemen produktiv umzugehen hat und sich hierzu interne Organisationsberater leistet.

Wenn man nun davon ausgeht, dass mit der Ausdifferenzierung der Gesellschaft in eine Pluralität von Sonderwelten auch die Notwendigkeit zum Kontextwechsel größer wird, so wächst auch der Anspruch an ein zuverlässiges Unterscheidungsvermögen. Grenzüberschreitendes Lernen verlangt somit eine erhöhte Sensibilität für signifikante Unterschiede. Da die jeweiligen Sinn Grenzen selten explizit gemacht und sozial „beschildet“ werden, verlangt die Bewältigung von Kontextwechsel ein gesteigertes Maß an handlungshermeneutischen Fähigkeiten, d.h. an sinnerschließender Sozialkompetenz. Es geht um ein sensibles Erkennen und Respektieren von unsichtbaren Grenzen, die jedoch zum Skandalon werden, sobald man sie grob verletzt. Der Zugang zu fremdkulturellen Kontexten - sei es innergesellschaftlich oder „im Ausland“ - misslingt daher besonders dramatisch, wo die jeweiligen Grenzen gar nicht erst wahrgenommen oder unzutreffend gedeutet werden. Interkulturalität zeigt sich dabei nur in einfachen Fällen als ein Übersetzungsverhältnis zwischen explizierbaren Regelsystemen. Vielmehr geht es um das Antizipieren und freiwillige Hineinleben in die als gültig unterstellten Normalitätserwartungen. Derartige subtile Anforderungen werden bereits im Wechsel zwischen Elternhaus, Schule und peer groups kennen gelernt. Im Rahmen von Erziehungshandeln können sie noch expliziert werden, selten jedoch später noch in Lernsituationen im Erwachsenenalter. Ein Explizieren fremdkultureller Grenzen verbaut im täglichen Leben möglicherweise sogar den Zugang zu fremdkulturellen Kontexten. Eine Kontaktaufnahme erhält einen weitgehend anderen Charakter, ob man sich auf einen fremden Sinnzusammenhang nachvollziehend einlässt und versucht, sich den impliziten Normen gemäß zu verhalten oder ob das fremde Bezugssystem während der Kommunikation als „fremdartig“ bestimmt wird.

13.0 Lob der Grenze

Grundsätzlich bleibt festzuhalten, dass sich Kompetenz zum Kontextwechsel an einer offenen Wahrnehmungsfähigkeit für bedeutsame Unterschiede zeigt, wodurch Grenzlinien erst erfahrbar werden und als Berührungsflächen, Kontaktflächen oder Reibungsflächen für Fremderfahrung genutzt werden können. Der Erwerb einer solchen Sensibilität verlangt die produktive Verarbeitung vielfältiger Erfahrungen und Misserfolgen oft Kosten in Form von Misserfolgen und kleineren Katastrophen ein. Interkulturelles Lernen im Sinne organisierter Veranstaltungen erhält in diesem Zusammenhang die Funktion, derartige Kosten und Risiken gering zu halten, die Auswertung bereits erworbener Erfahrungen zu intensivieren und die Sensibilität und Wahrnehmungsfähigkeit von Sinngrenzen zu erhöhen. Gerade wenn grenzüberschreitendes Lernen im Sinne von Kontextwechsel erzielt werden soll, haben Veranstaltungen interkulturellen Lernens zunächst die Aufgabe, die Grenze zwischen getrennten Sinnkontexten zu verdeutlichen, dabei aber auch als eigene kulturspezifische Deutung erkennbar werden zu lassen. Dies ist genau das Gegenteil davon, Grenzen „durchlässiger“ zu machen. Es geht gerade nicht um Ansätze der *Entgrenzung*, also um Versuche, quer zu den unterschiedlichen Sinnzusammenhängen eine „übergeordnete Gemeinsamkeit“ oder „zwischen“ den Sinnkontexten eine Verstehensgemeinschaft als virtuelle Zwischenwelt aufzubauen. Interkulturelle Kompetenz im Sinne grenzüberschreitenden Lernens setzt stattdessen die Sicherheit in Bezug auf sinnstiftende Unterscheidungen voraus: je deutlicher eine Sinngrenze erfahrbar wird, umso leichter lässt sie sich von beiden Seiten her „übersteigen“. Erst durch deutliche Grenzerfahrungen wird klar, was in diesem Rahmen gilt und was in jenem. Die Schwierigkeit liegt vor allem darin, dass dies nur ausnahmsweise über eine Explizierung der jeweils gültigen Regelsysteme möglich ist, denn darüber verfügen in common-sense-Strukturen definitionsgemäß gerade die Akteure nicht. Wer käme schon darauf, einem fremden Gast darauf hinzuweisen, dass am Ende einer kirchlichen Trauung nicht Beifall geklatscht wird, auch wenn sie theatralischen Charakter hatte und man die Kühnheit der Protagonisten bewundert.

Interkulturelle Bildungsarbeit hat sich daher in zwei Richtungen zu verweigern:

Sie muss erstens auf die Illusion verzichten, quer zu den Grenzlinien eine normativ übergeordnete Welt zu rekonstruieren, in der man sich auf einer Meta-Ebene über universelle Gemeinsamkeiten verständigen kann. Wäre dies überhaupt möglich, würden hierdurch genau die relevanten Differenzen verloren gehen, die es über „die andere Seite“ zu erfahren gilt.

Sie darf zweitens nicht der Versuchung erliegen, das jeweils Fremde aus der Perspektive eines objektiven Außenbeobachters zu interpretieren, weil hierdurch eine wechselseitige Übernahme der jeweiligen Binnensicht verhindert wird.

Damit interkulturelle Bildungsarbeit Möglichkeiten des Kontextwechsels unterstützen kann, hat sie nicht das Gemeinsame, sondern die Sinn Grenzen, die es transitorisch zu überschreiten gilt, zu stärken und hierdurch erfahrbar zu machen. Insofern wirkt Interkulturelle Bildung als *Differenzverstärkung*.

Sie wirkt

- *grenzbildend*, weil nur so Erfahrungen des Anderseins zugänglich gemacht werden können
- *grenzbetonend*, weil auf diese Weise Differenzlinien als Unterscheidungsmöglichkeiten zwischen Weltdeutungen zur Geltung gelangen und so als Lernanlässe pädagogisch inszeniert werden können.
- *grenzüberschreitend*, weil das Eigene von Sinnkontexten nicht hinreichend allein aus ihrem Binnenhorizont, sondern erst durch Übernahme einer Außenperspektive als reflexiver Lernanlass aufgegriffen werden kann.

Bei Interkulturalität geht es nicht um die Durchlässigkeit im Sinne einer Diffusion von Kontextgrenzen. Dies würde die jeweilige Eigenheit gefährden; die Angst vor Identitätsverlust und Überfremdung würden verständlicherweise zu Abwehr und Verteidigung führen. Es geht vielmehr um Grenzüberschreitungen auf der gesicherten Basis signifikanter und daher gesellschaftlich produktiver Unterschiedlichkeit. Interkulturelle Bildung reproduziert, verschärft und dramatisiert soziale Divergenzen als Sinn Grenzen, weil sich nur hierdurch grenzüberschreitendes Erfahrungslernen als Kontextwechsel organisieren lässt. Offen bleibt allerdings, welche der gesellschaftlichen Differenzlinien als Kulturgrenzen aufgefasst und damit als Lernanlass wertgeschätzt werden. Interkulturelle Bildung nimmt daher fraglos eine „Macht der Unterscheidung“ in Anspruch, ohne allerdings immer auch gleich zu „Beutezügen durch den Alltag“ auszurücken. (Necke 1993) Das verpflichtet sie dazu, die von ihr präferierten Unterscheidungen zu reflektieren und zu legitimieren. Sicher scheint dabei mittlerweile zu sein, dass das Verhältnis zwischen „Inländern“ und „Ausländern“ nur ein Problem innergesellschaftlicher Differenzierung unter vielen anderen ebenfalls möglichen anzusehen ist; eine Unterscheidung, die auch dazu benutzt werden kann, von ebenso wichtigen internen Unterschieden abzulenken und Schwierigkeiten mit innergesellschaftlicher Fremdheit auf sog. Problemgruppen abzuwälzen. Dies gilt u.a. für deutsch-deutsche Differenzen, an denen sich erwachsenpädagogisch ebenso ergiebige interkulturelle

Lernanlässe aufgreifen lassen, wie eine wachsende einschlägige Literatur zeigt. (vgl. Bender 1993; Brödel 1993; Doll 1994; Gries 1994; Lange 1993; Neckel 1993; Thomas 1993; Woderich 1992,1996).

So ist z.B. unlängst von Monika Maron zu lesen:

„Die Berliner in beiden Teilen der Stadt haben sich seit sieben Jahren überhaupt an Vieles zu gewöhnen, vor allen Dingen aneinander. Die euphorische Neugier des Anfangs ist weithin der Erkenntnis gewichen, dass man sich so recht nicht mag. Es scheint als hätte der politische Konflikt der Nachkriegszeit auch in Berlin einen ethnischen Konflikt hinterlassen. Menschen einer Kultur, einer Sprache, einer Stadt, aber von verschiedenen Straßenseiten und mit verschiedenen Biographien erkennen ineinander das Andere, das Fremde.“ (Maron 1996)

Anmerkung:

Bei diesem Text handelt es sich um eine weitere Variation differenztheoretischer Überlegungen zum Verhältnis zwischen Eigenem und Fremdem. Er greift Argumentationen auf und paraphrasiert Formulierungen, wie sie in den vorangegangenen Aufsätzen (Schäffter 1991 und Schäffter 1996) bereits entwickelt wurden. Die Akzentuierung dieses Beitrags stellt jedoch den Aspekt grenzüberschreitenden Lernens in den Mittelpunkt und lässt sich daher auch unabhängig vom Entwicklungskontext als eigenständige Argumentation verstehen.

Literatur:

- Arnold, Rolf*: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985
- Arnold, Rolf*: Konstruktivistische Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Umgang mit Fremdsein als Merkmal erwachsenenpädagogischer Deutungsarbeit. In: Derichs-Kunstmann u.a. (Hrsg.): Die Fremde - das Fremde - der Fremde. Frankfurt/M. 1993, S. 111-122
- Bateson, Gregory*: Ökologie des Geistes. Frankfurt 1983
- Bender, Walter*: Die Entfremdung von Lebenswelten. Aufgaben der Erwachsenenbildung/Weiterbildung angesichts der „Kolonisierung“ Ostdeutschlands. In: Derichs-Kunstmann 1993, S. 168-174
- Blomert, Reinhard*: Wandlungen des „Wir-Gefühls“ am Beispiel des Nationalismus. In: Schäffter, Ortfried (Hrsg.): Das Fremde. Opladen 1991, S. 97-116
- Broeck, van den, Lida*: Am Ende der Weißheit. Berlin 1988
- Brödel, Rainer*: Schlüsselprobleme des Erwachsenenlernens im Transformationsprozeß. In: Derichs-Kunstmann 1993, S. 153-160
- Brödel, Rainer*: Zwischen Fremdsein und Verständigung. In: DIE 1994, H.2, S. 22-2
- Coenen, Hermann*: Diesseits von subjektiven Sinn und kollektiven Zwang. München 1985
- Derichs-Kunstmann u.a. (Hrsg.)*: Die Fremde - das Fremde - der Fremde. Frankfurt/M. 1993
- Doerry, Gerd*: Gruppendynamik. In: Wirth, Ingeborg (Hrsg.): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1981, S. 307-318
- Doll, Jörg/Mielke, Rosemarie/Mentz, Michael*: Formen und Veränderungen wechselseitiger ost-westdeutscher Stereotypisierungen in den Jahren 1990, 1991 und 1992. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1994, H.3, S. 501-514
- Dreitzel, Hans Peter*: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Stuttgart 1968
- Eder, Klaus*: Das Paradox der „Kultur“. Jenseits einer Konsensustheorie der Kultur. In: Paragrana 1994, H.1, S. 148-173
- Febvre, Lucien*: Der Rhein und seine Geschichte. Frankfurt/M. 1994
- Gerhards, Jürgen*: Soziologie der Emotionen. Weinheim/München 1988
- Göschel, Albrecht*: Die Ungleichzeitigkeit in der Kultur. Wandel des Kulturbegriffs in vier Generationen. Essen 1995
- Goffman, Erving*: Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt/M. 1980
- Greverus, Ina-Maria*: Die Anderen und Ich. Vom Sich Erkennen, Erkennt- und Anerkanntwerden. Darmstadt 1995
- Gries, Rainer*: Der Geschmack der Heimat. Bausteine zu einer Mentalitätsgeschichte der Ostprodukte nach der Wende. In: Deutschland Archiv 1994, H.1; S. 1041-1058
- Günther, Gotthardt*: Life as Poly-Contextuality. In: ders.: Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. Bd. 2 Hamburg 1979, S. 283-306
- Halbwachs, Maurice*: Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt/M. 1985
- Hall, Edward, T.*: Beyond Culture. New York 1977
- Hall, Stuart*: Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg 1994
- Heinrichs, Hans-Jürgen*: Fenster zur Welt. Positionen der Moderne. Frankfurt/M. 1989
- Hinz-Rommel, Wolfgang*: Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für soziale Arbeit. Münster/New York 1994
- Höffner-Mehlmer, Markus*: Der sprachliche Umgang mit dem Fremden. Alltägliche Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. In: Derichs-Kunstmann 1993, S. 96-99

- Jung, Carl Gustav*: Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewußten. Olten/Freiburg im Breisgau 1971
- Kohl, Karl-Heinz*: Ethnologie - die Wissenschaft vom kulturell Fremden. München 1993
- Köstlin, Konrad*: Das fremde Essen - das Fremde essen. Anmerkungen zur Rede von der Einverleibung des Fremden. In: Müller, Siegfried/Otto, Hans-Uwe, Otto, Ulrich (Hrsg.): Fremde und Andre in Deutschland. Opladen 1995, S. 219-234
- Krusche, Dietrich*: Japan. Konkrete Fremde. Stuttgart 1983 (2.veränd. Aufl.)
- Lange, Helmuth*: Deutsch-deutsche Mentalitätsdifferenzen und die begrenzten Perspektiven ihrer Überwindung im Eingangsprozeß. In: BISS publik 1993, H.11, S. 97-114
- Luhmann, Niklas*: Inklusion und Exklusion. In: ders.: Soziologische Aufklärung Bd. 6, Opladen 1995
- Mader, Wilhelm*: Das Fremde im Vertrauten. Sozialpsychologische und psychoanalytische Überlegungen zur Erfahrung von Fremdheit. In: Derichs-Kunstmann 1993, S. 23-35
- Maron, Monika*: „Die Zeichen der Vereinigung bleiben unheroisch“. In: Der Tagesspiegel v. 11.6.1996, S. 5
- Neckel, Sighard*: Die Macht der Unterscheidung. Beutezüge durch den Alltag. Frankfurt/M. 1993
- Pongratz, Ludwig*: Fremdheit verwandeln. Chancen erfahrungsprientierter Erwachsenenbildung. In: EB. Erwachsenenbildung. 1994, H-4. S.187-213
- Nestvogel, Renate*: „Fremdes“ oder „Eigenes“? Freiräume zwischen Ausgrenzung und Vereinnahmung. In: dies. (Hrsg.): „Fremdes“ oder „Eigenes“? Rassismus, Antisemitismus, Kolonialismus, Rechtsextremismus aus Frauensicht. Frankfurt 1994, S. 27-69
- Rang, Adalbert*: Themen der Moderne - Themen der Pädagogik? In: Marotzki, Winfried/Sünker, Heinz (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft - Moderne - Postmoderne Bd. 2 Weinheim 1993, S. 34-53
- Schäffter, Ortfried*: Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilisierung für Fremdheit. In: Claude, Armand u.a.: Sensibilisierung für Lehrverhalten. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Frankfurt/M. 1986, S. 41-52
- Schäffter, Ortfried*: Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: ders. (Hrsg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen 1991, S. 11-42
- Schäffter, Ortfried*: Lernen als Passion. Leidenschaftliche Spannungen zwischen Innen und Außen. In: Heger, Rolf-Joachim/ Manthey, Helga (Hrsg.): Lern-Liebe. Weinheim 1993
- Schäffter, Ortfried*: Das Fremde als Lernanlaß: Interkulturelle Kompetenz und die Angst vor Identitätsverlust. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Modernisierung. Opladen 1996
- Schütz, Alfred*: Der Heimkehrer. In: ders.: Ges. Aufsätze Bd. 2, Den Haag 1972, S. 70-84
- Stagl, Justin*: Die Beschreibung des Fremden in der Wissenschaft. In: Duerr, Hans-Peter (Hrsg.): Der Wissenschaftler und das Irrationale. Bd.1, Frankfurt 1981, S. 273-295
- Thomas, Michael*: Die Wirkungsmacht sozialer Beziehungen im deutsch-deutschen Transformationsprozeß. In: BISS publik 1993, H.11, S. 25-37
- Woderich, Rudolf*: Mentalitäten zwischen Anpassung und Eigensinn. In: Deutschland Archiv 1992, H.1, S. 21-32
- Woderich, Rudolf*: Peripherienbildung und kulturelle Identität. In: Kollmorgen, Raj/Reißig, Rolf/Weiß, Johannes (Hrsg.): Sozialer Wandel und Akteure in Ostdeutschland. Opladen 1996, S. 81-99