

Ortfried Schächter

Interkulturelle Kompetenz in der Aussenwirtschaft

Eine erhebliche Herausforderung bei der Konzipierung und praktischen Realisierung von Projekten im Bereich des Aussenhandels besteht im Fehlen einer für wirtschaftliches Handeln zielführenden und handlungsleitenden Referenztheorie und damit eines ökonomisch relevanten Verständnisses von interkultureller Kompetenz. Das Projekt erschloss daher in dem Lernfeld „Interkulturelle Kompetenz in der Außenwirtschaft“ ein bisher noch weitgehend ungesichertes Terrain. Einleitend werden sechs Problemfelder angesprochen, mit dem sich das Projekt IKU auseinanderzusetzen hatte:

- (1) Der ungesicherte Kulturbegriff
- (2) Der Kompetenzbegriff
- (3) Verhältnis von Kompetenzentwicklung und wirtschaftlichem Erfolg
- (4) Ökonomische Relevanz interkultureller Kompetenz in der Außenwirtschaft
- (5) Verhältnis zwischen Ökonomie und Kultur
- (6) Das Konstrukt „Interkulturelle Kompetenz“

(1) Der ungesicherte Kulturbegriff

Problematisch, aber auch wissenschaftlich divergent bearbeitet, erwies sich der im Projekt eingeführte breit angelegte und ungeklärte alltagssprachliche Kulturbegriff, der eine Fülle definitorischer Fassungen und spezifischer Ausdeutungen zulässt und in der Praxis entsprechende Verwirrung und Orientierungsprobleme hervorruft. Im ersten Zugang bestand daher eine wichtige Aufgabe darin, intern und in Auseinandersetzung mit den Teilnehmenden eine *aufgabenbezogene Präzisierung* vorzunehmen. Hier sieht die wissenschaftliche Begleitung eine zentrale Aufgabe ihrer Beratungstätigkeit und somit auch ihrer Berichterstattung

(2) Der Kompetenzbegriff

Ähnlich problematisch verhält es sich mit dem in Betriebswirtschaft und Berufspädagogik zu hoher Aktualität gelangten Kompetenzbegriff, der in deutlicher Abgrenzung zum traditionellen Begriff der Qualifikation gefasst wurde. Das entscheidende Merkmal des Kompetenzbegriffs besteht in seiner entschiedenen

Orientierung an praxisnahen Verwendungssituationen und konkreten Handlungskontexten.

Dehnbostel und Meister schlagen folgende allgemeine Definition vor:

„Unter Kompetenzen sind Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte zu verstehen, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit bezieht. Sie sind an das Subjekt und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln gebunden.“ (2002,11)

Sydow u.a. unterscheiden analog zur pädagogischen Differenzierung zwischen Kompetenz und Qualifikation zwischen einer Wissenskomponente und einer Aufgabenkomponente (2004,25)

- Die **Wissenskomponente** von Kompetenz bezieht sich auf die für das erfolgreiche Handeln erforderlichen Kenntnisse von kontextrelevanten Verhaltensregeln und gesellschaftlichen Wissensbeständen (know that), die über instruierende Lernkontexte (als Qualifikationen) vermittelbar sind.

Die **Aufgaben-, Ziel- oder Objektbezogenheit** meint, dass Kompetenzen immer auf die Erreichung eines Ziels, auf die Lösung eines Problems oder auf andere Kategorien eines Handlungserfolgs bezogen sind. Hier geht es um know how (vgl. a.a.O. 23).

„Kompetenzen zeigen sich im Handlungsvollzug. Kompetentsein erfordert es, Wissen auf die zu erfüllende Aufgabe beziehen zu können. Der Kompetenzbegriff umfasst folglich nicht einfach nur ein „Wissen im Kopf oder Gedächtnis“, sondern Wissen im Verständnis eines praktischen Handlungsvollzugs (a.a.O. 29).“

Parsons formulierte dieses Verständnis von Kompetenz, das wir weiter unten als „doppelseitiges Repertoire“ in dem dort entwickelten kompetenzorientierten Kulturbegriff kennen lernen, als „**performance capacity**“ (Parsons 1977). Damit konzipierte er Kompetenz als ein symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium im Rahmen seiner Systemtheorie. Entscheidend für unseren Problemzusammenhang ist dabei, dass es bei Kompetenz im Gegensatz zur Qualifikation *nicht* darum geht, eine Reihe klar definierter spezieller Tätigkeiten auszuführen, sondern um das allgemeine Vermögen, Probleme erfolgreich zu bearbeiten, die eben nicht klar vordefiniert werden können, denen also nicht eins-zu-eins eine Lösungsschablone zugeordnet werden kann. Kompetenter Umgang mit Unbestimmtheit setzt notwendigerweise ein gewisses Maß an Verhaltensflexibilität und Innovationsfähigkeit im wirtschaftlichen Handeln voraus.

(3) Verhältnis von Kompetenzentwicklung und wirtschaftlichem Erfolg

In Anlehnung an die Untersuchungen des Organisationstheoretikers J.G. March können Kompetenzen mit wirtschaftlichem Erfolg von Wirtschaftsunternehmen auf zwei unterschiedliche Weisen in Beziehung gesetzt werden, denen zwei gegensätzliche Innovationsstrategien entsprechen (vgl. March 1991):

- Zum einen im Zuge einer strategischen Entwicklung der „**exploitation**“, d.h. in Formen sensibler Wahrnehmung und Nutzung bereits vorhandener endogener Ressourcen eines Wirtschaftsunternehmens, wobei an bereits vorhandene Kompetenzen mit Maßnahmen des „competence enhancing“ angeschlossen wird und dabei für neue Aufgabenbereiche spezifisch neue Kompetenzen weiterentwickelt werden. Voraussetzung für diese Unternehmensstrategie ist, dass der gewünschte Zielzustand bereits weitgehend bekannt ist und die erforderlichen Kompetenzen antizipierend bestimmbar sind. Dies ist allerdings nur in Fällen von „inkrementeller Innovation“ möglich (vgl. Schäffter 2004).

- Zum anderen in einem Prozess der „**exploration**“, d.h. im Zuge eines innovativen Entwicklungsverlaufs, der als „zielgenerierende Suchbewegung organisiert ist (vgl. Schäffter 2001). Hier kommt ein Prozess des Ver-Lernens und Um-Lernens zum Tragen, in dem neue Deutungsmuster und Praktiken generiert werden, die weit über das hinausgehen, was vorab als Zielzustand beschreibbar gewesen wäre. Es handelt sich um Innovationsverläufe im Sinne einer „absoluten“ Neuerung.

(4) Ökonomische Relevanz interkultureller Kompetenz in der Außenwirtschaft

Innovative Auseinandersetzungen mit einer interkulturellen Problematik erfahren ihre Schwierigkeiten aus dem hohen Grad an Unbestimmtheit, mit dem die KMU in außenwirtschaftlichen Kontakten konfrontiert werden und mit dem sie sich kompetent auseinander zu setzen haben. Während des Projekts stellte sich daher mehrmals die Frage, welche Unternehmensstrategie die beteiligten Firmen wählen sollten bzw. welchen Zugang sie zu der Innovationsstrategie der „exploration“ hatten.

Produktive Auseinandersetzung mit Unbestimmtheit wird in ökonomischen Tätigkeitsfeldern nicht nur im interkulturellen Handeln in der Außenwirtschaft erforderlich, sondern stellt ein grundlegendes Problem jeder innovativen Dienstleistungsbeziehung dar. Wie jede andere, auf wechselseitige Verständigung angelegte Kundenbeziehung ist interkulturelle Kompetenz nicht nur von einer Seite her allein zu erwerben, sondern das Ergebnis eines wechselseitigen Verständigungsprozesses, für den eine gemeinsame „ko-produktive Struktur“ aufgebaut bzw. in gemeinsamem Handeln entwickelt werden muss, wie dies auch sonst zwischen Dienstleistern und Kunden erforderlich wird. Interkulturelle Kompetenz erweist sich daher auf einer strukturellen Ebene als Basisvoraussetzung für jeden wirtschaftlichen Erfolg und damit als Schlüsselkompetenz für wirtschaftliches Handeln unabhängig zusätzlicher Besonderheiten der Außenwirtschaft. Diese „kulturelle Einbettung ökonomischen Handelns findet gegenwärtig durch „Neuorientierungen in der ökonomischen Theorie“ stärkere wirtschaftswissenschaftliche Beachtung (vgl. Granovetter 1985; Seifert/Priddat 1997; Reuter 1993)

(5) Verhältnis zwischen Ökonomie und Kultur

Im Gegensatz zur Mainstream-Ökonomie, die sich auf mathematische Modellierungen im Rahmen wissenschaftstheoretischer Konzepte des homo oeconomicus und des rational choice focussiert, plädiert die neue Wirtschaftssoziologie (vgl. Granovetter 1990) demgegenüber dafür, „Markthandeln als einen sozial voraussetzungsvollen Prozess zu begreifen, auf den normative Referenzen gleichsam konstitutiv einwirken können“. (Bode 2005,256)

In Anschluss an Theorieansätze des ökonomischen Institutionalismus (vgl. North 1990; Slater/Tonkiss 2001) wird die These vertreten, dass jedes Marktgeschehen in einen basalen sozial-kulturellen und institutionell-normativen Kontext „eingebettet“ ist und dass dieses „Eingebettetsein“ (vgl. „embeddedness“ bei Granovetter 1985) im kompetenten marktförmigen Handeln durch kulturspezifische soziale Praktiken vollzogen wird. Ökonomisches Handeln unterliegt daher per se einer kulturellen Ausformung.

Nach Fligstein produziert der „reine“ Markt ein „social chaos“ so dass die Kompetenz der am Markt beteiligten Akteure darauf hinausläuft, „to stabilize interactions by creating cultural understandings for themselves and others and social links to one another“. (Fligstein 2001)

Neo-institutionalistische Ansätze (vgl. Edeling/Jann/Wagner 1999) betonen die systematische Verbindung von Ökonomie, politischem Gemeinwesen und gesellschaftlichem Wertesystem (vgl. auch Beckert 1997,237). Für einen kulturtheoretischen Zugang bieten die institutionenökonomischen Ansätze daher eine wichtige Relativierung der universellen Geltungsansprüche der westlichen Mainstream-Ökonomie in Richtung auf eine „soziale Ökonomie“.

Betont wird, dass Märkte in je *spezifischer* Weise eingebettet sind; *den* Markt gibt es nicht: Every instance of 'market making' involves a specific line-up of social actors, strategies, institutions and interests“ (Slater/Tonkiss 2001,199)

Die ökonomische Logik erfolgreichen Verhaltens am Markt lässt sich daher nicht an universell erachteten Maßstäben einer ethnozentrischen Sichtweise von wirtschaftlichem Handeln beschreiben, sondern ist in ein je spezifisches kulturell geprägtes Verständnis von Ökonomie eingebettet. In der einschlägigen Literatur werden dabei unterschiedliche Varianten einer kulturellen Einbettung unterschieden: (vgl. zusammenfassend Bode 2005,256ff.) Aus diesen Varianten der kulturellen Einbettung lassen sich Kategorien ableiten, die bei einer Bestimmung von interkultureller Kompetenz in der Aussenwirtschaft als „Vergleichsdimensionen“ bei der Auswertung „kritischer Ereignisse“ genauere Beachtung finden sollten.

(6) Das Konstrukt „Interkulturelle Kompetenz“

Konzepte „interkultureller Kompetenz“ erfordern notwendigerweise einen handlungsorientierten Kulturbegriff, also die Konkretisierung von Kultur auf ein Verständnis, das sich nicht allein auf makro-soziale Phänomene wie Nationalkulturen oder großräumige Kulturkreise bezieht, sondern sich auf die Handlungen von Wirtschaftsakteuren in konkreten ökonomisch relevanten Praxiszusammenhängen anwenden lässt.

Die Mitarbeiter des Projektes IKU sahen sich im Zuge ihrer Förderungsmaßnahmen für KMU in der Umweltwirtschaft mit theoretisch-konzeptionellen Fragen konfrontiert, die einen innovativen Umgang verlangten. Die bisherigen konventionellen Lösungsansätze erklären bisherige suboptimale Entwicklungen in diesem Bereich. Kurz: Entwicklung interkultureller Kompetenz verlangt auch ein innovatives Verständnis der Kulturabhängigkeit ökonomischer Beziehungsstrukturen und damit ein erhebliches Umdenken.

Da die im Projektverlauf erarbeitete Klärung ein zentrales Ergebnis des Projektes darstellt, das auch für ähnliche Maßnahmen der Wirtschaftsförderung von konzeptioneller Bedeutung sein kann, wird sie nachfolgend im Bericht der wissenschaftlichen Begleitung weit ausführlicher als sonst üblich dargestellt. Die wissenschaftliche Begleitung erhielt nämlich neben ihrem Charakter als beratendes Unterstützungssystem hier die Bedeutung einer theoretischen Begleitforschung, die sich auf die Erarbeitung eines Theorierahmens für interkulturelle Kompetenz in Praxisfeldern der Außenwirtschaft konzentrierte.

Erkennbar dürfte an der bisherigen Problembearbeitung geworden sein, dass es sich bei dem Konzept der „Interkulturellen Kompetenz“, wenn es mehr sein soll, als nur ein gängiges Schlagwort, um ein anspruchsvolles theoretisches Konstrukt handelt, das auch in der einschlägigen berufspädagogischen Forschung noch nicht zufrieden stellend geklärt ist.

Die Beurteilung des Projektes wird sich daher letztlich auf den programmatischen Anspruch an Innovationsfähigkeit beziehen, nämlich auf die Frage, wie „interkulturelle Kompetenz in der Außenwirtschaft“ praxisnah bestimmt und modellhaft gefördert werden kann.

In den folgenden Überlegungen wird es deshalb nötig sein, genauere inhaltliche Ausführungen zu kulturtheoretischen Grundlagen zu machen und eine Präzisierung von Begriffen vorzunehmen, aus denen heraus ein Konzept „interkultureller Kompetenz“ ableitbar wird, das einerseits die theoretische Grundlage für Maßnahmen der Kompetenzentwicklung in beruflichen Praxisfeldern bietet und andererseits als Rahmen für wissenschaftliche Begleituntersuchungen geeignet ist.

Dieser kulturtheoretische Teil des Berichts wird in vier weiteren Schritten erfolgen:

- (1) Die Pragmatik der Kultur
- (2) Kulturelle Kompetenz als Bestandteil sozialer Praktiken
- (3) Bestimmung interkultureller Kompetenz
- (4) Entwicklung interkultureller Kompetenz als reflexives Erfahrungslernen

Die kulturtheoretische Grundlegung verfolgt im Rahmen dieses Projektberichts ein **dreifaches Ziel:**

- **zum ersten** wird ein *handlungstheoretisches Konzept von Kultur* entfaltet, also ein Kulturbegriff vorgestellt, der an „Handlungskompetenz“ in ökonomischen Kontexten

anschlussfähig ist und der sich für interkulturelle Trainings sowie für praxisnahe berufspädagogische Forschung eignet.

- **zum zweiten** verlangt das Konstrukt „Interkulturelle Kompetenz“ ein präzises Verständnis von *Kultur*differenz. Hierfür werden die wissenschaftstheoretischen Kategorien des *Paradigmas und der Inkommensurabilität* paradigmatischer Deutungsunterschiede zur genaueren theoretischen Erklärung herangezogen.

- **zu dritten** wird in Bezug auf Thomas Kuhn und Charles Taylor *die Dreistufigkeit* von sozialen Orientierungssystemen herausgestellt, weil sich die Differenzierung zwischen *exemplarischen Praktiken*(„Musterlösungen“), *institutionalisierten Erwartungen* (disziplinärer Matrix) und konstitutiv *geschlossenem Weltbild* (Metaparadigma) als von hohem praktischem Wert für die handlungshermeneutische Ausdeutung kritischer Ereignisse in Kontakt mit fremden Orientierungssystemen erwiesen hat.

1. Die Pragmatik der Kultur

Das Erfordernis eines handlungstheoretischen Kulturbegriffs als theoretische Grundlage zur Kompetenzbestimmung

Die aufgrund der Projektziele erforderliche Verknüpfung von „Kultur“ und „Kompetenz“ setzt einen Begriff von Kultur als „Handlungsfeld“ (Straub 1999, 164f) oder als „handlungsintegrierten Bedeutungsraum“ (Orth 2000, 41) voraus. Dieses Erfordernis ist bisher noch nicht im allgemeinen Bewusstsein verankert und war folglich auch Gegenstand konzeptioneller Auseinandersetzungen im Projektkontext.

Boesch fasst diese Einsicht folgendermaßen zusammen:

„Culture is a field of action, whose contents range from object made and used by human beings to institutions, ideas and myths. Being an action field, culture offers possibilities of, but by the same token, stimulates conditions for action: it circumscribes goals which can be reached by certain means, but establishes limits too for correct, possible and also deviant action (Boesch 1991, 29).“

In diesem handlungsintegrierten Verständnis wird Kultur nicht mehr als makro-soziale „Rahmenbedingung“ oder als abstrakter „Überbau“ konzipiert, sondern in die Praxis gleichsam eingelassen und zwar in Form von ihr inhärenter Ideen, Ziele, Regeln, Normen, Werten und Geschichten.

- „Als **Handlungsprodukt** (Hervorh. O.S.) besitzt Kultur den Status eines transindividuellen Reservoirs von Erfahrungen und Erwartungen, kurz: eines Wissens-, Zeichen- und Symbolsystems oder ... eines kollektiven Sinnsystems, das

den Raum und die Zeit einer Mehrzahl von Menschen strukturiert (Straub 1999, 166).“

- „Die **situative Handlungsrelevanz** (Hervorh. O.S.) von Kultur zeigt sich daran, dass sie einer Vielzahl von Personen, Ordnungsformen und Deutungsmuster für die rationale und emotionale Identifikation, Evaluation und Strukturierung von Geschehnissen und Dingen in der Welt sowie Prinzipien und Paradigmen der Handlungsorientierung und Lebensführung bereit(-stellt)“ (ebenda).

Zusammenfassend charakterisiert Straub in seinem Entwurf einer handlungsbezogenen Kulturpsychologie „Kultur als ein handlungsrelevantes, transindividuelles Wissens-, Zeichen- oder Symbolsystem“, (Straub 1999, 185) das mit drei Merkmalen genauer bestimmt werden kann, die im Folgenden genauer erläutert werden.

(1) Das Konzept der partialen Kultur

(2) Der distinktive Kulturbegriff

(3) Kultur als relationale Struktur

1.1 Das Konzept der partialen Kultur

Das hier in Umrissen wiedergegebene handlungstheoretisch fundierte Kulturkonzept unterscheidet sich erheblich von Ansätzen der vergleichenden Kulturpsychologie und dies vor allem in der Art der Rekonstruktion ihres kollektiven Charakters.

In allen einschlägigen Definitionen verweist der Kulturbegriff übereinstimmend auf eine „Mehrzahl von Personen, die in ein gemeinsames Bezugsgewebe von kollektiven Deutungen und Orientierungen, Selbst- und Weltauffassungen, Wirklichkeitsdefinitionen und Praktiken eingebunden sind“ (Straub 1999, 186). Demnach kann ein konkretes Verständnis von Kultur aus der Bezugnahme auf sehr unterschiedliche und auch veränderliche kollektive Phänomene hervorgehen und dies einerseits *quantitativ* als räumlicher Umfang bzw. zeitliche Dauer sowie andererseits *qualitativ* als normativer Aspekt von Kultur.

Quantitativ setzen viele Kulturbegriffe eine räumliche und soziale Kontinuität einer „Eigenheitsphäre“ voraus, so z.B. wenn es um die „Kultur der Kelten“ oder um „black culture“ geht (vgl. Grathoff 1988, 21) oder wenn eine dauerhafte, räumlich bestimmbare Differenz zwischen östlichem und westlichem „Kulturkreis“ vorausgesetzt wird. Ähnlich umfassend sind Kulturkonzepte angelegt, die Aussagen über die japanische, deutsche, indische oder gar afrikanische Kultur

meinen machen zu können. Weit verbreitet sind theoretische Ansätze in meist unreflektiertem Anschluss an Herder, die Kultur mit Konzepten der politischen Identität eines Volkes oder einer Nation verbinden. Diese Konstrukte waren in den letzten Jahrhunderten von großer historischer Wirkungsmacht und stellen für ein handlungsnahes praxisbezogenes Verständnis von Kultur im Rahmen globalisierter Wirtschaftskontakte ein erhebliches Erkenntnishindernis dar.

Von diesen, auf einer makro-sozialen Analyse-Ebene angesiedelten Konzepten unterscheidet der sich hier vorgestellte handlungsintegrierte Kulturbegriff ganz entschieden. Gerade ein kompetenztheoretisch anschlussfähiger Kulturbegriff ist nicht makro-sozial anzulegen, sondern als Ansatz im Rahmen einer **Sozialtheorie der Handlungsklärung** zu fassen (vgl. Reckwitz 2000, 91ff.).

Der Theorie der Handlungsklärung zufolge scheint menschliches Verhalten „nicht beliebig und arbiträr zu sein, sondern – in gewissem Umfang – geordnet und strukturiert zu verlaufen. Es folgt offensichtlich bestimmten Mustern (Reckwitz 2000, 91).

Kulturtheorien bilden in diesem Problemzusammenhang einen theoretischen Erklärungsrahmen für Antworten, die über individualistische Erklärungen nach dem Modell des „homo oeconomicus“ (Zweck-Mittel-Logik) und des „homo sociologicus“ (normengeleitete Strukturlogik) hinausgehen. Sie bieten Deutungen dazu an, was ein Kollektiv von Akteuren dazu bringt, bestimmten Verhaltensmustern zu folgen und diese Muster „auf Dauer zu stellen“ d.h. zu institutionalisieren.

So bietet der hier entwickelte kulturwissenschaftliche Ansatz theoretische wie praktische Anschlussstellen für Konzepte „kompetenten Handelns“ bzw. einer Theorie der Kompetenzentwicklung im Rahmen gefestigter sozialer Praktiken.

Kulturtheoretisch erforderlich wird allerdings in deutlicher Abgrenzung zu den räumlich und zeitlich weitreichenden Großkulturen ein Konzept der **partiellen Kultur** (vgl. Straub 1999, 188). Mit ihm „schützt man sich vor jenen Problemen, in die eine homogenisierende Konstruktion von allzu weiträumigen, historisch ausgreifenden und große Populationen umfassende Kulturen sehr leicht gerät. **Pluralisierung durch Partialisierung** (Hervorh. O.S.) von Kulturen sowie eine entsprechende differenzielle Analyse kultureller Phänomene bewahrt vor vorschneller und unangemessener Homogenisierung und vor der Hypostatisierung „einer“ Kultur zu einer Art superorganischer Einheit. Dies beugt jener Grobschlächtigkeit

kulturgeschichtlicher und aktualempirisch-kulturvergleichender Betrachtungen vor, die mögliche (und von den Betroffenen vielleicht vorgenommene) binnenkulturelle Differenzierungen kurzerhand glatt bügelt“ (ebenda).

Für kompetenzrelevante handlungsbezogene Kulturkonzepte steht daher „die Gemeinsamkeiten schaffende, verbindende Kraft von partialen, regionalen oder lokalen also auch flüchtigen oder subkulturellen Lebenszusammenhängen im Zentrum (Straub 1999, 187).“

In Anschluss an Grathoff (1988) ließe sich von „sozialem Milieu“, also von einem milieugebundenen Kulturbegriff sprechen. Solche partialen und fluiden Kulturen und Subkulturen erlangen in spätmodernen Gesellschaften wachsende Bedeutung (vgl. Schäffter 1998). Statt einer Homogenitäts- und Einheitsunterstellung in Bezug auf makro-soziale Großkulturen geht es bei kompetenzorientierten Kulturkonzepten um handlungsrelevante Lebenszusammenhänge und das dort eingelagerte **lokale Wissen**.

In diesem Zusammenhang wird die für interkulturelle Kompetenz bedeutsame Erfahrung auswertbar, dass Akteure gleichzeitig an verschiedenen Kulturen und Subkulturen partizipieren können und (in der Spätmoderne) hierzu auch zunehmend gezwungen sind. Hieraus folgt ein Zwang zur ständigen Grenzüberschreitung und somit zum Herausbilden einer Kompetenz zum (sub)kulturellen Kontextwechsel (vgl. Schäffter 1998), die als grundlegende Voraussetzung zum Erwerb von inhaltlich recht unterschiedlichem „lokalen Wissen“ differenter Partialkulturen angesehen werden kann.

1.2 Der distinktive Kulturbegriff

Das Konzept der Partialkultur lässt sich nicht allein in Bezug auf seinen quantitativen Bedeutungsumfang der ins Auge genommenen „kulturellen Eigenheitssphäre“ beschreiben, sondern es unterscheidet sich von Theorien des Kulturvergleichs nicht zuletzt in einem qualitativen Aspekt, d.h. in Bezug auf eine sonst oft implizierte **Normativität** des Kulturkonzepts.

In Anschluss an die „cultural anthropology“ bemüht sich ein distinktiver Kulturbegriff um die Loslösung von normativen Entwicklungsmodellen. Von Bedeutung ist hierbei die Betonung einer prinzipiellen Perspektivität jeglicher Beobachtung von kulturellen Sinnkontexten, aus der sich ein Spannungsverhältnis zwischen Eigenem und Fremden konstituiert (vgl. Schäffter 1998). Aus dieser strukturell begründeten

„distinktiven Sicht“ heraus erscheint jede als kultureller Kontext gefasste „Eigenheitssphäre“ einander gleichwertig. Auf dieser Meta-Ebene des Kulturvergleichs darf allerdings nicht außer acht gelassen werden, dass jede deskriptive Beschreibung einer anderen Sinnssphäre vor allem aber jeder Vergleich zwischen differenten Kontexten notwendigerweise aus der (wertgebundenen) Perspektive der zugrundeliegenden Eigenheitssphäre des Beobachterstandpunkts heraus erfolgt und sich dabei der Relationalität der jeweiligen Differenzbildung nicht zu entziehen vermag. Immer geht es um eine „Politik der Unterscheidung“ und einer interessegeleiteten Praxis des Unterscheidens. Der distinktive Kulturbegriff ist daher nicht als abschließende Lösung des Problems ethnozentrischer Deutung aufzufassen, sondern als ein (gesellschaftspolitisches) Programm im Umgang mit Diversität. Hier ist ein zentraler Punkt in Bezug auf interkulturelle Kompetenz zu verorten, auf den in einem späteren Klärungsschritt unter dem Begriff der Inkommensurabilität noch genauer eingegangen wird.

Festzuhalten ist an dieser Stelle bereits, dass ein kompetenzorientiertes Kulturkonzept auf einem distinktiven Kulturbegriff aufruht, der darauf verzichtet, seine Unterscheidungen aus universellen Entwicklungs- und Deutungsschemata abzuleiten und zu legitimieren, sondern der seine Unterscheidungen selbst als reflexionsbedürftige und kulturspezifische Differenzbildungen im Modus machttheoretischer Deutungen ideologiekritisch zum Lernanlass erhebt und so reflexiv zu bearbeiten vermag.

Matthes (1992, 3) zufolge sind **kulturelle Wirklichkeiten** Konstrukte, die Menschen bilden und aushandeln: miteinander, nebeneinander und auch gegeneinander (vgl. Straub 1999). Es bleibt dabei höchst voraussetzungsvoll, ob soziale Konstruktionen kultureller Wirklichkeiten friedfertig oder gewaltsam gestaltet werden. Wie dies auch immer geschieht, nach Matthes gehört es zu unserem alltäglichen Erfahrungsschatz, dass „in dem Aufeinandertreffen unterschiedlicher Sicht- und Verstehensweisen in einzelnen Handlungssituationen jede Seite bemüht ist, die eigene gegen die andere zum Zug zu bringen, um die eigene Definitionsmacht gegen die des anderen durchzusetzen.“ (Matthes 1992, 3). **Interkulturelle Kompetenz** beruht daher nicht allein auf Verstehensleistung, sondern konstitutiv verbunden mit ihr auch auf der Fähigkeit zur Wahrung und Sicherung der eigenen zugrunde liegenden Eigenheitssphäre, der eigenen kulturellen Identität. Innerhalb eines

kompetenztheoretisch gefassten Kulturkonzepts bewegt sich daher Interkulturalität notwendigerweise in einer gesellschaftspolitischen Dimension, die nicht auf ein interaktionistisches Verständnis zwischenmenschlicher Verständigung verkürzt werden darf.

1.3 Das Konstitutionsproblem: Kultur als relationale Struktur

Eine tiefreichende Problematik in Diskursen der kulturvergleichenden Psychologie und daran anknüpfenden Trainingskonzepten zur Vermittlung interkultureller Kompetenz folgt aus der notorischen Tendenz dieser Ansätze, Kulturen als substantiell fassbare Gegebenheiten zu deuten und sie über objektivierbare „Kulturstandards“ in Merkmalen, Regeln in Form eines von einem Außenstandpunkt her feststellbarem „Signifikationssystem“ oder eines Katalogs von „Kulturstandards“ zu vergegenständlichen. Dies wird ihrem prozessualen Konstruktcharakter nicht gerecht und führt zu der Frage nach dem Verhältnis zwischen zugeschriebenem Regelsystem und den situativen Verhaltensspielräumen der in kulturellen Kontexten handelnden Akteure. Charles Taylor fragt hier in Anschluss an Wittgenstein: „Was bedeutet es, einer Regel zu folgen“ (vgl. Taylor 1993) und dabei gleichzeitig die Relevanz situativer Kontexte und individueller Verhaltensweisen zu berücksichtigen? Die Tendenz, fremde Signifikationssysteme objektivierend zu identifizieren, stellt zudem nur unzureichend die Perspektivität der Beobachterposition in Rechnung, die in der Konstruktion der jeweils anderen (fremden) Kultur zu implizitem Ausdruck gelangt. Außer Betracht bleibt dabei darüber hinaus auch, wie sich einander fremde „Bedeutungsräume“ (Orth 2000) auf eine wechselseitig unverständliche Weise „fremd“ erscheinen können. Fremdheit und vor allem wechselseitige Fremdheit muss daher als ein relationales Phänomen verstanden werden (Schäffter 1991a; 1998).

Die Beschreibung kultureller Differenz und der kompetente Umgang mit ihr stößt daher nicht allein auf ideologiekritische Bedenken in Bezug auf ihre Abhängigkeit von gegenläufigen Machtinteressen, sondern auch auf eine konstitutiv begründete Problematik sozialer Konstruiertheit: Das Verhältnis von Eigenheitssphäre und Fremdheitssphäre beruht auf einem komplementären Entstehungszusammenhang, es ist als relationales Beziehungsverhältnis konstituiert.

Straub formuliert diesen konstruktiven Zusammenhang folgendermaßen:

„Es ist also nicht ‚etwas Einzelnes‘, das dem Erkenntnissubjekt schlicht gegenüberliegt, vollständig isoliert und vom sozialen Vorgang wissenschaftlicher Erfahrungs- und Erkenntnisbildung unabhängig. ‚Daten‘ sind, dem Wortsinn zum Trotz, nie etwas einfach ‚Gegebenes‘ (vom lateinischen dare), sondern stets ‚Fakten‘ (vom lateinischen fare) was heißt: etwas ‚Gemachtes‘, in Handlungs-, Interaktions- und Kommunikationszusammenhängen Geschaffenes und zur Geltung Gebrachtes.“ (Straub 1999, 195).

„ Kulturelle Wirklichkeiten beziehen sich daher notwendigerweise auf das Beziehungsverhältnis zwischen mindestens zwei daran beteiligten Eigenheitssphären, die sich wechselseitig auf eine je spezifische Weise als „fremd“ erfahren und die sich in dieser Relationalität ihre je eigene Identität konstituieren und als Erfahrung verfügbar erhalten.

„Kulturelle Wirklichkeiten können nicht anders als im Lichte anderer kulturellen Wirklichkeiten bestimmt werden.“ (Straub a.a.O.)

Interkulturelle Kompetenz bezieht sich daher im Rahmen des hier explizierten relationalen Kulturbegriffs auf einen zielführenden **Umgang mit bestimmungsbedürftiger Differenz** und nicht auf den Umgang mit bereits substantiell bestimmten Unterschieden. Interkulturelle Kompetenz verlangt somit eine hermeneutische (sinnerschließende) Bestimmungsfähigkeit in Bezug auf eine durch praktischen Kontakt selbst erst erschließbare Differenzstruktur.

Der Konstruktcharakter interkultureller Beziehungsstruktur darf jedoch nicht als Produkt willkürlicher Schöpfung missverstanden werden. Die Regeln, denen die Akteure kollektiv in ihrem wechselseitigen Kontakt folgen, sind ebenfalls an historische und sozial-kulturelle Rahmenbedingungen gebunden. Es geht dabei auf beiden Seiten der Differenz um sich festigende Erfahrungen im jeweiligen Umgang mit Fremdheit, die situativ erschlossen und in **interkulturellen Praktiken** institutionalisiert, d.h. zu Formen kompetenten Handelns verdichtet und von den beteiligten Akteuren im Zuge wechselseitiger Interaktion habitualisiert werden können. Das führt uns zum nächsten Argumentationsschritt, nämlich zu einem Verständnis interkultureller Kompetenz als Bestandteil sozialer Praktiken.

2. Kultur als integraler Bestandteil sozialer Praktiken

Fassen wir zunächst zusammen:

Auf dem Weg zu einem kompetenzorientierten Kulturbegriff wurde herausgearbeitet, dass an **Konzepte der partialen Kultur** anzuschließen ist und hierbei an ein Verständnis von Kultur als einem **handlungsleitenden Bedeutungsraum** sowie an einen **distinktiven Begriff der Kultur** als Unterscheidung zwischen differenten

„Lebensformen“ des „In-der-Welt-Seins“, die in ihrer Unvergleichlichkeit als prinzipiell gleichwertig aufzufassen sind. Schließlich wurde die Relationalität des handlungsrelevanten Kulturbegriffs herausgestellt und dabei hervorgehoben, dass die „Eigenheitssphäre“ kultureller Bedeutungsräume sich erst aus einer für sie handlungsrelevanten Unterscheidung zu von ihr als fremd erfahrenen Sinnkontexten konstituiert und das Fremde daher für die eigene kulturelle Identität als Abgrenzungskriterium von sinnstiftender Bedeutung ist.

Erkennbar wurde an diesem Punkt der Darstellung bereits, dass ein kompetenzorientierter Kulturbegriff in praktische Handlungszusammenhänge eingelassen ist und aus ihnen ihre kollektiven Deutungsmuster, Regeln und Sinnstrukturen herausbildet.

In kompetenztheoretischer Sicht lässt sich „Kultur“ daher als integraler Sinnkontext praktischen Handelns verstehen, untersuchen und nur dort im Sinn von Kompetenzentwicklung trainieren.

„Im Gegensatz zu früheren Ansätzen, die einer Substantialisierung, Totalisierung und Territorialisierung von Kultur Vorschub leisteten, wird jetzt Kultur als Prozess, als Relation, als Verb verstanden.“ (Hörning, Reuter 2004, 9).

2.1 Doing culture: Kultur als soziale Praxis

„Statt Kultur als Mentalität, Text oder Bedeutungsgewebe kognitivistisch zu verengen oder sie als fragloses Werte- und Normensystem strukturalistisch zu vereinnahmen, wird in antimentalistischer und ent-strukturalisierender Weise von *Kultur als Praxis* gesprochen.“ (Hörning, Reuter 2004, 10).

Ähnlich wie im gender-Diskurs von „doing gender“ gesprochen wird (Butler 1991), wenn man dabei das zum Ausdruck-Bringen einer dadurch implizit hergestellten Differenz theoretisch fassen will, steht „Doing culture“ als ein programmatischer Begriff für das Verständnis von Kultur als **praktischem Vollzug**.

„Kultur als Praxis verbindet das Kulturelle mit dem Sozialen. Wie und was wir essen, wie und was wir arbeiten, wie und wen wir heiraten ist aus dieser Perspektive weder eine rein kulturelle noch eine rein soziale Angelegenheit und schon gar nicht eine körperlicher Bedürfnisse.“ (Hörning, Reuter a.a.O., 11).

“Doing culture” ist somit auch immer “doing difference”, d.h. ein praktisches Unterscheidungshandeln, das latente Unterschiede aufgreift und ihnen im Handeln im Sinne von Ungleichheiten Bedeutung verleiht.

2.2 Soziale Praktiken und ihre Merkmale

Bei Hörning findet sich folgende Definition:

Nicht jede Hantierung, nicht jedes Tun ist schon Praxis. Durch häufiges und regelmäßiges miteinander Tun bilden sich gemeinsame **Handlungsgepflogenheiten** heraus, die sich in kollektiven **Handlungsmustern** und **Handlungsstilen** verdichten und so bestimmte Handlungszüge sozial erwartbar machen.“ (Hörning 2004, 141).

In Anschluss an diesen Definitionsversuch lassen sich zusammenfassend folgende **Merkmale** sozialer Praktiken aufführen:

Alltagsgebundenheit und Routinisiertheit

Soziale Praktiken begründen „eine bestimmte Handlungsnormalität im Alltag“. „Unter ‚sozialer Praxis‘ wird üblicherweise das Ingangsetzen und Ausführen von Handlungsweisen verstanden, die in relativ routinisierten Formen verlaufen.“ (Hörning 2004, 141).

Gepflogenheiten als Handlungsstile und Konventionen

Praxistheorien wenden sich gegen ein „Hamlet-Modell“ von Handlungen, welches voraussetzt, „dass unsere Handlungen weithin bewusst und sorgfältig abwägenden Entscheidungen entspringen“ (Hörning 2004, 143). Sie wenden sich gegen das normorientierte Handlungsmodell (Parsons' Wertmodell des Handelns) und das zweckorientierte Handlungsmodell (Webers Rationalmodell des Handelns). Soziale Praktiken können verstanden werden als „soziale Routinen und Gepflogenheiten, nicht als ständig neu und bewusst eingesetzte Handlungsakte“ Sie sind „eingespielte Handlungsprozeduren, die immer schon in einer mehr oder weniger vertrauten Welt ablaufen.“ (Hörning 2004, 143f.).

Übersubjektivität

„Soziales Handeln ist übersubjektiv eingebettet in die Routinen sozialer Interaktionszusammenhänge. ... Es lassen sich verschiedenste Praktiken beschreiben: „Erziehungspraktiken, Praktiken der privaten Lebensführung auch Praktiken des Bremsens, Störens, Verzögerns usw. ... Als soziales Phänomen weisen „soziale Praktiken weit über den einzelnen Handelnden sowie die Situation hinaus, in der diese Praktiken jeweils zum Einsatz kommen.“ (Hörning 2004, 144ff).

Erwartbarkeit

„Durch häufiges und regelmäßiges miteinander Tun bilden sich gemeinsame Handlungsgepflogenheiten heraus, die sich in kollektiven Handlungsmustern und Handlungsstilen verdichten und so bestimmte Handlungszüge sozial erwartbar machen.“ (Hörning 2004, 141)

Soziale Praktiken schließen aneinander an („fields of practices“)

„An der heutigen praxistheoretischen Diskussion in der Soziologie interessiert vor allem die These, dass das meiste, was Menschen tun, Teil bestimmter sozialer Praktiken ist und nicht jeweils intentionalem Handeln entspringt. Soziales Leben ist dann ein Geflecht eng miteinander verbundener Handlungspraktiken, in deren Vollzug die Handelnden nicht nur Routinen einüben und Gebrauchsweisen erlangen, sondern auch Einblick in und Verständnis für die Mithandelnden und die Sachwelt gewinnen, und sich so allmählich und weithin unthematisch gemeinsame Handlungskriterien und Beurteilungsmaßstäbe herausbilden.“ (Hörning 2004, 142).

Konstitution von Hintergrundwissen, Bedeutung, Kriterien

Diese Herausbildung erfolgt weitestgehend implizit und hat implizite Normen zum Ergebnis (vgl. Hörning 2004, 147). Es wird durch die Praktiken auch ein „Wissen von der Welt“, es werden „Bedeutsamkeiten“ und Bedeutungen mitkonstituiert (vgl. Hörning 2004, 142, 145, 150). Dieses „Hintergrundwissen“ bzw. „Vorwissen“ findet im praktischen Handeln seinen Ausdruck und wird nur dort bedeutsam (Hörning 2004, 150). In sozialen Praktiken findet „ein kollektives Bedeutungs- und Handlungswissen seinen oft impliziten Ausdruck“ (Hörning 2004, 144).

Soziale Praktiken „tragen“ die soziale Reproduktion

In der Partizipation an den sozialen Praktiken werden diese reproduziert, d.h. wiederholt *und gleichzeitig* verändert. Der Akteur wiederholt die Praktiken und setzt sie gleichzeitig neuartig fort. „Praktiken sind immer beides: Wiederholung *und* Neuerschließung.“ (Hörning 2004, 145; Herv. i. Orig.).

Verweisung auf „praktisches Wissen“

Mit der Betrachtung von sozialen Praktiken lässt sich insbesondere das „praktische Wissen“ (vgl. Hörning 2004, 148f.) und die „Kompetenz der Akteure im

Praxiszusammenhang“ (Hörning 2004, 144) aufweisen. Dieser zentrale Punkt wird im Folgenden genauer ausgeführt.

2.3 Das Konzept des „praktischen Wissens“

Im praxistheoretischen Diskurs erhält die Unterscheidung zwischen zwei Typen von Wissen eine herausragende Bedeutung, nämlich die zwischen 1) „knowing-how“ (gewusst-wie) und 2) „knowing-that (gewusst-was).

„Das Gewusst-wie bezeichnet einen Wissenstypus, der in der Praxis nicht nur die Dinge gekonnt einzusetzen und damit Probleme zu lösen, sondern auch zu unterscheiden weiß, ob die Lösung gelungen ist oder nicht, ob die Handlung passt oder nicht.“ (Hörning 2004, 148). Diese als „praktisches Wissen“ oder bei Bourdieu als „sense pratique“ (praktischer Sinn) bezeichnete Kompetenz wird in neueren Theorien sozialer Praktiken nicht auf ein dem Handeln externes System von Regeln zurückgeführt, die es im Handeln adäquat anzuwenden gälte und die letztlich in einem endlosen Regress der Regeln zur Regelanwendung etc. führen würde. Stattdessen „bilden sich in den fortlaufenden sozialen Praktiken nicht nur Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Aufgabenlösung und Situationseinschätzung heraus, sondern es entfalten sich auch unauffällig im Zusammenhandeln mit anderen Handelnden gemeinsame Kriterien und Maßstäbe, die dem Handeln Richtung und Anschluss vermitteln“. Dieser Aspekt sozialer Praktiken lässt sich als **Entwicklung** von Kompetenz in einem kulturellen Bedeutungs- und Handlungsraum bezeichnen und ist deutlich von dem individuellen **Erwerb** bereits institutionalisierter Kompetenz und Partizipation an sozialen Praktiken zu unterscheiden.

Soziale Praktiken sind daher deutlich von Einzeltätigkeiten und intentional gerichteten Handlungen sozialer Akteure zu unterscheiden, denn sie „formen sich in gemeinsamen, aufeinander bezogenen Handlungsweisen heraus.“ (Hörning a.a.O., 149). Sie geben den partizipierenden Trägern dieser kollektiven Handlungsweisen ein **implizites Wissen** an die Hand was im konkreten Kontext als „angemessen“ zu gelten hat.

„Praktisches Wissen“ ist somit keine individuelle Errungenschaft, es ist intersubjektiv geformt, kollektiv erworben und eingespielt. Auch in Richtung auf die anderen Akteure wirkt praktisches Wissen normativ im Sinne einer Strukturierung sozialer Praktiken.

Vor diesem Hintergrund wird erkennbar, dass praktisches Wissen als ein Merkmal sozialer Praktiken gelten kann, durch das es sich von „bloß repetitiven Verhaltensgewohnheiten“ (ebenda) und statistisch nachweisbaren Häufigkeiten unterscheiden lässt.

In der praxistheoretischen Literatur findet sich ein breiter Diskurs über die Frage der „Regelanwendung“ (vgl. Taylor, Schatzki) und dabei über das Verhältnis zwischen einem übergeordneten „institutionalisierten“ kulturellen Regel- und Signifikationssystem und dem situations- und kontextgebundenen Praxiswissen.

Die übereinstimmende Tendenz bei Vertretern der Theorie sozialer Praktiken geht hierbei in Richtung auf einen „dialektischen“ Erklärungsmodus. Praktisches Wissen wird als fluide, d.h. als ständig wandelbare intermediäre Struktur handlungsrelevanten Wissens konzipiert, die einerseits aus konkreten Handlungszusammenhängen kollektiv als Prozess der Strukturation (vgl. Giddens) hervorgeht und hierdurch die Grundlage für allgemeinere Regeln und Deutungsmuster bietet. Gleichzeitig knüpft sie an das vorgegebene Regelverständnis an und bewegt sich hierdurch notwendigerweise in dem Verständniskontext des bisher institutionalisierten Deutungsrahmens.

„Praktisches Wissen“ entwickelt sich daher im Bewältigen offener und komplexer Situationen und bietet in seiner Verbindung mit Routinen innovative und kreative Veränderungen. Der Soziologe Hans Joas stellt diesen Aspekt in seiner Schrift zur „Kreativität des Handelns“ als Rehabilitation des alltäglichen Routinehandelns heraus, die weitreichende Bedeutung für das Verständnis von Praxis hat (vgl. Joas 1996).

Als ein letzter Gesichtspunkt zur Charakterisierung von „Praxiswissen“ ist noch sein Wirken als selbstverständliches, implizites „**Hintergrundwissen**“ zu betonen. Für die Akteure wird es als ein kollektiv geteiltes „Vorwissen“ erfahrbar, „das allein nur dadurch Bedeutung erhält, dass es im praktischen Handeln seinen Ausdruck findet. Neben seinen wertenden Strukturierungsleistungen und deren Bedeutung für Emotionalität enthält kulturelles Hintergrundwissen auch motivationale Elemente, also Vorgaben darüber, welche Wünsche und Interessen ‚man‘ in konkreten Zusammenhängen überhaupt haben **kann** („Kompetenz des Wollens“).

2.4 Kultur als „doppelseitiges Repertoire“

Mit der Kennzeichnung von „praktischem Wissen“ als handlungsrelevantem Hintergrundwissen jeder Kultur, haben wir nur eine, wenn auch äußerst wichtige Dimension des hier entwickelten Kulturkonzepts vorgetragen.

Allerdings soll die Unterscheidung zwischen „knowing how“ und „knowing that“ nicht die Bedeutung der explizierten Wissensbestände einer Kultur gering schätzen. Wesentlich erscheint nur, dass der Wissenstypus des „knowing that“ nicht ohne den des „knowing how“ auskommt, vor allem, wenn einem an einem kompetenzorientierten Kulturkonzept gelegen ist. In Anschluss an Jürgen Hörning soll daher von einer „doppelseitigen Fassung von Kultur“ gesprochen werden:

*„Zum einen besteht Kultur aus **Repertoires an kulturellen Wissens- und Bedeutungsbeständen**, die in vielfältigen Formen (Symbolen, Ritualen, Modelle, Codes, Texten, Artefakte, Regelwerke, Technologien) aufgezeichnet, gespeichert und innerhalb und zwischen den gesellschaftlichen Gruppen und Generationen selektiv übertragen werden.“ (Hörning 2004, 146).*

Hier lässt sich der Erwerb an expliziten kulturellen Wissensbeständen der eigenen und der fremden Kultur als Aneignung kultureller Kompetenz auf der Ebene **„informationeller Kompetenzentwicklung“** beschreiben und pädagogisch unterstützen. Vom Wissenstyp bezieht sich dieser Kompetenzaspekt auf die Dimension des „knowing that“.

Problematisch werden Kulturkonzepte allerdings, wenn sie sich theoretisch wie pädagogisch konzeptionell auf diese Ebene explizierten kulturellen Wissens beschränken.

*„Zum anderen besteht Kultur aus **Repertoires an praktischem Wissen und interpretativem Können**, die erst die kulturellen Wissens- und Bedeutungsbestände in der Praxis zur Wirkung bringen.“ (ebenda).*

Erwerb kultureller Kompetenz bezieht sich hier auf das Einüben und „Einleben“ von Fähigkeiten und Fertigkeiten durch Partizipation an gemeinsam entwickelten sozialen Praktiken und zeigt sich daran, dass der Akteur in der Lage ist, in einer erwartbaren und verständlichen Weise mit sozialen Situationen umzugehen.

„Im Gegensatz zu den vielfältigen Formen ‚aufgezeichneter‘ kultureller Wissensbestände handelt es sich beim kulturellen Können um ein ‚wissen-wie‘, das sich in ausgesuchten Geschicklichkeiten und Gepflogenheiten ausformt und kultiviert.“ (ebenda).

Das **kompetenzorientierte Kulturkonzept**, wie es hier in Anschluss an gegenwärtige Theorien sozialer Praxis vorgetragen wird, ist somit durch einen Doppelcharakter gekennzeichnet, bei dem „knowing how“ und „knowing that“ in eine dialektische Strukturationsbeziehung (vgl. Giddens) gesetzt werden.

Kulturelle Deutungs-, Regel- und Wissensbestände erhalten ihren sinnstiftenden Bedeutungskontext erst in Verbindung mit praktischem Wissen und interpretativem Können in Alltagssituationen. Wird diese kontextierende Koppelung zwischen kulturellem „knowing that“ und praxisintegriertem „knowing how“ nicht hergestellt und beschränkt sich der Erwerb von Wissen auf die Repertoires von expliziten Beständen einer „recorded culture“ (Crane 1994, 2f.), so liegt eine Engführung auf „*informationelle Kompetenzentwicklung*“ vor, d.h. die (noch) fremde Kultur wird aus dem praktischen Interpretationskontext der Herkunftskultur wahrgenommen. Die Beschränkung auf informationelle Kompetenzentwicklung führt zu einer Irrelevanz der erworbenen Kenntnisse für praktische Handlung, im negativen Fall sogar zu falschen Sicherheiten.

Berücksichtigt man beim Erwerb von kultureller Kompetenz den theoretischen Erkenntnisfortschritt, den das Konzept des doppelten Repertoires bietet, so kommt man zu folgenden Konsequenzen:

- (1) Ein handlungsrelevanter Zugang zu einer fremden Kultur wird nur unzureichend über eine instruierende Vermittlung von objektivierten Wissensbeständen i.S. einer „recorded culture“ möglich. Inhaltliche Vermittlung verallgemeinerter Kenntnisse über eine andere Kultur ohne Berücksichtigung ihres *fremden Bedeutungsraums* ist vielmehr Quelle unkalkulierbarer Missverständnisse und tendiert zu einer „Nostrifizierung“ von fremdkulturellen Sinnzusammenhängen unter die eigene Perspektive.
- (2) Die Alternative dazu besteht in einem kompetenzorientierten Zugang und zwar in Formen der Partizipation an fremdkulturellen Alltagspraktiken in Verbindung mit lernförderlicher Unterstützung durch reflexive Deutungshilfen und einer problem-basierten Erarbeitung eines handlungsrelevanten „Hintergrundwissens“: Kompetenzentwicklung hat daher in ihrer didaktischen Struktur das „doppelte Repertoire“ widerzuspiegeln.

- (3) Ausgangspunkt des Erwerbs **kultureller Kompetenz** in Hinblick auf eine Zielkultur ist daher notwendigerweise die praktische Mitwirkung an deren kulturspezifischen sozialen Praktiken, d. h. es geht um Kompetenzentwicklung im Kontext alltäglicher Arbeits- und Lebenszusammenhänge.
- (4) An diesem Punkt stellt sich allerdings die **Frage nach der prinzipiellen Zugänglichkeit** der je fremden Kultur. **Inter-kulturelle Kompetenz** zeigt sich daher zunächst einmal an dem Können, wie mit der Grenze zwischen „Eigenheit und Fremdheit“ umgegangen werden kann: Ob sie überhaupt wahrgenommen wird, ob sie anerkannt und als Differenz respektiert wird und welche praktischen Konsequenzen aus Nichtverstehbarkeit oder Unbestimmbarkeit des fremden Bedeutungsraums abgeleitet werden.
- (5) Als Schlussfolgerung wird daher eine deutlichere Unterscheidung zwischen zwei **Grundformen des Fremdkontakts** erforderlich :
- Erwerb von kultureller Kompetenz im Sinne von Fähigkeiten zur Partizipation an kulturspezifischen Praktiken innerhalb einer zunächst noch fremden Kultur. Hier geht es um Fragen der Enkulturation im Sinne eines handelnden Erschließens einer Fremdkultur, die hierfür allerdings mit der Herkunftskultur des Akteurs strukturell „**kommensurabel**“ sein muss.
 - Prinzipiell von derartigem (inner-) kulturellem Kompetenzerwerb zu unterscheiden ist allerdings die Fähigkeit zum Wechsel zwischen einander „**inkommensurablen**“ kulturellen Bedeutungsräumen. Hier liegt die eigentliche Pointe inter-kultureller Kompetenz! Es geht um Fähigkeiten zur Wahrnehmung von Sinn- und Bedeutungsdimensionen bei gleich erscheinender „Faktizität“, um die Berücksichtigung von Kontextgrenzen zwischen Handlungslogiken und um das Entwickeln gemeinsamer Praktiken, wie beide Seiten mit unüberbrückbarer Unterschiedlichkeit in gegenseitigem Respekt (für diese Unterschiedlichkeit) miteinander umgehen können. Interkulturelle Kompetenz ist daher nicht Bestandteil von kulturellen Praktiken der Zielkultur, die sich durch Enkulturation erwerben ließe, sondern sie bedarf eines ko-produktiven Entwickelns gemeinsamer Praktiken des Umgangs mit wechselseitiger inkommensurabler Fremdheit.

Was hiermit gemeint ist und auf welchen theoretischen Einsichten die Differenzierung zwischen Kommensurabilität und Inkommensurabilität beruht, soll in den nächsten Argumentationsschritten genauer herausgearbeitet werden.

3. Zur Bestimmung interkultureller Kompetenz

Die vorangegangenen Überlegungen bezogen sich auf den Erwerb von kultureller Handlungskompetenz und waren somit noch nicht auf das Verhältnis zwischen einander fremden Kulturen gerichtet.

Interkulturelle Kompetenz bezieht sich nun nicht allein auf den Zugang zu einer fremden Kultur und den Erwerb von kulturellem Handlungssinn eines fremden Bedeutungsraums, sondern hat dabei das Verhältnis zwischen Herkunftskultur und Zielkultur in Rechnung zu stellen. Inter-Kulturalität fokussiert auf **das Zwischen** getrennter Bedeutungsräume im Sinne eines Grenz- oder Schwellenbereichs.

Die folgenden Überlegungen beziehen sich daher nicht mehr auf die Klärung **kultureller** Kompetenz, sondern auf das Verhältnis zwischen differenten Kulturen im Sinne inter-kultureller Kompetenz.

3.1 Kommensurabilität und Inkommensurabilität der Bedeutungsräume

Dieses Verhältnis kann

- einerseits als Kontinuum aufgefasst werden, in dem sich die Unterschiede nur als graduelle Differenzen zwischen den Eigenheitssphären erfahren und beschreiben lassen (relative Fremdheit: Kommensurabilität) und
- andererseits als Grenze zu einem unvergleichlichen Bedeutungsraum, der keinerlei Übersetzungsverhältnis zwischen beiden Sinnkontexten zulässt (absolute Fremdheit: Inkommensurabilität).

Interkulturelle Beziehungen bedürfen daher in einem ersten Zugang der Klärung, mit welchem Grad der wechselseitigen Fremdheit man es beim gegenseitigen Kontakt zu tun bekommt. Zudem ist zu beachten, dass eben diese Frage häufig unter einem Machtaspekt (politisch) kontrovers ist, und somit selbst einer kulturellen Ausdeutung von **beiden** Seiten und dabei gegebenenfalls einer kontroversen Einschätzung unterliegt. So neigen hegemoniale Kulturen zu einer universalistischen Deutung, bei der sie ihren eigenen Bedeutungsraum als fraglose Voraussetzung verallgemeinernd auf fremde Kulturen ausdehnen.

Der kanadische Sozialphilosoph Charles Taylor versucht das Verhältnis zwischen einander fremden Kulturen an der „Kommensurabilität“ der jeweils vorhandenen „Variationsdimensionen“ einer Kultur zu bestimmen.

Unter Variationsdimension (dimension of variation) versteht Taylor Deutungsmuster im Sinne von Kontrastpaaren als orientierende Unterscheidungen, die kulturellen Wertungen zugrunde liegen.

„Eine andere Kultur wirklich zu verstehen, bedeutet demnach, eine Vorstellung davon zu gewinnen, was deren maßgebende oder ‚operative‘ Variationsdimensionen sind; beispielsweise könnte etwas in Übereinstimmung mit der Natur/gegen die Natur, ehrenhaft/unehrenhaft, gemäß Gottes Willen/sündig etc. sein.“ (Rosa 1999, 30)

Übergänge von der einen in die andere Kultur i.S. eines Kontinuums möglicher Fremdheiten, sind daher nur dann möglich, wenn sie in Hinsicht auf ihre „dimensions of variation“ kommensurabel sind. Es geht hierbei um signifikante „Unterschiede, die Unterschiede machen“ (Bateson), also um konstitutive Formen wirklichkeitsbildender Unterscheidungen.

Um zu erkennen, ob die fremde Kultur zur eigenen in einem kommensurablen oder inkommensurablen Verhältnis von Fremdheit steht „bedürfen wir einer Sprache qualitativer Kontraste, welche die relevanten Unterscheidungs- bzw. Variationsdimensionen der fremden Kultur erkennbar werden läßt.“ (Rosa 1999, 29). Begriffspaare wie subjektiv/objektiv, rational/irrational, demokratisch/totalitär, tolerant/dogmatisch usw. definieren Variationsdimensionen, mit deren Hilfe wir uns in der sozialen Welt orientieren. Indem wir soziale Phänomene in solchen Begriffen beschreiben und wahrnehmen, bewerten wir sie zugleich, d.h. wir verorten sie auf unserer „kognitiv-moralischen Landkarte“ (Rosa 1999, 30). Rekonstruiert wird damit eine Grundbedingung des Verstehens und der Bedeutungsbildung, die eine konstitutive Voraussetzung für Handlungsfähigkeit darstellt: Taylors These besagt daher, es sei konstitutiv für menschliches Handeln, dass man sein Leben innerhalb eines derart durch „starke qualitative Unterscheidungen geprägten Horizonts führt. Ein Überschreiten dieser Grenzen wäre gleichbedeutend mit dem Verlassen eines Daseins, das nach unseren Begriffen noch das einer integralen, also unversehrten Person ist.“ (Taylor 1989, 55).

Beziehungen zwischen Kulturen, die in ihren kontrastiven Unterscheidungsdimensionen weitgehend übereinstimmen, entfalten ihre Kulturdifferenzen daher **innerhalb** dieses Rahmens und bieten Fremdheit in Formen wechselseitig ungewohnter oder verblüffender Konstellationen und Bewertungen der gemeinsamen

Variationsdimensionen. Zum Beispiel finden Differenzen wie edel/niedrig, wertvoll/gewöhnlich, tapfer/feige auf jeweils andere Weise ihre praktische Anwendung und Bedeutung. Auch wenn die Bewertungen unterschiedlich ausfallen, folgen sie doch einer übereinstimmenden „Sprache qualitativer Kontraste“. In diesem Fall beruht das Verhältnis der Kulturen auf einem kommensurablen Unterschied.

Mit einer dramatisch anders gearteten Situation bekommt man es indessen zu tun, wenn zwischen der einen und der anderen Kultur **strukturelle Inkommensurabilität** besteht.

Hier sind die relevanten Unterscheidungs- bzw. Variationsdimensionen der fremden Kultur unbekannt, vielfach sogar unerkennbar oder auch unvorstellbar, wenn man hierbei noch in Betracht zieht, dass die Akteure eines Bedeutungsraums nur ausnahmsweise in der Lage sind, sich über ihre eigenen Variationsdimensionen Rechnung abzulegen und sie explizieren zu können. So wird das volle Maß wechselseitiger Intransparenz erkennbar, das interkulturelle Kontakte im Falle von struktureller Inkommensurabilität kennzeichnet. Es geht um eine Unbestimmtheit kultureller Weltbeschreibungen, die zunächst erkannt und anerkannt werden muss, um schließlich auch die eigene Selbstverständlichkeitsstruktur durchschauen zu lernen.

3.2 Paradigmatische Differenz und ihre kulturellen Ausdruckformen

Will man das Problem der kulturellen Inkommensurabilität als handlungsherme- neutisches Problem fassen, so bietet sich ein Rückgriff auf vier Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit an, wie sie von Schäffter 1991 entwickelt wurden. Mit ihnen lässt sich rekonstruieren, wie mit der Unbestimmtheit fremdartiger Weltbeschreibungen umgegangen werden kann (vgl. Schäffter 1991a; 1998). Dem Deutungsschema liegt ein konstruktivistisches Verständnis von sozialer Ordnung zugrunde, an dem sich jeweils nachvollziehen lässt, welche psycho-soziale Funktion Fremdheit für die Konstruktion einer „Eigenheitssphäre“ erhält.

Ortfried Schäffter unterscheidet vier Konzepte sozialer Ordnung, denen er spezifische „Deutungsmuster der Fremdheit“ zuordnet:

- Ordnungen transzendenter Ganzheit: Das Fremde als tragender Grund und Resonanzboden von Eigenheit.
- Ordnungen perfekter Vollkommenheit: Das Fremde als Negation von Eigenheit.

- Ordnungskonzepte dynamischer Selbstveränderung: Fremdheit als Chance zur Ergänzung und Vervollständigung.
- Konzeptionen komplementärer Ordnung: Eigenheit und Fremdheit als Zusammenspiel sich wechselseitig hervorrufender Kontrastierungen.

Die vier Deutungsmuster stellen eine Steigerung von Komplexität dar: die ersten drei Modi im Umgang mit Fremdheit beruhen in unterschiedlicher Weise auf einer „Nostrifizierung“ des Fremden, also auf einer Domestizierung aus der Perspektive der vom Fremden irritierten kulturellen Eigenheitssphäre.

„Das Fremde wird nicht stehen gelassen in seiner Besonderheit, die Auseinandersetzung geschieht nicht partnerschaftlich-dialogisch, sondern alle Andersartigkeit wird auf dem kürzest möglichen Wege als Eben-doch-Eigenes vereinnahmt“ (Krusche 1983, 11).

Erklärbar wird das damit, dass hier Fremdheit für die Ordnungsstrukturen eine wichtige Funktion bei der Konstitution von kultureller Identität erhält. So bleibt die Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit Fremdheit bei aller Unterschiedlichkeit doch auf einen konsequent internen Standpunkt fixiert.

Diese „ethnozentrische“ Sicht überwindet der vierte Modus, wo sich das Deutungsmuster auf Phänomene einer wechselseitigen, sich gegenseitig hervorrufenden Fremdheit bezieht.

Hier zeichnet sich nun eine, verschiedene Einzelperspektiven übergreifende Ordnungsstruktur ab, in der „Inneres und Äußeres“ nicht als separate Bereiche behandelt, wohl aber als Momente eines Strukturierungsprozesses verstanden werden, in dem sich Eigenes und Fremdes wechselseitig relativieren und bestimmen. So lässt sich das für unsere heutige Welt realistischere Bild eines „poly-kontexturalen“ Universums, d.h. einer Realität aus vielen kulturellen Einzelzentren rekonstruieren. Aus der nicht mehr zu leugnenden Vielzahl eigenständiger Perspektiven und gleichermaßen „möglicher“ Interpretationen der Welt wird erkennbar, dass im Aufeinandertreffen unterschiedlicher Bezugssysteme kein unbestreitbares Fundament und kein allem übergeordneter Bezugspunkt zur Verfügung steht, um über sie zu entscheiden. Die Vorstellung einer universellen Rationalität wird ebenso fragwürdig, wie die einer universell beobachtbaren empirischen Welt.

„Das Wissen über die Welt bleibt unaufhebbar an lokale und soziale Konstitutionsprozesse angebunden. Für die Möglichkeit einer Übersetzung und Verbindung zwischen diesen lokalen Wissensbeständen gibt es keine übergeordnete Garantie mehr: Die Erkenntnistheorie das fundamentale Projekt der Moderne zur Sicherung solcher Übersetzungen, wird durch die Hermeneutik abgelöst“ (Giesen 1991, 119).

Ordnungsstrukturen einer so gedeuteten Welt sind daher nicht mehr ambivalent, sondern polyvalent. Sie beziehen sich auf eine **Praxis des Unterscheidens**, d.h. auf ein Wechselverhältnis zwischen allen überhaupt denkbaren Deutungsmustern des Fremderlebens. Die Ordnung lebt dabei von einem permanenten „Oszillieren“ zwischen Positionen der Eigenheit und der Fremdheit, die sich im wechselseitigen Kontakt gegenseitig hervorrufen. Charakteristisch für ihre Offenheit ist daher eine „Wechselbezüglichkeit und Ambiguität der Momente, die in sich selbst nicht zur Ruhe kommen und keine Etablierung einer reinen Innen- und Außenwelt, einer reinen Eigen- oder Fremdwelt zulassen. Eine derartig offene, dynamische Struktur soll hier als „komplementäre Ordnung wechselseitiger Fremdheit“ bezeichnet werden.

Praktischer Ausgangspunkt ist hierbei die unübersehbare Erfahrung, dass sich inkommensurabel Fremdartiges auch bei bestem Willen nicht verstehen lässt und dass die interne Verarbeitungsfähigkeit einer Eigenheitssphäre in Konfrontation mit immer zahlreicheren komplexen Außenbereichen schnell überfordert wird. So kann schließlich auch „Fremdheit“ nur noch selektiv und meist nur beiläufig zur Kenntnis genommen werden. Folglich wird gerade bei intensiver Auseinandersetzung mit der Unverständlichkeit des Anderen ab einem gewissen Punkt nicht mehr mit elastischer Akkomodation geantwortet, sondern mit der Feststellung von „**Nicht-Verstehbarkeit**“. Es handelt sich dabei keineswegs um eine Verweigerung von Verstehen, sondern um die **Anerkennung einer Grenzerfahrung** im Sinne einer bedeutungsvollen Einsicht in eine konkrete Grenzlinie eigener Erfahrungsmöglichkeiten. Diese Deutung zieht somit die Konsequenz aus der Erfahrung, dass es externe Bereiche gibt, die prinzipiell nicht aneignungsfähig sind und daher realistischerweise (und nicht nur aus ethischer Überzeugung) in ihrem autonomen Eigenwert respektiert werden müssen. Die Deutung berücksichtigt, dass hier ein Aufrechterhalten des Anspruchs auf integrative Vereinnahmung zu einer problematischen Illusion führt, weil dies gerade der besonderen Beziehung des „Anderen“ als für mich prinzipiell Fremdem nicht gerecht wird. Im Deutungsmuster

komplementärer Fremdheit werden Schwellenerfahrungen nicht mehr als Verlockung zu einer umfassenden und dadurch letztlich inflationären Ausweitung des Innen aufgefasst, sondern als Zwang zur Anerkennung einer radikalen gegenseitigen Differenz, als Sensibilität für gegenseitige Fremdheit.

3.3 Der Begriff der Inkommensurabilität

Das Problem einer Unvereinbarkeit zwischen sozial-kognitiven Orientierungssystemen wurde von dem amerikanischen Wissenschaftshistoriker Thomas Kuhn als Ergebnis so genannter „wissenschaftlicher Revolutionen“ im Zuge der Ausdifferenzierung der Naturwissenschaften systematisch analysiert und mit dem Begriff einer „paradigmatischen“ Differenz belegt.

„Das Wort „Paradigma“ steht dabei im weitesten Sinne für Standards der Wissenschaftlichkeit, die innerhalb einer bestimmten Wissenschaftlergemeinschaft anerkannt, außerhalb dieser Gemeinschaft aber bezweifelt werden. (...) Wissenschaftliche Erkenntnis kann dieser Auffassung zufolge nur noch auf Gültigkeit innerhalb eines Paradigmas überprüft werden. Eine „transparadigmatische“ Beurteilung ist dagegen nicht mehr möglich, weil die Standards der Wissenschaftlichkeit selbst nicht begründet werden können, Theorien unterschiedlicher Paradigmen wären aus diesem Grunde zueinander „inkommensurabel“ (Scherer 2002, 19).

Das Paradigmen-Konzept von Thomas Kuhn steht in hoher Übereinstimmung mit Fragen des Kulturvergleichs und kann daher herangezogen werden, um die Probleme der Unvergleichbarkeit getrennter kultureller Orientierungssysteme genauer formulieren und darauf bezogene Lösungsansätze entwickeln zu können. Folgende Aspekte des Konzeptes sind für Fragen **interkultureller Kompetenz** klärend:

- Inkommensurabilität bezeichnet nicht ein Orientierungssystem an sich, sondern ein bestimmtes Verhältnis zwischen Orientierungssystemen (Scherer 2002, 20).
- Dieses Verhältnis lässt sich nach Taylor als Differenz ihrer konstitutiven „Variationsdimensionen“ (ebenda) kennzeichnen.
- Paradigmatische Inkommensurabilität stellt sich zudem als ein **Konkurrenzverhältnis** dar, so dass in spezifischen Entscheidungssituationen (bei sog. „critical incidents“) eine Wahl zwischen den beteiligten Orientierungssystemen zwingend erforderlich wird. Dies bedeutet dass **Indifferenz** keine adäquate Lösungsmöglichkeit darstellt.

- Schließlich gibt es drittens keine objektiven Vergleichsmaßstäbe, mit deren Hilfe sich ein Inkommensurabilitätsproblem lösen lassen kann. Daher ist auch eine rational-argumentative Bearbeitung und lernförmige Überwindung des Konkurrenzverhältnisses zwischen radikal verschiedenen Orientierungssystemen nicht möglich.
- Entscheidend für die Charakterisierung dieses („interkulturellen“) Dilemmas ist, dass Paradigmen der Weltsicht nicht voluntaristisch gewechselt werden können, sondern dem Akteur als selbstverständliches „Weltwissen“ implizit vorausgesetzt sind. Aus diesem Konstitutionsverhältnis heraus haben sie für die möglichen Erfahrungen eine vorstrukturierende und z.B. für die jeweilige Wissenschaftsdisziplin auch eine begriffskonstituierende Funktion.

Hieraus folgt, dass einem Paradigma eine kognitive und eine soziale Dimension zueigen sind (vgl. Kuhn 1989):

Die **kognitive Dimension** lässt sich in den Wissenschaften als Netzwerk von Überzeugungen methodologischer, konzeptueller und schließlich sogar ontologischer Natur rekonstruieren, aus dem heraus neben den Instrumenten zur Problemlösung auch die jeweils relevanten Fragen einer wissenschaftlichen Disziplin formulierbar werden.

Die **soziale Dimension** besteht darin, dass eine paradigmengelenkte scientific community nach Kuhn eine einheitliche Sozialisierung, wissenschaftliche Orientierung und interne Strukturierung durchsetzt und Abweichungen unterdrückt oder bestraft (ebenda).

Bei der Bestimmung einer paradigmatischen Differenz zwischen zwei inkommensurablen Orientierungssystemen reicht es daher nicht aus, nur kognitive Unterscheidungen auf einer abstrakten Ebene allgemeiner Weltanschauungen als Kulturdifferenz heranzuziehen und dabei die soziale Differenz zu vernachlässigen.

Um diese Verkürzung zu vermeiden, betont Kuhn in späteren Schriften (Kuhn 1989, S.186-221) ein dreistufiges Modell wissenschaftlicher Paradigmen, das auch für die Anwendung auf Fragen der Kulturdifferenz von großer Bedeutung ist:

- (1) Die Grundlage jedes paradigmatischen Orientierungssystems bildet zunächst eine **konkrete** wissenschaftliche Einzelleistung als „Musterbeispiel“ (exemplum).
- (2) Durch Modellbildung werden die Musterbeispiele auf analoge Problembereiche übertragen und bilden so etwas wie eine von Einzelfällen abstrahierte

„**disziplinäre Matrix**“, welche Methodologie und Instrumentarium für den Wissenschaftsbetrieb liefert.

- (3) Auf noch höherer Abstraktionsstufe festigt sich ein dahinter stehendes „metaphysisches Weltbild“ (**Metaparadigma**), das jedoch bereits in dem konkreten Musterbeispiel implizit enthalten ist.

In der sich seit einiger Zeit verstärkenden sprachtheoretischen Orientierung der Wissenschaftstheorie („linguistic turn“) werden paradigmatische Orientierungssysteme in Anlehnung an Wittgenstein als „Diskursgemeinschaften“ konzipiert. Paradigmen werden in diesem Verständnis als „Begriffsnetze“ verstanden, welche die Welt auf je spezifische Weise konzeptionalisieren. „Begriffssysteme“ bilden nach Kuhn eine „Lexikonstruktur“, in der unser „Wissen über die Welt“ enthalten ist. Diesem konzeptuellen Lexikon kommt somit eine Welt konstituierende Rolle zu.

Inkommensurabilität konkurrierender Paradigmen meint unter sprachtheoretischer Perspektive somit auch „nicht ineinander übersetzbar“ oder „nicht aufeinander rückführbar“, „so dass der Forscher nach einem Paradigmenwechsel in einer anderen Welt lebt“ (Rosa 1995, 63; vgl. auch Kuhn 1989, 123ff).

„Rivalisierende Paradigmen besitzen... unterschiedliche, nicht formallogisch definierte Lexikonstrukturen, weshalb für einen Vergleich hermeneutische Erkenntnisleistungen erforderlich sind...“ (Rosa 1995, 63). Für das Verständnis von Interkulturalität bietet das Paradigmenkonzept folgende Erklärungen:

„Da jedes Paradigma seine eigene Sprache, seine eigenen Rätsel, Lösungswege und Rationalitätsstandards produziert... kommt es bei dem Versuch transparadigmatischer Verständigung zu massiven Kommunikationsstörungen. Die Begriffe verschiedener wissenschaftlicher Gemeinschaften sind genuin inkommensurabel..., weil Theorien, Daten und Sprache in einem komplexen Interdependenzverhältnis stehen“ (Rosa 1999, 14). Paradigmen treffen keine Auswahl zwischen Fakten, sondern sie konstituieren diese Daten erst. Der Übergang von einem Paradigma zu einem anderen enthält daher ein kognitives und ein soziales Moment der „Bekehrung“ (vgl. Rosa 1999, 15).

3.4 Kultur als politisches Paradigma

Das wissenschaftshistorische Konzept von Thomas Kuhn lässt sich nach Hartmut Rosa schlüssig auf kulturelle Differenz übertragen:

„Die Idee, dass nicht nur die Entwicklung wissenschaftlicher, sondern auch diejenigen sozialer, kultureller oder politischer Gemeinschaften mit Hilfe des Paradigmenkonzepts zu untersuchen sein könnte, wird von Kuhn selbst nahe gelegt, wenn er (...) den Paradigmenwechsel auch als Übergang zwischen unvereinbaren Lebensweisen der Gemeinschaft (...) beschreibt“ (Rosa 1999, 17).

„Politische oder im weiteren Sinne kulturelle Paradigmen legen also fest, was wichtig ist in der Welt, was zählt, worauf es ankommt, welche Entitäten und zwischen ihnen auftretende Probleme es gibt und wie diese zu lösen sind“ (a.a.O. 19).

In Rückgriff auf politikwissenschaftliche Ansätze (Sheldon Wolin, Henrich Bußhoff, Joachim Raschke) verweist Hartmut Rosa (1995) auf Ansätze „politischer Paradigmen“ bzw. auf „Paradigma operativer Art“: „Ebenso wie ein Kuhnsches Wissenschaftsparadigma auf drei interdependenten Abstraktionsebenen - als Metaparadigma, disziplinäre Matrix und Musterlösung zugleich identifiziert werden kann, ist auch ein politisches Paradigma auf drei unterschiedlichen Ebenen gesellschaftlich wirksam:

- Es impliziert **erstens** jeweils eine Reihe von Überzeugungen und Erwartungen hinsichtlich des Wesens und der Aufgabe von Politik und politischer Ordnung, welche dann
- **Zweitens** in der rechtlichen Verfassung und den institutionellen Arrangements eines politischen Gemeinwesens wirksam werden
- Die schließlich **drittens** wiederum die konkreten politischen Handlungsweisen bestimmen“ (Rosa 1995, 71).

Hartmut Rosa greift in seinen einschlägigen Arbeiten (Rosa 1995, 1998, 1999) neben den politikwissenschaftlichen Übertragungsversuchen des Kuhnschen Paradigmenkonzeptes vor allem auf Arbeiten des kanadischen Sozialphilosophen Charles Taylor zurück und entwickelt im Anschluss an seine bereits erwähnte Theorie der dimensional-kommensurabilität eine Theorie der „Arbeit an den Grenzen des je eigenen Horizonts“ und der „Horizontverschmelzung“ zwischen einander fremden Orientierungssystemen, die hierdurch hohe Relevanz für eine Praxistheorie interkultureller Kompetenz erhalten:

- Für Taylor stellen gesellschaftliche Paradigmen bestimmte Weisen der „Selbst-Interpretation“ dar, weshalb er statt Paradigma den Begriff „Selbstinterpretation“ benutzt, ihn aber in der Bedeutung weitgehend übereinstimmend gebraucht. Selbstinterpretation im Sinne paradigmatischer

Bedeutungsräume sind nach Taylor Ergebnis intersubjektiv-kultureller Sozialisationsprozesse, die Individualität vor dem Hintergrund je kulturell verbindlicher intersubjektiver und gemeinsamer Bedeutungen ermöglichen. Sie sind als implizites Wissen in alltäglichen Handlungsverläufen eingebettet („embedded in a stream of action“) (Taylor 1971, 26) und bestehen ähnlich wie bei Kuhns wissenschaftlichen Paradigmen auf interdependenten Ebenen wachsender Reflexivität:

- Primäre Ebene: Konkrete Praktiken und Handlungsweisen als implizite bzw. materialisierte Selbstinterpretationen einer kulturellen Praxis (embodied background understanding).
- Sekundäre Ebene: Soziale und moralische Theorien und Institutionen, auf denen jene die soziale Wirklichkeit bildenden Praktiken und Bedeutungen artikuliert, expliziert definiert und auch kritisiert werden können.
- Tertiäre Ebene: allgemeine „Weltanschauungen“ eines „doctrinal level“ (vgl. Rosa 1999, 12; 1996, 130).

Eine grundlegende Übereinstimmung zwischen den verschiedenen, am Paradigma-Konzept orientierten Theorien kultureller Differenz, liegt in dem Prinzip, das Thomas Kuhn „die Priorität des Paradigmas“ bezeichnet hat und das für das Verhältnis einander fremder Bedeutungsräume weitreichende praktische Konsequenzen hat: Einander paradigmatisch fremdartige Kulturen gehen nicht stufenlos ineinander über, sondern bilden an ihren Grenzen scharfe **Schnittflächen der Inkommensurabilität** aus:

„Paradigmen sind jeweils welt- und erfahrungskonstituierend und dürfen deshalb nicht einfach als unterschiedliche Weisen, eine vorzuziehende Welt oder Erfahrung zu interpretieren verstanden werden. Diese Vorrangigkeit des Paradigmas oder auch der Lexikonstruktur begründet, warum es keine Metasprache zur Beschreibung von Natur oder Wirklichkeit geben kann. Nach einer wissenschaftlichen oder kulturellen Revolution lebt der Wissenschaftler bzw. der Kulturmensch in einer anderen und zwar inkommensurabel anderen Welt“ (Rosa 1999, 21).

3.5 Produktiver Umgang mit Inkommensurabilität als kompetentes Handeln bei Kulturdifferenz

Die Einsicht, dass eine Kultur nicht von einem objektiven Außenstandpunkt wahrgenommen und angemessen beschrieben werden kann, führt zu einem kulturrelativistischen Standpunkt und damit zu der Auffassung, dass sich jede Kultur einer wertgebundenen Außenbeurteilung sperrt. Dies unterstellt, dass der Verlust einer universellen Außenperspektiven jeder legitimen Form von wertgebundener

Selbstsicht den Boden entzieht und somit in eine „nihilistische“ Weltsicht abzugleiten droht. Im Folgenden soll als Gegenposition verdeutlicht werden, dass ein handlungsrelevantes Kulturkonzept, das auf einem paradigmengestützten Realitätsverständnis beruht, notwendigerweise über verlässliche Maßstäbe zur Beurteilung kultureller Phänomene verfügt, nämlich über situationsfundierte, dabei jedoch kollektiv institutionalisierte Kategorien gelungener sozialer Praktiken. Produktiver Umgang mit der Inkommensurabilität eines fremden kulturellen Bedeutungsraums hat daher auf jeden Versuch zu verzichten, eine übergeordnete universelle Außenperspektive einzunehmen oder ihren möglichen Verlust zu bedauern, sondern hat stattdessen konsequent auf der pragmatistischen Sicht situierten Handelns im Kontext mit Akteuren einer fremden Kultur zu beharren. Erst im wechselseitigen sozialen Kontakt **zwischen** den inkommensurablen Bedeutungsräumen bilden sich interkulturelle Praktiken eines gemeinsamen Umgangs mit wechselseitiger Fremdheit heraus. Die Bedeutung dieses Umgangs wird sich notwendigerweise aus den differenten Paradigmen der Weltsicht perspektivisch unterschiedlich darstellen. **Gemeinsamkeit** hingegen ist nur in der Konstitution sozialer Praktiken interkulturellen Handelns auf der Basis von Differenz zu entwickeln.

Die Einsicht in die „Priorität des Paradigmas“ wird so zu einem entscheidenden **Prinzip interkultureller Kompetenz:**

Jede fremde Kultur ist nur aus dem Sinnkontext des je eigenen Bedeutungsraums erfahrbar und erschließbar.

Wie etwa auch Gadamer gezeigt hat, können wir unserer je eigenen Bedeutungswelt nicht entkommen, es sei denn um den Preis des völligen Verlusts unserer Fähigkeit zu verstehen.

„Von entscheidender Relevanz ist dabei nun, dass sich aufgrund der komplexen Natur von Paradigmen der Bedeutungs- und Verstehenshorizont einer anderen Kultur nicht ohne Einbeziehung der mit ihr unauflösbar verknüpften Institutionen und Praktiken verstehen lässt, die als ihre fundierende und ‚objektive‘ Verkörperung aufgefasst werden können und denen gegenüber Artikulationen stets sekundär bleiben.“ Rosa 1999,27

Es ist die Sprache der Institutionen und Praktiken ..., welche implizit den vollständigen Horizont einer Kultur enthält, indem sie ein Bild des Wesens der Welt,

der Position und Ausrichtung des individuellen und sozialen Lebens, des Gemeinwohls, des verlässlichen Wissens birgt.“ (ebenda)

Dennoch bleibt dabei unsicher, ob sich überhaupt die inhärente Bedeutung einer fremden Praxis adäquat erfassen lässt. Hier stoßen wir bei interkulturellen Kontakten auf die oben angesprochenen prinzipiellen Grenzen gegenseitiger Verstehbarkeit.

Folgende Aspekte sind im kompetenten Umgang damit zu beachten:

- **Horizontverschmelzung:** Verstehen genuin differenter Paradigmen lässt sich als hermeneutisches Problem beschreiben, das mit der Schwierigkeit von „Nicht-Verstehbarkeit“ adäquat umzugehen verlangt. Gadamer konzipierte diesen paradoxen Vorgang als „Horizontverschmelzung“. „Verstehen (ist) immer der Vorgang der Verschmelzung (...) vermeintlich für sich seiender Horizonte.“ (1975, 289).
- **Equal worth presumption:** Eine grundlegende Voraussetzung hierfür ist im Sinne einer “starting hypothesis” die Erwartung, dass die andere Seite uns etwas Bedeutungsvolles und Kohärentes zu sagen hat, selbst wenn wir zunächst nur eine äußerst nebelhafte Vorstellung davon haben sollten. „Da wir jedoch wissen, dass die Angehörigen anderer Kulturformen ebenso wie wir selbstinterpretierende starke Werter sind und vom Boden eines relativ stabilen Verstehenshorizonts oder Paradigmas aus denken und handeln, können wir uns allmählich in eine Position versetzen, von der aus es möglich wird, das zu entdecken, was sie pflegen und wertschätzen.“ (Rosa 1999, 29).
- **Sprache qualitativer Kontraste:** „Um dies zu erreichen, bedürfen wir einer Sprache qualitativer Kontraste, welche die relevanten Unterscheidungs- bzw. Variationsdimensionen der fremden Kultur erkennbar werden lässt.“ (ebenda). Es handelt sich um bi-polare Begriffspaare, die sog. „starken Wertungen“ eines kulturellen Bedeutungsraums zugrunde liegen, und die die Struktur der jeweils orientierenden „kognitiv-moralischen Landkarte“ zum Ausdruck bringen.
- **Differenzbetonung:** Verstehen einer fremden Kultur bezieht sich daher nicht auf das Herstellen von Übereinstimmungen, sondern auf die Wahrnehmung signifikanter, d.h. aus Sicht der Herkunftskultur bedeutungsvoller Unterschiede. Eine andere Kultur wirklich zu verstehen bedeutet demnach, eine Vorstellung davon zu gewinnen, was deren maßgebende oder „operative“

Variationsdimensionen im Kontrast zu meiner eigenen sind (vgl. Rosa 1999, 30).

- **Implizites Wissen wird durch praktische Teilnahme erworben:** Wie oben aufgeführt wurde, kommt dies situativ an Musterbeispielen, Praktiken und Institutionen exemplarisch zum Ausdruck und bedarf aus Sicht der jeweiligen Herkunftskultur einer hermeneutischen (d.h. Sinn-nachvollziehenden) Ausdeutung im Rahmen praktischen Handelns. Dies lässt sich als **Kompetenz zur Handlungshermeneutik** fassen. Ein wichtiger Aspekt von handlungshermeneutischer Kompetenz liegt in der Unterscheidungsfähigkeit zwischen „einfacher dimensionaler Kommensurabilität“ und Inkommensurabilität. Im **ersten Fall** handelt es sich um Bedeutungsdifferenzen auf der Folie von grundsätzlich übereinstimmenden Variationsdimensionen. Im **zweiten Fall** geht es um das Problem, aus der Sicht der eigenen Herkunftskultur, die fremdartigen „Variationsdimensionen“ zu rekonstruieren und als Kontrastpaare aus eigener kultureller Sicht nachvollziehbar werden zu lassen.
- **Vergleichsdimensionen:** Wesentlich ist dabei die Einsicht, dass auch das Nachvollziehen relevanter Kontrastpaare notwendigerweise aus der Verstehensperspektive einer, nämlich der eigenen Herkunftskultur erfolgt. Dies gilt sogar für wissenschaftliche Bemühungen einer „kulturvergleichenden Psychologie und die von ihr konstruierten Kulturstandards. Um im hermeneutischen Prozess einer „Horizontverschmelzung“ die Variationsdimensionen einer fremden Kultur in Kontrastpaaren zu artikulieren, müssen wir unweigerlich von unserer eigenen kognitiven Landkarte und Sprache ausgehen. „Was wir daher schließlich artikulieren werden, sind niemals die ursprünglichen Variationsdimensionen der anderen Kultur, sondern etwas, das man als *Vergleichsdimensionen* bezeichnen könnte. Solche Vergleichsdimensionen haben die Funktion, die Unterschiede oder Kontraste zwischen den beiden moralisch-kognitiven Landkarten in einer Weise zutage treten zu lassen, welche unsere eigenen ursprünglichen Variationsdimensionen, von denen wir ausgegangen sind, erweitert oder übersteigt.“ (Rosa 1999, 34).
- **Horizontverschmelzung verlangt Selbstveränderung:** Interkulturelles (oder allgemeiner: interkontextuelles bzw. interparadigmatisches) Verstehen ist

daher unaufhebbar mit einem Moment der Selbsttransformation verknüpft und lässt sich nicht aus der Perspektive eines Unbeteiligten zustandebringen (vgl. auch Schäffter 1991a/1998 Deutungsmodus III). Gadamer formuliert diese Einsicht in „Wahrheit und Methode“ (1975, 360) wie folgt: „Verständigung im Gespräch ist (...) eine Verwandlung ins Gemeinsame hin, in der man nicht bleibt, was man war.“

- **Arbeit am Horizont des Eigenen:** Interkulturelle Kompetenz wird daher missverstanden, wenn sie als Kenntnis von Wissen über eine fremde Kultur oder als Anpassungsleistung an ein fremdes kulturelles Regel- und Normensystem konzipiert wird. Statt dessen geht es um kompetentes Verhalten an den Grenz- und Schnittflächen **zwischen** dem eigenen und dem für das Eigene „fremden“ kulturellen Bedeutungsraum. Interkulturelle Kompetenz bezieht sich auf die „Arbeit an den Grenzen des je eigenen Horizonts“.

Dies gilt für „beide Seiten“ interkultureller Kommunikation und Interaktion:

Erst durch das Zusammenspiel einer doppelten Suchbewegung an beiden Seiten kultureller Verstehensgrenzen in Form einer Arbeit an der Grenze des je eigenen Horizonts bilden sich *grenzüberschreitende Praktiken interkultureller Kommunikation* heraus. Es sind somit Praktiken, die auf der Grundlage von Diversität also von konstitutiver Unterschiedlichkeit entwickelt werden.

- **Die ko-produktive Struktur interkultureller Praktiken:** Interkulturelle Kompetenz ist daher niemals nur von einer Seite allein aus entwickelbar, sondern Ergebnis eines wechselseitigen Verständigungsprozesses, der auf beiden Seiten Veränderungen voraussetzt, aber auch hervorruft. Interkulturelle Kompetenz beruht somit auf einer **ko-produktiven Struktur**, ähnlich wie dies auch zwischen **Dienstleister** und **Kunden** erforderlich ist. Interkulturelle Kompetenz erweist sich auf einer strukturellen Ebene somit als Voraussetzung für ökonomischen Erfolg, als Schlüsselkompetenz wirtschaftlichen Handelns. Dies erklärt, weshalb historisch gesehen interkulturelle Kompetenz zunächst und vor allem in außenwirtschaftlichen Kontexten entwickelt wurde und weshalb Handelsbeziehungen eine friedensstiftende Wirkung zugeschrieben wurde und dies möglicherweise sogar zu Recht!

3.6 Zusammenfassung: Einzelfähigkeiten interkultureller Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz – Merkmale für produktiven Umgang mit Unbestimmtheit am Horizont des Eigenen.

Wie oben ausgeführt, lässt sich Kompetenz von Qualifikation daran unterscheiden, dass sich Qualifikation auf ein Set von Fähigkeiten bezieht, die für die erfolgreiche Bewältigung von extern definierten und in ihren Zielen und Elementen klar bestimmten **Aufgaben** für erforderlich gehalten werden. Kompetenz hingegen bezieht sich auf Anforderungsprofile, die von einem gewissen Maß an Offenheit und Entwicklungsfähigkeit gekennzeichnet sind. Es ist somit folgerichtig, dass interkulturelle Kommunikation in nur stark eingeschränkten, d.h. in kontextuell hoch strukturierten und sozial standardisierten Zusammenhängen als Qualifikationsanforderungen formuliert werden können.

Kompetenz dagegen lässt sich fassen als ein „allgemeines Vermögen, auch solche Probleme erfolgreich zu bearbeiten, die nicht klar vordefiniert werden können, denen nicht eins zu eins eine Lösungsschablone zugeordnet werden kann“ (Wenzel 2005, 62).

Genau mit dieser Problematik bekommt man es bei interkultureller Kommunikation zu tun. Es handelt sich um ein verbreitetes Missverständnis, wenn interkulturelles Lernen als inhaltlich gefasste und aufgabenbezogene **Qualifikationsvermittlung** und nicht als tätigkeitsgebundene **Kompetenzentwicklung** betrieben wird. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz verlangt den Erwerb von Fähigkeiten, mit der konstitutiven **Unbestimmtheit am Horizont des Eigenen** produktiv umgehen zu lernen. Welche einzelnen Fähigkeiten dazu gerechnet werden können, soll nun gegen Ende des grundlagentheoretischen Teils dieses Berichts zusammenfassend dargestellt werden.

Die Zusammenstellung von Einzelfähigkeiten bietet damit auch so etwas wie ein Kriterienkatalog, mit dem sich eine qualitative Einschätzung des Projekts IKU begründen lässt:

Katalog von Einzelfähigkeiten interkultureller Kompetenz

1. **Irritationsfähigkeit** als Sensibilität für Grenzerfahrungen zwischen kulturellen Bedeutungsräumen
2. **Involviertsein** in praktisches Handeln und drei möglichen Bedeutungskontexten:

- Beteiligtsein an exemplarischen Praktiken einer Kultur
 - Konfrontationserfahrungen mit habitualisierten und institutionalisierten Verhaltensmustern
 - Wahrnehmung von symbolisierenden Deutungsmustern und „Weisen des In-der-Welt-Seins“
3. **Praktiken der „Horizontverschmelzung“:** Fähigkeiten des Erkennens, Wiedererkennens und Anerkennens des Fremden
- Equal worth presumption als Grundhaltung
 - Klärung von Kontrastbegriffen und Vergleichsdimensionen
 - Fähigkeit zur kulturellen Selbstreflexion und zur Selbstveränderung
4. **Aktive Mitarbeit** bei der Entwicklung grenzübergreifender interkultureller Praktiken
- Positive Verstärkung in der Kommunikation
 - Paraphrasierung des Nicht-Verstandenen
 - Verzicht auf Interpretation des Anderen
 - Sicherung der Anschlussfähigkeit bei Missverstehen und Konflikt
 - Wechselseitiges „Übersetzen“ zwischen den Bedeutungsräumen

4. Entwicklung interkultureller Kompetenz durch Erfahrungslernen

Die von Hartmut Rosa in Anschluss an Charles Taylor entwickelte Konzeption einer hermeneutischen Annäherung an eine paradigmatisch fremdartige Kultur auf dem Wege wechselseitiger Horizontverschmelzung durch „Arbeit an den Grenzflächen der Eigenheitssphären“ steht in deutlicher Nähe zur erkenntnistheoretischen Position von Hans-Georg Gadamer und dem von ihm herausgearbeiteten Erfahrungsbegriff.

An ihm lassen sich pädagogisch relevante Bezüge zu Konzepten reflexiven Erfahrungslernens herstellen, wie sie von Otto Friedrich Bollnow und unabhängig davon im Rahmen des amerikanischen Pragmatismus von John Dewey entwickelt wurden.

Diese theoretischen Bezüge werden nun abschließend als Grundlagen kompetenzorientierten interkulturellen Lernens dargestellt, weil sie den Begründungsrahmen für die von uns vertretene Konzeption einer wissenschaftlichen Projektbegleitung dargestellt haben.

4.1 Die Negativität von Erfahrung

Lernanlässe beziehen sich auf Ereignisse, in denen gefestigte Erwartungsschemata an externen Strukturen scheitern, wo die äußere Welt den bisher erfolgreichen

Antizipationsmustern Widerstand bietet und eine sich spontan ausregelnde Adaption nicht möglich ist.

Erfahrbar wird ein Diskrepanzerlebnis, hervorgerufen durch die Erfahrung von Neuartigkeit und unerwartbarer Fremdheit (vgl. hierzu Schäffter 1997). Die allgemeine Systemtheorie und Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme benutzen für diese Diskrepanz den Begriff der „Irritation“.

Etwas Neues und Fremdes kann auf zweierlei Weise auf der Wahrnehmungsoberfläche eines kognitiv umweltverarbeitenden Sinnsystems strukturierende Gestalt erhalten:

** einerseits als erwartbare, prinzipiell bereits bekannte Neuheit bzw. als konkret bestimmbares Fremdes*

** andererseits als noch unbestimmte Potentialität für neuartige, substantiell noch bestimmungsbedürftige Erfahrungsmöglichkeit (vgl. Günther 1980).*

Im zweiten Fall, nämlich der unerwartbaren *Fremdartigkeit* wird der Kontakt mit radikal neuen Einsichten, mit zutiefst befremdlichen Deutungsmustern und mit bislang unzugänglichen Wissensstrukturen als Option erkennbar. Hier findet Interkulturelles Lernen als „Produktion von Nichtwissen“ statt, im Sinne der Bereitstellung einer fremdkulturellen kognitiv-moralischen Landkarte, die es erst zu erschließen und inhaltlich zu füllen gilt. Lernende Aneignung bezieht sich hier noch nicht auf einen unmittelbaren, rezeptiven Erkennungsvorgang, denn sonst wäre das Fremde nicht fremdartig und das neue Wissen bereits im Grundsatz vertraut (vgl. Waldenfels 1989). Der Kontakt mit ontogenetisch oder historisch prinzipiell Neuem ist eben nicht im bisher gesicherten Erkenntnishorizont möglich, sondern verlangt den Aufbau zusätzlicher Grenzflächen zwischen Herkunftskultur und Zielkultur. Es geht somit um eine Lernform, die auf diskontinuierliche Übergänge zwischen differenten Paradimen zu antworten vermag. Hier werden Probleme von transformativem *Lernen* relevant (vgl. Mezirow 1997). Notwendig wird das aktive Erschließen bislang unzugänglicher, den bisherigen Erfahrungen zuwiderlaufender Sinnzusammenhänge. Bei einem solchen Kontakt mit „konkreter Fremdheit“ (Krusche 1983; Schäffter 1991;/1998) werden neue Wissens- und Bedeutungsstrukturen auf der Wahrnehmungsoberfläche des kognitiven Systems vor allem als Störung des Gewohnten, als Nichtverstehen erfahrbar. Der Kontakt mit historisch Neuem wirkt daher als „Skandalon“, als Stein des Anstoßes, als etwas, das dem Vorverständnis gegenüber Widerstand leistet und daher Überraschung oder Enttäuschung auslöst.

Kurz gesagt: Das Aufscheinen von Neuartigem auf der Rezeptionsseite eines kognitiv gefestigten Sinnsystems wird als „Irritation“ erfahren. Empirisch untersuchen lassen sich derartige Grenzerfahrungen mit dem Instrument der Critical Incident Technique, die wir im konzeptionellen Teil des Berichts genauer darstellen.

Luhmann verweist in diesem Zusammenhang auf „alteuropäische“ Traditionen, in denen die radikale Form von Erwartungsenttäuschung mit dem Begriff der „admiratio“ belegt wurde. „In diesem Begriff findet man Verwunderung und Bewunderung zusammengefasst. Der Anlass ist das Auftreten von etwas ‘Neuem’ als Abweichung von erwarteter Kontinuität und Wiederholung. Admiratio ist somit als Ausnahme gedacht. Und sie wird als undifferenzierter Zustand (Passion) beschrieben, als unentschiedener Bezug auf wahr/unwahr, als noch nicht binär codiert.“ (Luhmann 1997a,789f.)

Erwartungsenttäuschung und die in einer „Widerfahrnis“ (Bollnow) zugänglich gewordene widerständige Realität gilt als ein Ausgangspunkt für Lernen, der den Charakter von „Passion“ trägt (vgl. Schäffter 1991b). Hier lässt sich ansatzweise an eine Theorietradition anschließen, wie sie in der geisteswissenschaftlichen Phänomenologie bei Gadamer und ihn weiterführend von Bollnow ausgearbeitet wurde (vgl. dazu auch Gieseke/Siebers 1994).

Gadamer hebt hervor, „dass wir in einem doppelten Sinne von Erfahrung sprechen, einmal von Erfahrungen, die sich unserer Erwartung einordnen und sie bestätigen, sodann aber von der Erfahrung, die man ‘macht’. Diese, die eigentliche Erfahrung, ist immer eine negative. Wenn wir an einem Gegenstand eine Erfahrung machen, so heißt das, dass wir die Dinge bisher nicht richtig gesehen haben und nun besser wissen, wie es damit steht. Die Negativität der Erfahrung hat also einen eigentümlich produktiven Sinn. Sie ist nicht einfach eine Täuschung, die durchschaut wird und insofern eine Berichtigung, sondern ein weitgreifendes Wissen, das erworben wird. Es kann also nicht ein beliebig aufgelesener Gegenstand sein, an dem man eine Erfahrung macht, sondern er muss so sein, dass man an ihm ein besseres Wissen nicht nur über ihn, sondern über das, was man vorher zu wissen meinte, also über ein Allgemeines gewinnt. Die Negation, kraft deren sie das leistet, ist eine bestimmte Negation. Wir nennen diese Art der Erfahrung dialektisch.“ (Gadamer 1986,359)

„Erfahrung in diesem Sinne setzt ...notwendig mannigfache Enttäuschung von Erwartungen voraus und nur dadurch wird Erfahrung erworben. ... Nur durch

negative Instanzen gelangt man, wie schon Bacon gewusst hat, zu neuer Erfahrung. Jede Erfahrung, die diesen Namen verdient, durchkreuzt eine Erwartung. So enthält das geschichtliche Sein des Menschen als ein Wesensmoment eine grundsätzliche Negation, die in dem wesenhaften Bezug von Erfahrung und Einsicht zutage tritt.“ (Gadamer 1986,362)

Bollnow deutet den von Gadamer zunächst nur im dialektischen Sinn benutzten Begriff der Negation sehr betont als eine negativ besetzte Erfahrungsqualität. Für ihn verbindet sich die Erfahrung von Neuem über Erwartungsenttäuschung mit Schmerzhaftigkeit; Lernen erhält hierdurch die Nähe zum Leiden an der Widerständigkeit. Hierdurch werden jedoch andere Erfahrungsqualitäten von Irritation, nämlich die der produktiven Unruhe, des Ausbruchs aus Einengungen, der Faszination und der Neugier weitgehend ausgeblendet. „Erst wo die Erwartungen enttäuscht werden, wo unerwartete Hindernisse in den Weg treten, da ‘macht’ der Mensch seine Erfahrungen. Der Mensch erwirbt zwar mancherlei Kenntnisse, aber er macht Erfahrungen, und es lohnt sich, dem Charakter dieses ‘Machens’ ein wenig nachzugehen; denn es ist kein eigentliches Tun, vielmehr ein Machen-müssen, ein Erleiden, ein Ausgeliefertsein an die Widerwärtigkeiten des Lebens.“ (Bollnow 1981,131) Mit diesen Sätzen ließe sich recht zutreffend das interkulturelle Lernen in irritierenden und kaum verstehbaren Situationen aussenwirtschaftlicher Kontakte verorten, so wie wir dies in unseren Interviews mit den Mitarbeitern Brandenburger KMU vorfanden. Kognitiv strukturierende Umweltaneignung meint hier zunächst(schlechte) „Erfahrungen machen müssen“. Ob dies immer auch zum Lernanlass wird, hängt von der weiteren reflexiven Verarbeitung ab.

4.2 Irritationsfähigkeit als Voraussetzung für interkulturelles Lernen

Wie gezeigt wurde, hebt Bollnow in Rückgriff auf die klassische Philosophie die „Schmerzhaftigkeit“ hervor, die ein Realitätskontakt in seiner Widerständigkeit hervorruft. Die auf Aischylos zurückgehende Formel des „Durch Leiden Lernen“ (panthei-mathos) kann daher als Leitmotiv der auch die Pädagogik dominierenden Defizithypothese des Lernens gelten. Glückliche Lebensbedingungen scheinen dabei nicht unbedingt lernförderlich zu sein! Hier kommt eine eigentümlich strukturkonservative Konnotation von Widerständigkeit zum Tragen, wonach Erwartungsenttäuschung als strafend, bedrohend oder auf welche Art immer belastend erlebt werden muss (vgl. Schäffter 1991b). Diese Konsequenz

unterschlägt vorschnell, dass eine widerständige Welt auch als festes, stabilitätsverleihendes Gegenüber erfahrbar sein kann, wie dies jede empirische Versuchsanordnung voraussetzt.

Die Widerständigkeit von Realität in Gestalt einer Fremdartigkeit des Gegenübers ruft andererseits auch Grenzflächen hervor, die neben schmerzhafter Gegenständlichkeit auch exotische Reibungsflächen oder resonante Echowirkungen ermöglichen (vgl. Schäffter 1989). Immerhin bietet die Flucht aus dem drögen Autismus einer sich ständig bestätigenden Normalwelt des eigenen kulturellen Bedeutungsraums auch die Chance, auf faszinierende Überraschungen zu stoßen. Irritation liegt daher noch vor der einen oder anderen Erfahrungsqualität, sie ist offen für leidige wie auch für freudige Überraschungen.

Erklärt man Irritation zur Voraussetzung von Lernanlässen, so ist es notwendig, zunächst beim Phänomen der Erfahrung mit Widerständigkeit - im Sinne einer noch deutungsoffenen Erfahrungsqualität zu verharren. Bei genauerer Betrachtung wird erkennbar, dass es zunächst noch gar nicht um die Frage geht, auf welche Weise sie zum Lernanlass werden kann, sondern dass Irritation überhaupt entstehen kann und zugelassen wird. Für alltägliche, pädagogisch noch unbeeinflusste Prozesse des „Erfahrungslernens“ (vgl. Gieseke/Siebers 1994) ist die Bedeutung von *Irritationsfähigkeit* kaum zu unterschätzen. Ohne die Bereitschaft und die Kraft, Diskrepanzerlebnisse als irritierende Erfahrung zunächst einmal stehen zu lassen, ohne sogleich mit Regelungsbedürfnissen des Helfens, Heilens und Ordnungssicherns aktivistisch oder panisch darauf reagieren zu müssen, ist kein Lernen aus Erfahrung möglich (zu Erfahrung als Lernhindernis vgl. Gieseke 1995).

Dies gilt ganz besonders für kritische Ereignisse im Fremdkontakt (Critical Incidents), in denen bisher bewährte Erklärungsmuster und das gesicherte Alltagswissen unwirksam werden oder sich in ihrer Wirkung umkehren. Es ist daher gerade die *Wirksamkeitsgrenze kulturell konventionalisierter Erfahrungen*, aus der reflexive Ansätze interkulturellen Lernens ihre konzeptionelle Begründung beziehen.

Nicht in der Vermittlung von Wissensbeständen über fremde Kulturen aller Art besteht daher die besondere Stärke interkultureller Bildung, sondern in der erfahrungsgesättigten Impulswirkung für Neues und Unvertrautes. So gehört es primär zu den „formalen Lernzielen“ der interkulturellen Bildung, dass sie über ihre Trainingsangebote die Wahrnehmungsfähigkeit für das bisher Undenkbare und

„Unerhörte“ zu verbessern, kurz: die Irritationsfähigkeit der Lernenden zu intensivieren hat.

Bei *Irritationsfähigkeit* als struktureller Lernvoraussetzung geht es noch um Phänomene weit unter der Oberfläche bewusster Wahlmöglichkeiten, also um einen Wahrnehmungsbereich, der in der Regel unreflektiert bleibt und hieraus seine kulturspezifische Orientierungssicherheit gewinnt.

Die pädagogischen Konsequenzen dieser meist unthematisierbaren Ebene der Wahrnehmungsstrukturierung werden seit einiger Zeit unter dem Begriff Deutungsmuster diskutiert, sie gelten zunächst unabhängig von pädagogischer Intentionalität für jeden Lernprozess, der auf Horizonterweiterung angelegt ist (vgl. Arnold 1985). Kulturelle Deutungsmuster entscheiden über Irritationsfähigkeit: Sind sie enttäuschungsfest, so wird jede zuwiderlaufende Erfahrung ausgeblendet. Bollnow stellt in diesem Zusammenhang der Redensart „Durch Schaden wird man klug“ die provokative Formulierung gegenüber „Durch Erfahrung wird man dumm.“ Damit meint er, dass aufgrund einer verfestigten Erfahrungsstruktur, die keine Irritation mehr zulässt, der Mensch gerade durch seine sich selbst bestätigenden Erfahrungen abstumpft. Er „wagt überhaupt nicht mehr, über neue Möglichkeiten nachzudenken; er weiß ja aus langer Erfahrung, dass es sich doch nicht lohnt. Die Erfahrung verengt also den Umkreis des schöpferischen Lebens. Der Mensch wird unter ihrem Einfluss wirklich dumm.“ (Bollnow 1968; 1981,133) Aus heutiger, systemtheoretischer Sicht lässt sich hinzufügen, dass diese Auffassung auch in der Literatur zur Organisationsentwicklung in Bezug auf „Organisationslernen“ vertreten wird. Hier fasst man die Gefahr selbstgewisser Deutungsmuster in der Formel zusammen: *„Nichts ist riskanter, als Gewöhnung an dauerhaften Erfolg“*. Bestätigungslernen im Rahmen einer Transformationsgesellschaft ist die strukturelle Bedingung für voraussehbaren Niedergang. Grundsätzlich betrachtet geht es in diesen Fällen nicht um Wirksamkeitsgrenzen des Lernens bei der Vermittlung und Aneignung von Neuartigem. Das Problem liegt tiefer. Es beruht auf einem grundsätzlichen Mangel an Wahrnehmungsfähigkeit, der sich als Unfähigkeit auswirkt, durch Neuartiges irritiert zu werden, wodurch folglich alle denkbaren Lernoptionen von vornherein ausgeschlossen sind.

4.3 Enttäuschungsfeste oder enttäuschungsbereite Perzeptionsmuster

In der hier angestrebten Übertragung kognitionstheoretischer Überlegungen auf alle sinnkonstituierenden Systeme (vgl. Varela 1990) - also über das menschliche Individuum hinaus auch auf soziale Gruppen, Wirtschaftsunternehmen oder subkulturelle Milieus - lässt sich die Bedeutung von Irritationsfähigkeit für „*Lernen im Rahmen interkultureller Kontakte*“ auf folgende Formel bringen: Nicht solche kognitiven Systeme sind wahrnehmungsfähig für neuartige kulturelle Erfahrungen, deren Erwartungen überwiegend erfüllt werden, sondern die Systeme, deren Erwartungsstrukturen *enttäuschungsfähig* sind.

Dies setzt voraus, dass die Wahrnehmungsoberfläche nicht holzschnittartig strukturiert, sondern mit einer starken Auflösefähigkeit für Differenz ausgestattet ist. Umgekehrt heißt dies, dass auch *diffuse Erwartungsstrukturen* in nur geringem Maße „*enttäuschungsfähig*“ sind, weil sie durch eine Konzentration der Wahrnehmung auf das Normale oder auf das Wesentliche die Differenzlinien einebnen. Dass es zu solchen „Normalisierungsstrategien“ kommt, lässt sich neben einer Gewöhnung an Erfolg (Arroganz der Macht) auch als Ausdruck von Identitätsschwäche und von Angst vor Abweichungen deuten. Dies kann hier nicht weiterverfolgt werden (vgl. Schäffter 1997). Worin ihr Ursprung auch liegt, beim Lernen von Erwachsenen führen *diffuse Erwartungsstrukturen* zu Bagatellsierungs- und Banalisierungsstrategien im Umgang mit neuen Erfahrungsmöglichkeiten. Im Verlauf von außenwirtschaftlichen Kontakten können hierdurch selbst hochdramatische Ereignisse nicht mehr wahrgenommen werden, sie vermögen keine Irritation auszulösen, so dass sich jede Frage erübrigt, wie sich Fremdkontakte als Lernanlass aufgreifen und fördern lassen. Irritationsfähigkeit kann daher als eine entscheidende Voraussetzung für Lernen im Sinne kognitiv strukturierender Umweltaneignung gelten. Sie ist die Grundlage für strukturelle Intelligenz von KMU in außenwirtschaftlichen Geschäftsbeziehungen. Dies gilt für Menschen bei der Verarbeitung kritischer Lebensereignisse, wenn sie sich zur Veränderung ihrer bisherigen „Sicht der Dinge“ gezwungen sehen. Irritationsfähigkeit hat darüber hinaus hohen Erklärungswert für mögliche Formen des Umgangs mit gesellschaftlicher Transformation in der gegenwärtigen globalisierten Wirtschaft.

Institutionalisiertes Lernen in Außenwirtschaftskontakten steht daher in engem Zusammenhang mit der Frage, wie Fremdheit überhaupt auf der „Wahrnehmungs-

oberfläche“ eines Betriebs als Irritation erscheinen kann. Erst dann kann es darum gehen, ob „befremdliche Erfahrungen“ als Irritation aushaltbar sind und nicht normalisiert und banalisiert werden, damit diese produktiv aufgegriffen und als Anlass für daran anschließende Reaktionsweisen genutzt werden können. Wie diese Reaktionen allerdings aussehen, muss dann noch genauer betrachtet werden. (vgl. Schäffter 1997)

4.4 Normative und kognitive Erwartungsstrukturen

Ist ein Geschäftspartner irritationsfähig und damit in der Lage, Diskrepanzerfahrungen zu „machen“ und zu bearbeiten, so ist von hohem Interesse, auf welche Weise eine solche Bearbeitung geschehen kann. Nach Luhmann hängt der Umgang mit Irritation von der zugrunde liegenden Erwartungsstruktur ab. Es lassen sich unterschiedliche *Erwartungsstile* daran unterscheiden, wie sie auf einen möglichen Enttäuschungsfall vorbereitet sind. Im Stil der Erwartung wird daher miterwartbar gemacht, wie man sich im Enttäuschungsfall verhalten kann (Luhmann 1984, 436). Dabei ist die grundsätzliche Entscheidung, ob im Enttäuschungsfall die bisherige Erwartung aufgegeben bzw. revidiert werden soll oder ob die Erwartung gerade angesichts negativer Erfahrungen kontra-faktisch aufrechtzuerhalten sei: Anpassung oder Widerstand? - das ist letztlich die Frage angesichts irritierender Erfahrungen. Luhmann bezeichnet die gegensätzlichen Reaktionsweisen auf Irritation als *Differenz zwischen einem normativen und einem kognitiven Erwartungsstil* (ebenda):

- „Lernunwillige Erwartungen werden als *Normen* stilisiert, sie werden auch im Enttäuschungsfall kontrafaktisch festgehalten.“ (Luhmann 1984,437)
- Lernbereite Erwartungen werden als *Kognitionen* stilisiert. Man ist bereit, sie zu ändern, wenn die Realität andere, unerwartete Seiten zeigt.“ (ebenda)

4.5 Fazit: Trainings für grenzüberschreitendes Lernen

Grundsätzlich bleibt festzuhalten, dass sich Interkulturelle Kompetenz an einer offenen Wahrnehmungsfähigkeit für bedeutsame Unterschiede zeigt, wodurch Grenzlinien zu fremden Bedeutungsräumen 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 schließt daher 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 Sinn Grenzen zu erhöhen. Interkulturelles Training hat dies in Kontexten reflexiven Erfahrungslernens zu arrangieren.

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 zu bleiben. Dies ist genau das Gegenteil davon, im Sinne von Entdifferenzierung kulturelle Grenzen "durchlässiger" zu machen. Es geht gerade nicht um den Versuch, 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 Sinn Grenze erfahrbar wird, um so 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 Erklärung der jeweils gültigen Regeln möglich ist, denn über das handlungsleitende „implizite“ Wissen verfügen in den „Selbstverständlichkeitsstrukturen“ des Alltagslebens definitionsgemäß gerade die erfolgreich handelnden Akteure nicht.

Damit interkulturelles Training den Wechsel zwischen Sinnkontexten unterstützen kann, hat sie nicht das Gemeinsame, sondern die Sinn Grenzen, die es lernend zu überschreiten gilt, zu stärken und hierdurch erfahrbar zu machen. Insofern wirken interkulturelle Trainings zunächst als Differenzverstärkung.

Interkulturelles Training 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 und

- 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 Auflösung 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 wechselseitig bedeutungsvoller und daher produktiver Unterschiedlichkeit. Interkulturelle Bildung reproduziert, verschärft und dramatisiert soziale Divergenzen als Sinngrenzen, 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. Das verpflichtet sie dazu, die in interkulturellen Trainings präferierten Unterscheidungen als interessengebundene Entscheidungen erkennbar werden zu lassen, sie zu reflektieren und zu legitimieren.

Verzeichnis der zitierten Literatur

- Arnold, R. (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.
- Bateson, G. (1990): Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: ders.: Ökologie des Geistes. Frankfurt/M., S. 362-399.
- Beckert, J. (1997):Die Grenzen des Marktes. Die sozialen Grundlagen wirtschaftlicher Effizienz. Frankfurt/M./New York
- Boesch, E. E. (1991): Symbolic Action Theory and Cultural Psychology. Berlin, Heidelberg, New York.
- Bode, I. (2005): Einbettung und Kontingenz. Wohlfahrtsmärkte und ihre Effekte im Spiegel der neueren Wirtschaftssoziologie. In: Zeitschrift für Soziologie Jg.34, Heft 4, S: 250-269
- Bollnow, O.F.G. (1968): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 14.Jg. Heft 3, S.221-252
- Bollnow, O.F.G. (1981): Philosophie der Erkenntnis. Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen. München.
- Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M.
- Crane, Diana, (1994) (Hrsg): The Sociology of Culture. Emerging Theoretical Perspectives. Oxford/Cambridge. S1-19
- Dehnbostel, P./Meister, J. (2002): Einleitung: Essentials und Überblick. In: Dehnbostel, P. u.a.: Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin, S. 339-355.
- Dohmen, G. (1998): Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa: Lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernumwelten. Bonn (BMBF).
- Edeling, Th./Jann, W. /Wagner,D.(Hrsg.) (1999):Institutionenökonomie und Neuer Institutionalismus. Überlegungen zur Organisationstheorie.. Opladen
- Fligstein, N. (2001): The Architecture of Markets: An Economic Sociology of Twenty-first-Century Capitalist Societies. Princeton/Oxford
- Engeström, Yrjö et. al. (ed.) (1990): Perspectives on Activity Theory. Cambridge.
- Gadamer, H.-G. (1975): Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 3..Aufl. Tübingen
- Gadamer, H.-G. (1986): Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 5.erw, Aufl. Tübingen.
- Gerlach, C. (2000): Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972-1997. Köln u.a.

- Giddens, A. (1995): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/M.
- Gieseke, W./Siebers R. (1994): Lerneinheit „Biographie, Erfahrung, Lernen“ In: Brokmann-Nooren, Ch. u.a. (Hrsg.): Handreichungen für die nebenberufliche Qualifizierung (NQ) in der Erwachsenenbildung. Weinheim, Basel, S. 311-357.
- Gieseke, W. (1995): Erfahrungen als behindernde und fördernde Momente im Lernprozess Erwachsener- Anforderungen an die Erwachsenenpädagogik unter den Prämissen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: Jagenlauf, M./ Schulz., M./Wolgast,G. (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich. Neuwied S. 334-350
- Giesen, B. (1991): Die Entdinglichung des Sozialen. Eine evolutionstheoretische Perspektive auf die Postmoderne. Frankfurt/M.
- Granovetter, M. (1985): Economic Action and Social Structure. The Problem of Embeddedness. In: American Journal of Sociology 91:481-510
- Granovetter, M. (1990): The Old and the New Economic Sociology: A History and an Agenda. In: Friedland,R./Robertson, A.F.(Hrsg.):beyond the Marketplace. Rethinking Economy and Society. New York
- Grathoff, R. (1989): Milieu und Lebenswelt. Frankfurt/M.
- Günther, G. (1980): Die historische Kategorie des Neuen. In: ders.: Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. 3.Bd., Hamburg, S. 183-210.
- Hörning, K. H. (2004): Kultur als Praxis. In: Jaeger, F./Liebsch, B. (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften 1. Bd. Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart, S. 139-181.
- Hörning, K. H. / Reuter, J. (Hrsg.) (2004): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld.
- Joas, H. (1996): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt/M.
- Kraus, K. (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld.
- Krusche, D. (1983):Japan, konkrete Fremde: Dialog mit einer fernen Kultur. 2. überarb. Auflage, Stuttgart.
- Kuhn, Th. (1987/1989): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 10. Aufl., Frankfurt/M.
- Lave, J. (1997): On Learning. In: Forum Kritische Psychologie 38. Hamburg, S. 120-135.
- Lave, J. / Wenger, E. (1991): Situated Learning. Cambridge.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- March, J.G. (1991): Exploration and exploitation in organizational learning. In: Organizational Science (1991), Heft 2, S. 71-87.

- Matthes, J. (1992): Einleitung. In: ders. (Hrsg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Soziale Welt, Sonderband 8. Göttingen, S. 3-9.
- Mezirow, J. (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler.
- North, D.E. (1990): Institutions, Institutional Change and Public Performance. Cambridge (Mass.)
- Orth, E.-W. (2000): Was ist und was heißt Kultur? Dimensionen der Kultur und Medialität der menschlichen Orientierung. Würzburg.
- Parsons, T. (1977): Social Structure and the Symbolic Media of Interchange. In: ders. Social Systems and the Evolution of Action Theory. New York, S. 204-228.
- Reckwitz, A. (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Göttingen.
- Reuter, N.(1993): Der Institutionalismus. Geschichte und Theorie der evolutionären Ökonomie. Marburg
- Rosa, H. (1995): Paradigma und Wertbeziehung zu Sinn und Grenzen des Paradigmenkonzepts in den Sozialwissenschaften. In: Logos. Neue Folge 2 (1995), S. 59-94.
- Rosa, H. (1998): Identität und kulturelle Praxis. Politische Philosophie nach Charles Taylor. Frankfurt/M., New York.
- Rosa, H. (1999): Lebensformen vergleichen und verstehen. Eine Theorie der dimensional-kommensurabilität von Kontexten und Kulturen. In: Handlung, Kultur, Interpretation (1999), Jg. 8, Heft 1, S. 10-41.
- Schäffter, O. (1989): Resonanz- Die Antwort der Dinge. In: Emile. Zeitschrift für Erziehungskultur. 2.Jg.,Heft 2, S.25-39
- Schäffter, O. (1991a): Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: ders. (hrsg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen, S. 11-42
- Schäffter, O. (1991b) Lernen als Passion. Leidenschaftliche Spannungen zwischen Innen und Außen. In: Heger, R.-J./ Manthey, H. Hrsg.): Lern-Liebe. Weinheim 1991
- Schäffter, O. (1997): Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. Zum Begriff des Lernanlasses. In: Krüger, H.-H./Olbertz, J.-H. (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen
- Schäffter, O. (1998): Das Eigene und das Fremde. Lernen zwischen Erfahrungswelten. Ansätze einer konstruktivistischen Theorie der Fremderfahrung. Berlin.
- Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler
- Schäffter, O. (2003): Organisationskultur in Weiterbildungseinrichtungen als Lernkultur? Zur These einer nachholenden Modernisierung von Weiterbildungseinrichtungen. Berlin 2003 (unveröffentlichtes Manuskript).

- Schäffter, O. (2004): Erwachsenenpädagogische Innovationsberatung. Zur Institutionalisierung von Innovation und Entwicklung der pädagogischen Professionalität des Beratersystems. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Heft 2, S. 53-63
- Schäffter, O., Weber, C. (2002): Bericht der wissenschaftlichen Evaluation. In: Bergold, R. u.a. (Hg): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungs-institutionen. 1. Bd: Treffpunkt Lernen – ein lernendes Entwicklungsprojekt. Gesamtbericht – Dokumentation – Evaluation. Recklinghausen.
- Scherer, A. G. (2002): Kritik der Organisation oder Organisation als Kritik? Wissenschaftstheoretische Bemerkungen zum kritischen Umgang mit Organisationstheorien. In: Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. 5. Aufl., Stuttgart.
- Seifert, E. K./ Priddat, B. P. (Hrsg.) (1997): Neuorientierungen in der ökonomischen Theorie. Zur moralischen, institutionellen und evolutorischen Dimension des Wirtschaftens. Marburg
- Slater, D./ Tonkiss, F.(2001): Market Society: Markets and Modern Social Theory.
Cambridge (Mass.)
- Straub, J. (1999): Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie. Berlin, New York.
- Sydow, J. u.a. (2003): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Wiesbaden.
- Taylor, Ch. (1971): Interpretation ant the Science of Man. In: ders. Philosophical Papers. Bd.2: Philosophy and the Human Science. Cambridge, S. 15-17.
- Taylor, Ch. (1989): Sources of the Self. The Making of the Modern Identity. Cambridge.
- Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.
- Thomas, A./ Kinsart, E.-U./Schroll-Machl, S. (2000): Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz von international tätigen Fach- und Führungskräften durch interkulturelle Trainings. In: Interkulturelles Lernen / Interkulturelle Trainings. München, S. 97-122.
- Varela, F.J. (1990): Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Frankfurt/M.
- Waldenfels, B. (1989): Erfahrung des Fremden in Husserls Phänomenologie. In: Profile der Phänomenologie, Bd. 22, München, S. 39-62.
- Wenger, E. (1998): Communities of Practice. Cambridge.
- Wenzel, H. (2005): Profession und Organisation. Dimensionen der Wissensgesellschaft bei Talcott Parsons. In: Klatetzki, Th./Tacke, V. (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden, S. 45-71.

Wesseler, M. (1994): Evaluation und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 671-686.

Sonstige Quellen:

OECD: Lifelong Learning for All

UNESCO: Delors Bericht 1996

UNESCO Weltkonferenz für Erwachsenenbildung 1997: Die Hamburger Deklaration zur Erwachsenenbildung

www.innopunkt.de