

In: R. Bröckel (Hrsg.) *Erweckungen in der Welt*
in der Moderne, Opladen 1997
 11/32

Ortfried Schaffter

Das Fremde als Lernauftrag: Interkulturelle Kompetenz und die Angst vor Identitätsverlust

*Der nahen Ferne
 im Neuen Osten zugeeignet!*

1. Kulturalität: Das Eigene im Kontrast des Fremden

Die Fremde, in die ich hinausstrebe - oder das Fremde, das in meinen Eigenraum hineindrängt, sind ambivalent und können positiv wie negativ erlebt werden. In beiden Fällen läßt sich die dabei erfahrbare Fremdheit als Lernauftrag aufgreifen: einmal als aktive Aneignung von einer in der Ferne gesuchten Fremdheit; zum anderen als rezeptive Verarbeitung einer von außen zukommenden Fremdheit.

Im gegenwärtigen pädagogischen Diskurs um interkulturelles Lernen fällt auf, daß vor allem Lernanlässe im Mittelpunkt des Interesses stehen, die auf die Bewegungsrichtung von außen *nach innen* antworten. Auseinandersetzung mit Fremdheit, die durch umweltaneignende Eigenaktivität erfahrbar wird, gerät eher in den Hintergrund; sie ist zur Zeit erstaunlicherweise von geringerer Aktualität. Das Fremde wird in pädagogischen Problembeschreibungen vorwiegend als externe Bewegung wahrgenommen, die in den Schutzraum einer bislang ungestörten Eigenheit eindringt und nun - mit welcher ethischen Begründung auch immer - nicht resistent geladen abgewehrt werden darf, sondern als Lernauftrag aufzugreifen sei.

Wenn die Auseinandersetzung mit Fremdheit jedoch in dieser Bedeutungsstruktur geführt wird, so läßt sich nur mit Mühe sinnvoll argumentieren, warum in aller Welt auf derartige "Heimsuchungen" ausgerechnet mit Lernbereitschaft zu antworten sei und nicht mit Abwehr. Bereits das Muster der gewählten Problemexposition erklärt, weshalb ein so angelegter Diskurs über interkulturelles Lernen angestrengt und defensiv verläuft, und weshalb er immer wieder in moralisierende Zumutungen abzugleiten droht. Offensichtlich wird mit dieser Problembeschreibung die pädagogische Pointe verfehlt - also der Punkt, weshalb überhaupt ein Anlaß zum Lernen gegeben ist und kein Anlaß zur Krisenintervention und zur Kontrolle. Wie aus anderen - pädagogisch überhöhten - Politikfeldern bekannt, verstrickt

Monk, R. C.: Structures of Knowing. London 1987
 Moore, W.E.: Die Verteidigung des common sense. Frankfurt/Main 1969
 Naffin, K.: Erwachsenenbildung - Erfahrung aus der Mikrologie sozialer Herrschaft und ihrer versuchsweisen Aufhebung. In: Psychologie und Gesellschaftskritik, 1/1984, S. 25-36
 Oelkers, J./Tenorth, H. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim 1993
 Oevermann, U.: Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zu einer Strategie der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Hamburg 1976, S. 34-52
 Oevermann, U.: Versozialwissenschaftlichung der Identitätsform und Verweigerung von Lebenspraxis. In: Lutz, E. (Hrsg.): Soziologie und gesellschaftlich Entwicklung. Frankfurt/Main 1985, S. 463-474
 Pieper, M.: Erwachsenenalter und Lebenslauf. Zur Soziologie der Altersstufen. München 1978
 Pieper, R.: Wissensformen und Rechtfertigungsstrategien - Ein Beitrag zum Vermittlungsproblem zwischen Wissenschaft, Technik und Alltag. In: Soziale Welt, 2/1979, S. 50-69
 Rebel, K. H. (Hrsg.): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Der Beitrag der Wissenssoziologie. Weinheim 1989
 Riegel, K.-G.: Öffentliche Legitimation der Wissenschaft. Stuttgart 1974
 Schefer, M.: Die Wissensformen und die Gesellschaft. Bern 1980 (1. Aufl. 1925)
 Schmitz, E.: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd.11. Stuttgart 1984, S. 95-123
 Schmitz, E./Thomssen, W.: Erwachsenenbildung in Großorganisationen - Zur Interdependenz von gesellschaftlichem Wissen und Arbeitsteilung. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1977
 Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze, Bd. 1. Den Haag 1971
 Schütz, A./Luckmann, T.: Strukturen der Lebenswelt, Bd. 1. Neuwied 1975
 Schütz, A./Luckmann, T.: Strukturen der Lebenswelt, Bd. 2. Frankfurt/Main 1984
 Siebert, H.: Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn 1993
 Sprondel, W. M.: Experte und Laie - Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In: Ders./Grautoff, R. (Hrsg.): Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 140-154
 Tenorth, H.E.: "Lehrerberuf versus Dilletantismus". In: Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/Main 1986, S. 275-322
 Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1986
 Weingart, P.: Verwissenschaftlichung und Reflexivität als Strukturprinzipien von Lernprozessen - Zur Begründung der Notwendigkeit von Weiterbildung. In: Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 46. Umrisse und Perspektiven der Weiterbildung. Stuttgart 1975, S. 36-52
 Weingart, P.: ... sed vitae discimus - Für welches Leben lernen wir? In: Hoerning, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Heilbrunn 1989, S. 26-34

sich auch interkulturelle Bildung viel zu schnell in ein Argumentationsmuster, in dem sich zwar treffliche, aber leider weltfremde Ansprüche formulieren lassen.

Versucht man diese Sackgasse zu vermeiden, so stellt sich die Frage, ob das gängige Deutungsmuster, wonach das "Innere" das Eigene ist und das "Äußere" das Fremde, überhaupt eine brauchbare Denkvorsetzung für interkulturelles Lernen biete. Offenbar übernimmt man mit der räumlichen Deutung von Interkulturalität ein alltägliches Wahrnehmungsmuster, welches der Fremdheit nicht unvoreingenommen gegenübertritt, sondern auf Ausgrenzung angelegt ist. Es spiegelt das Kulturkonzept von "Inländern" wider, einschließlich ihrer Angst vor Identitätsverlust. Verteidigungsanlässe sind allerdings schlechte Lernanlässe. So ist an dieser Stelle grundsätzlich zu fragen, ob es weiterhin sinnvoll ist, interkulturelles Lernen in einen engen Zusammenhang mit "Migration" zu stellen. Die Begründung von interkultureller Bildung gerät auf diese Weise unversehens in einen funktionalen Zusammenhang zur "Ausländerpolitik" und erscheint somit weitgehend als ein Folgeproblem von Wirtschaftspolitik. Siebert bringt diese Begründungsvariante von interkultureller Bildung, mit der auf Zuwanderung geantwortet wird, auf den Punkt:

"Die Einsicht, daß wir in einer multikulturellen Gesellschaft und in einem Einwanderungsland leben, wächst. Die deutsche Wirtschaft ist ohne ausländische Arbeitskräfte nicht mehr denkbar. Interkulturelles Wissen wird zu einer wichtigen beruflichen Schlüsselqualifikation." (Siebert 1994, S. 66)

Es soll hier nicht grundsätzlich bestritten werden, daß räumliche Erklärungsmuster ihre Berechtigung oder doch zumindest eine alltägliche Plausibilität haben. Für eine theoretische Reflexion interkultureller Bildungsarbeit reicht dies jedoch nicht aus. Erkennbar muß zumindest werden, was durch räumliche Problembeschreibung besonders hervorgehoben wird und welche innergesellschaftlichen Divergenzen dadurch ausgeblendet werden. Interkulturelle Bildung kann sich in ihrer Problemexposition offenbar noch immer nur unzureichend von ihrer historischen Ausgangsproblematik, nämlich der "Ausländerpädagogik" lösen (vgl. Auernheimer 1995, S. 5 f.). Insofern gilt es, die vorfindbaren Problemdefinitionen kritisch zu überprüfen, weil von ihnen eine Fülle von Folgeproblemen ausgeht, an denen sich die Bildungspraxis vergeblich abarbeiten kann. Eine Theorie interkultureller Bildung hat deutlicher als bisher darauf zu achten, daß sie nicht der Suggestion der Raum-Metaphorik erliegt. Sie erfordert eine höhere Abstraktionsebene, die Interkulturalität als ein elementares Spannungsverhältnis zwischen Eigenem und Fremdem beschreibbar macht. Sie darf sich nicht allein auf Fremderfahrungen beim Kontakt zwischen den großen "Kulturen der Welt" beschränken, sondern hat auch innergesellschaftlich erfahrbare biographische, milieuspezifische und (sub)kulturelle Fremdheit in

erwachsenpädagogische Überlegungen einzubeziehen. Dies gilt im Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen den Teilnehmenden untereinander, aber auch im Verhältnis zum fremdartigen Lerngegenstand oder zu neuen Lernformen.

Erwachsenenbildung bietet damit äußerst heterogene Möglichkeiten zur "Entdeckung von Fremdheit" (Schäffler 1986), wobei sie sich selbst in facettenreiche "Kulturen des Lernens" gliedert (Zimmermann 1995). Interkulturalität bietet der Erwachsenenbildung erheblich mehr als nur einen inhaltlichen Aufgabenbereich zur Betreuung von Problemgruppen, die es hilfreich zu unterstützen gelte oder deren „Integrationsstörungen“ zu bearbeiten wären. Sie ist auch nicht allein für gesellschaftliche „Sorgethemen“ von Bedeutung oder für Fachbereiche, die sich auf „Ausländerpädagogik“, „Rechtsextremismus“ oder „Dritte-Welt-Pädagogik“ spezialisiert haben. Das alles steht fraglos auf der Tagesordnung, kann aber in seiner Problematik nur in einem übergeordneten theoretischen Zusammenhang besser verstanden und bearbeitet werden. Im erwachsenpädagogischen Diskurs zeichnet sich hierüber ein Kontext ab.¹

1.1. Fremdheit - ein Modus sozialer Beziehung

Fremdheit ist also keine objektiv vorfindbare Eigenschaft von Dingen, Personen oder sozialer Gruppen, sondern ein Beziehungsmodus aus der Perspektive von Eigenheit. Sie ist eine Relationierung, die immer schwieriger als räumlich-territoriales Verhältnis gefaßt werden kann. Fremdheit erschließt sich in ihrer vollen Bedeutung erst, wenn man die Anteile der "Eigenheit" in diesem Beziehungsverhältnis mit zu berücksichtigen vermag. Es gilt, die eigene Position und Sichtweise kontingent zu setzen, d.h. als eine Variante unter anderen ebenfalls möglichen zu erkennen: Was ich und wie ich etwas als fremd erlebe, hängt wesentlich von meiner bisherigen Entwicklungsgeschichte ab; vor allem aber wirft es die Rückfrage nach dem "Ich", nach der jeweils zugrundegelegten Eigensphäre auf.

Insofern spiegelt Fremdheitserfahrung die jeweils errungene personale oder soziale Identität wider, die erst die Fremdartigkeit einer anderen Welt in Erscheinung bringt. Dieser Positionsgewandtheit unterliegt indes auch das jeweilige Gegenüber. So kann aus der Perspektive der jeweils "anderen Seite" auch meine Eigenheit fremdartig erscheinen. Bei der Begegnung zwischen differenter Sinnwelten stoßen daher verschiedene Beschreibungen von Welt aufeinander. Darüberhinaus bekommt man es immer auch mit Traditionen gegensätzlicher Wahrnehmung von dem zu tun, was überhaupt als fremdartig gilt und welche Bedeutung dabei Fremderfahrung erhält. Die

1 Vgl. Arnold 1993; Brödel 1994; Dertchs-Kunstmann 1993; Mader 1993; Pongratz 1994 und Schäffler 1986.

Differenzlinie wird so zu einer Grenze, die unvergleichbare „Kontextierungen“ trennt (vgl. Günther 1979, S. 283 f.). Einander fremde Personen, Gruppen und Organisationen sind sich oft auf unvergleichliche Weise fremd - und können diese Tatsache auch nur in krisenhafter „interkultureller Begegnung“ wahrnehmen (vgl. Garfinkel 1973). So kann die besondere Art und Weise, in der ein Mann von einer Frau, ein Demonstrant von einem Polizisten, ein Großvater von seinem Enkel oder ein Vorgesetzter von seinen Mitarbeitern als fremd erlebt wird, wiederum eine bestürzend fremdartige Erfahrung bedeuten - sofern die Wahrnehmungsdifferenz überhaupt bewußtseinsfähig und thematisierbar wird. Auf diese Frage wird später unter dem Aspekt „Lernanlaß“ zurückzukommen sein.

1. 2. Der Kulturbegriff als Joker

Entscheidend an einer relationalen Bestimmung der Differenzlinie zwischen Eigenem und Fremdem ist, daß sie zunächst offen bleiben kann in bezug auf mögliche inhaltliche Kriterien ihrer Grenzsetzung. Fremdheit bestimmt sich letztlich aus der Binnenperspektive einer spezifischen Eigenheit - im Rahmen eines konkreten Sinnkontextes. Es erschließt sich ein breites Spektrum möglicher Unterscheidungsvarianten, die sich als Differenzlinien zwischen Eigenem und Fremdem heranziehen lassen. Aber auch das, was dabei jeweils als das „Eigene“ gilt, erhält hierdurch eine gewisse Kontingenzt: Das Eigene kann je nach Situation und Problemlage sehr unterschiedlich gefaßt werden, und gibt keineswegs eine so objektive Gegebenheit ab, wie dies im lebensweltlichen Wahrnehmungshorizont erscheint. Das „Eigene“ kann sich beziehen auf „landmannschaftliche“ Herkunft, die Generationenlage, die Familie, die Berufs-, Religions- oder Geschlechtszugehörigkeit, die Staatsangehörigkeit oder auf den übergeordneten Kulturkreis. Daran schließen sich jeweils besondere Sichtweisen in bezug auf das Fremde an. Es stellen sich attributionstheoretische Fragen, also Probleme der Zuschreibung.

Für diese Kontingenzt möglicher Unterscheidungen fehlt bisher noch der gemeinsame Nenner, der übergreifende Rahmen. Anscheinend rückt in diese Leerstelle gegenwärtig der Kulturbegriff ein, der hierdurch eine inhaltliche Öffnung und strategisch nutzbare Universalität erfährt. Im Gegensatz zu früheren Verknüpfungen mit körperlich-konstitutionellen und räumlich-ethnischen Bestimmungen erhält der universelle Kulturbegriff in seiner materialen Unbestimmtheit eine „Joker-Funktion“; er bietet den Rahmen, in dem sich alle möglichen Beziehungsvarianten zwischen Eigenheit und Fremdheit zum Ausdruck bringen lassen.

In diesem neuen Verständnis stimmen kulturelle Grenzen nur im Sonderfall mit einer biologisch-körperbezogenen oder räumlich-ethnischen Diffe-

renzlinie überein, obwohl „Männergruppen“, „weibliche Kultur“ oder die „Lebenswelt von Eskimos“ oder die „Identität Südtirols“ prinzipiell mögliche Anwendungsfälle bleiben. Darüberhinaus bekommt man es allerdings mit einer beliebig großen Anzahl verschiedener „Kulturen“ zu tun, die jeweils eigentümliche Sinnkontexte mit einer spezifischen Geschichte und Entwicklungslogik darstellen (vgl. Göschel 1995).

Die Ausdifferenzierung der Gesellschaften in eine Pluralität sich abgrenzender oder sich durchdringender Kulturen, Teilkulturen oder sozialer Milieus verlangt nun nicht, daß die jeweiligen gesellschaftlichen Akteure ausschließlich einer dieser Kulturen angehören müßten und die anderen für sie unerreichbar wären - im Gegensatz zu ethnisch gebundenen Kulturkonzepten. In modernen Gesellschaften wird die Grenze zwischen Eigenheit und Fremdheit nicht mehr allein an territorialen, ethnischen oder körperbezogenen Differenzlinien „festgemacht“, dadurch stehen die divergenten Sinnkontexte und Subkulturen prinzipiell allen Akteuren offen. Schließlich verlangt es die Struktur einer funktional differenzierten Gesellschaft, daß jeder autonome Akteur in unterschiedlichen Teilkulturen „zu Hause“ sein muß, will er kommunikationsfähig bleiben. Hieraus erklärt sich ein im modernen Erwachsenenleben anhaltender Druck, sich immer neue Sinnwelten erschließen oder sich seine ständig entfernende Eigenwelt fortlaufend aneignen zu müssen. Die Multikulturalität der modernen Gesellschaft macht sich daher nur noch zum Teil an ethnischen oder räumlich beschreibbaren Grenzlinien fest; sie bezieht sich gleichermaßen auf Unterschiede, die quer zu ethnischen Grenzen verlaufen (vgl. Hall 1994, S. 180).

Vor diesem Problemhintergrund soll im weiteren ausgeführt werden, daß die Sozialstruktur moderner Gesellschaften von seinen Akteuren abverlangt, die Welt gleichzeitig aus einer Vielzahl unterschiedlicher Sinnkontexte zu erfahren und in ihnen unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Unterschiedlichkeit kompetent zu handeln. Aufgrund dieses Typs kultureller Verfaßtheit, der moderne Gesellschaften zunehmend charakterisiert, wird die Fähigkeit zum Kontextwechsel zwischen divergenten Teilkulturen zu einer Schlüsselqualifikation. Sie wird zum Ausgangspunkt vielfältiger Lernanstrengungen.

2. Identitätsbildung: Lernende Selbstaneignung

2.1. Identität als Ergebnis gesellschaftlicher Selbstbeobachtung

Wenn die Grenze zwischen Eigenem und Fremdem weniger als naturgebundene Selbstverständlichkeit vorausgesetzt werden kann, wenn also die ortsverhafteten Konkretisierungen nicht mehr als Orientierungsrahmen

ausreichen, so stellt sich in jeder Gesellschaft das ordnungspolitische Problem der Identifizierung. Bei wachsender Interdependenz und Mobilität werden höherstufige Zugriffsverfahren entwickelt, die abstrakte und zusammengesetzte Identitätsmuster hervorufen. Sie sind leistungsfähiger als die bloße Zuordnung zu einem Sippenverband oder Wohnsitz. Illustrativ hierfür ist der Wandel an Zugriffsmöglichkeiten von gesellschaftlichen Instanzen auf die Bevölkerung, wobei sich zeigt, wie die Instrumentarien der Identifizierung zunehmend verfeinert wurden.

Parallel zur verschärfen sozialen Kontrolle rief die Ausdifferenzierung der Benennungspraxis auf der Seite der davon betroffenen Individuen, sozialen Gruppen und Organisationen eine immer genauere "unverwechselbare" Identität in bezug auf "relevante Eigenschaften" hervor, in der sie sich selbst wiederfinden und "beschreiben" können. Ausgangspunkt jeglicher Art von Identifizierung stellt die "Namensgebung" dar, an die sich im weiteren sehr unterschiedliche Ordnungsleistungen anschließen lassen: Steuer- und Abgabepflicht, Konfession, Staatsangehörigkeit als "Untertan", Rekrutierung zum Kriegsdienst, Seuchenregister, Krankengeschichte, Verdienste oder Verfehlungen. Ausgehend von elementaren Einheiten, die keineswegs immer "Individuen", sondern auch Gruppen, Siedlungen, Unternehmungen sein können, werden gesellschaftliche Registratursysteme der Klassifizierung und Identifizierung ausgebildet (vgl. Foucault 1977).

Moderne Gesellschaften sind - über Benennungen und Identifikationssysteme mit hohem Verweisungscharakter - komplex in sich verknüpft. An diesem Prozeß der gesellschaftlichen Selbstbeobachtung ist im Zuge ihrer Ausdifferenzierung eine nicht mehr überschaubare Vielfalt an *Instanzen der Identitätszuschreibung* beteiligt. Ihr Identitätsangebot enthält mehr als nur partikuläre Rollenanforderungen für begrenzte Situationen. Es verlangt vielfach auch die selbständige Übernahme eines Weltbildes im Sinne von Kontextregeln und alltäglichen Gewißheiten.² So wird in diesem Geflecht von Identifikationen eine Vielfalt von verschiedenartiger "Eigenheit" produziert, die im einzelnen zwar als Sinnbezirk oder als Funktionsfeld getrennt bleibt, für die beteiligten Akteure aber eine Verstrickung in sehr unterschiedliche Netze der Lebenswelt und ihre situativen Sinnzusammenhänge und Erwartungsmuster nach sich zieht (Waldenfels 1985).

Auf einer allgemeinen Ebene läßt sich Eigenheit somit als Ergebnis von gesellschaftlicher Selbstbeobachtung fassen; sie ist Ergebnis von Unterscheidungen, mit denen Differenzlinien zwischen Gleichem und Ungleichem gezogen werden. In modernen Gesellschaften kann dies allerdings nur noch partikulär wirksam werden. Identität wird nicht mehr universell zugeschrieben, sie gilt nur noch bezogen auf einen Teilbereich, auf eines der Funktionssysteme oder Sinnkontexte. Jeder Akteur partizipiert an einer

2 Vergleich mit Japan in: Schubert 1991; 1992

Vielzahl möglicher "Eigenheiten" und erfährt hierüber jeweils partiell seine *Inklusion* in die Gesellschaft. Gelingt dies jedoch nicht, droht bereits bei partiellem Identitätsverlust (Erwerbslosigkeit, erzwungene Frühpenionierung) eine *Exklusion* aus dominierenden Bereichen der Gesellschaft und damit die Marginalisierung zur Bedeutungslosigkeit (vgl. Luhmann 1995).

2.2. Sich Erkennen - Erkenntwerden und Anerkanntsein

Eigenheit als Zuschreibungsphänomen benötigt zu ihrer Konstitution eine gesicherte soziale Beziehung zu einem "anderen", zu einer gesellschaftlichen Instanz sozialer Identifizierung. Greverus (1995, S. 29) hat dies in einer "Identitätsformel" zusammengefaßt: Eigenheit entsteht durch die Verschränkung von "Sich-Erkennen", "Erkanntwerden" und "Anerkanntsein". In Übereinstimmung mit den sozialwissenschaftlichen Identitätstheorien in Anschluß an G. H. Mead heißt dies, daß das Identitätsbewußtsein und die konkreten Selbstbeschreibungen von Individuen, Gruppen, Organisationen oder Ethnien ein Gegenüber benötigen, an dem sie sich in ihrer jeweiligen Eigenart wiedererkennen können. Das Eigene steht somit in untrennbarem Zusammenhang mit identitätsstiftenden sozialen Instanzen. Identität bedarf einer sie in ihrer Differenz zum anderen bestätigenden Umwelt. Wird eine bislang stabilisierende Außenstruktur diffus, so verwundert nicht, wenn sich Identitätsbildung als verzweifelte Suchbewegung vollzieht. Darauf verweisen Begriffe wie Entfremdung, Identitätsverlust, Einsamkeit, Anonymität und Angst.

Zudem wirken die Identitätsangebote der modernen Gesellschaft aufgrund ihrer konkurrierenden Vielzahl, aber auch aufgrund ihrer Uneindeutigkeit und Ambivalenz immer weniger harmonisch im Sinne des genannten Dreiklangs von "Erkennen, Wiedererkennen und Anerkennen". Anstelle einer hilfreichen Außenstruktur stellen sie Herausforderungen dar, auf die in geeigneter oder auch auf "eigenartige" Weise geantwortet werden muß. Insofern wird Identität in modernen Gesellschaften weniger als früher in der Übernahme von fixierten, "repressiv" wirkenden Zuschreibungen gebildet. Wichtiger wird vielmehr die Auseinandersetzung mit irritierender Fremdheit.

Identitätslernen als basale Ebene der Selbstfindung von Eigenheit ist daher in hohem Maße davon geprägt, auf welche Fremderfahrungen rekurriert wird bei den Operationen des Sichererkennens, Wiedererkanntwerdens und Anerkanntseins. Dabei lassen sich zwei Positionen unterscheiden:

(1) Wird die bisherige Selbstbeschreibung des Eigenen durch fremde Instanzen fundamental in Frage gestellt, so kann ein Wieder-Erkennen über eine Außenperspektive nur mißlingen, und erst recht schließt diese Art des Fremdkontakts eine Anerkennung des Anderseins von vornherein aus. Be-

gegnung mit Fremdheit kann daher nicht zum Bestandteil von Identitätslernen werden, das befremdende Andere wirkt als existentielle Bedrohung, vor allem wenn der Kontakt aufgrund geringer Selbstverstärkungskapazität der Eigenheit und bei fehlendem Außensupport zu Überfremdung, Integrationschwäche und Sinnverlust führt.

"Schwarze Pädagogik" mit ihren Techniken der Depersonalisierung, des "brainwashing" oder die destruktiven Strategien einer kolonialisierenden Kulturpolitik machen sich diese Abhängigkeit zunutze. Die Angst vor Identitätsverlust hat hier ihren Ursprung und auch ihre Berechtigung. Es handelt sich um einen Erfahrungshintergrund, der bei interkulturellem Lernen nicht außer Acht gelassen werden darf. Identität baut sich in dieser Bedrohungssituation nicht über Lernprozesse der Umweltauweitung auf, sondern über Gewalt - defensiv in Form von Selbstbehauptung und Verteidigung des Eigenen, offensiv als Durchsetzung des Eigenen im Kampf gegenüber einem konstitutiven Feind. Eine solche Entstehungsgeschichte prägt jedoch das Verhältnis zwischen Eigenem und Fremdem dauerhaft in bezug auf ihre weiteren Entwicklungsmöglichkeiten und dies bereits auf einer basalen, konstitutiven Ebene. Hier wird ein Kontakt zum Fremden kaum als Lernaßstandstand werden können.

(II) In der zweiten Position wirkt das Fremde nicht destruktiv, sondern als identitätsstiftender Kontrast; oder: das Fremde wirkt hier als Ferment des Eigenen. Eigenheit ist nicht über fundamentale Gegnerschaft, sondern über Kontrasterfahrung zu erzielen. Sie wird in dem Maße notwendig, wie sich Eigenheit in modernen Gesellschaften immer unzureichender aus inhaltlich beschreibbarer Homogenität heraus konstituieren und zum Anderen abgrenzen läßt. Gerade vielschichtige Identität darf in ihrer Selbsterkennung bedeutsame interne Unterschiede und kennzeichnende Differenzierungen nicht leugnen. Das Selbstkonzept verzichtet daher klugerweise auf die Behauptung von innerer Einheit und Homogenität, sondern greift auf sinnstiftende Abgrenzungen zum "Nicht-Eigenen" zurück. In derartigen Fällen läßt sich eher feststellen, was eine Eigenheit *nicht* ist - inwiefern und wo sie sich von anderen signifikant unterscheidet. So benötigen komplexe Gebilde - wie etwa "Europa" - fremde Kulturen als Kontrast, über die sie zu beständigsten Selbstbeschreibungen gelangen können.

2.3. Kontrastflächen des Identitätslernens

Wird Fremdheit als komplementäre Kontrastierung von Eigenheit erfahrbar, so bietet dieses "Außen einer Innenwelt" wichtige Berührungsfelder, an die sich Prozesse grenzüberschreitenden Lernens anschließen lassen. Nur in dieser "erotischen Beziehung" erweist sich das Verhältnis zwischen Eigenheit und Fremdheit als Grundlage für interkulturelle Bildung (Schäffer 1993). Lernen umfaßt hier die Fähigkeit zur Wahrnehmung, zur

Akzeptanz und zum Nachvollzug einer Fremdheit in Gestalt von neuen Lerninhalten, von bislang unerschlossenen Fragestellungen und Wissensstrukturen, von fernen Lebenswelten und merkwürdigen sozialen Milieus, von befremdlichen Persönlichkeiten und ihren inneren Wirklichkeiten oder von "spirituellen" Erfahrungen jenseits rationaler Erklärungsmöglichkeit. Erwachsenenbildung bedeutet dann nicht mehr allein *Bestätigungslernen* im Sinne einer Ergänzung von gesicherten Wissensbeständen, sondern *Anschlußlernen* durch Entdeckung bislang unzugänglicher Wissensbestände und Erfahrungsmöglichkeiten aus fremden Sinzusammenhängen. Interkulturelles Lernen meint dann Entdeckung und produktive Aneignung von relevanter Fremdheit und führt zu einer Stärkung und Außenorientierung von personaler und sozialer Identität. Fremderfahrung wirkt hierbei konstitutiv für die Erfahrbarkeit und für das Aufrechterhalten von Eigenheit. Die zugrundeliegende Kontrastierung kann in drei Dimensionen hervorgerufen werden (vgl. Schäffer 1991):

- *Räumlich* erscheint das Eigene als Kontrast zur Ferne: "Nur wer die Ferne kennt, weiß, was die Heimat ist." Das Hinausgehen in eine räumlich definierte Fremde erhält so die Bedeutung der Identitätssuche und Selbstvergewisserung. Wenn die mentale "Heimkehr" gelingt, führt sie zur Konstitution einer lokalen Eigenheit und damit meist auch erst zu ihrer Erfahrbarkeit als sozialer Wirklichkeit.³ Das Eigene ist Ausgangspunkt und Ziel einer Wanderung, die auf sich selbst gerichtet ist und in der Lernanlässe der Weiterkundung sozusagen um ein sich selbst stabilisierendes Zentrum der Heimat und des Elternhauses angelegt sind.

Graf Keyserling stellte sein zweibändiges "Reisetagebuch eines Philosophen" unter das Motto: "Der kürzeste Weg zu sich selbst führt um die Welt herum." Lernen führt dabei zur "Abrundung" des Eigenen. Es unterliegt einem Horizontcharakter, der vom inneren Zentrum her bestimmt, dabei letztlich jedoch unüberschreitbar ist.

- *Normativ* erscheint das Eigene als ein Kontrast zum Anomalen, zum Ungehörigen, Abwegigen und Unpassenden. In dieser Gegensatzspannung konstituieren sich binäre Schematismen wie Ordnung-Unordnung, Zivilisation-Wildnis, Kultur-Natur, Reinheit-Schmutz oder Gesundheit-Krankheit. Auch hier benötigt die positiv besetzte Seite der "Form" (Luhmann) von Weltbeschreibung die Negation des Fremden als Kontrastfläche, auf der das Eigene überhaupt erst für gesellschaftliche Selbstbeobachtung identifizierbar und thematisierbar wird. So "produziert" Eigenheit in einem normativen Konstitutionsverhältnis erst ihr jeweiliges Gegenbild. Im "labeling approach" wird diese Sichtweise für die Genese sozialer Abweicheung und von Minderheitsgruppen herangezogen: Rechenschaftigkeit benötigt Kriminalität, "Antifaschismus" erhält seine aktuelle Relevanz nur

3 So erklärt sich z. B. ein "Geschmack der Heimat" von "Ostprodukten" erst aus der Selbstentfremdung im Zuge der deutschen Vereinigung (vgl. Gries 1994).

durch "Neofaschismus", "Intelligenz" ist nur zu haben, wenn ein negativer Gegenpol auf einer Zuordnungsskala meßbar wird.

Lernen bedeutet in diesem Zusammenhang zunächst Schulung von Unterscheidungsvermögen. Steigerungsformen des Lernens wiederum können sich auf die Reflexion dieser "Deutungsmuster"⁴ beziehen und hierbei etwa die Verantwortung der "hellen Seite" des Menschen für seine "dunkle" Seite thematisierbar machen. Dieser Aspekt hat weitreichende Bedeutung für die psychische Entwicklung im Sinne von Prozessen der Individuation (C. G. Jung 1971); er wird aber auch bei religiöser Selbstvergewisserung (Sünde) relevant. Von hoher Brisanz - und dennoch wenig reflektiert - sind normative Kontrastierungen in der politischen Bildung: wenn die Suche nach der "politisch korrekten Weltanschauung" ihren dialektischen Gegenpol mitproduziert und damit gerade hervorgerufen wird, was durch Identitätslernen abgebaut werden sollte (Becher 1994).

- *Kognitiv* erscheint das Eigene als eine Kontrastfigur zum Unverständlichen, Strukturlosen, Irrationalen und Unerkennbaren. Das Fremde bildet hier die Hintergrundfolie für das Herausbilden einer "Gestalt", eines Musters oder einer bewußtseinsfähigen "Figur". Das Fremde wirkt als Ur-Grund oder als kreatives Chaos, das einerseits plastisch ist, andererseits in seiner irritierenden Unbestimmtheit nach produktiver Formung verlangt. Es bietet ein gestaltungsfähiges Medium, aus dem sich sinnvolle Strukturen selektiv herauserschälen und das Eigene erkenntnis- und wahrnehmungsfähig werden lassen. Als Gegensatz zum Eigenen enthält es aber auch die fremdartige Strukturlogik einer traumhaft und nur diffus zu ahnenden Gegenwelt, die bei Strukturierungsschwäche des Eigenen als verführerisch bedrohlicher Sog hin zur Identitätsauflösung wirksam wird. Lernen erhält in diesem Zusammenhang eine erkenntnistheoretische Bedeutung; es bezieht sich auf produktiv gestaltende Aneignung von bislang Unerkennbarem durch den Aufbau geeigneter kognitiver Strukturen und durch kreativen Selbstausdruck.

2.4. Gesellschaftliche Kontexte der Identitätsbildung

In modernen Gesellschaften stellt sich die Dialektik von Eigenheit und Fremdheit nicht mehr allein als Gegensatz zwischen geschlossenen Einheiten des "Wir" und "Ihr" dar, wie dies möglicherweise in Stammesgesellschaften der Fall gewesen sein mag. Vielmehr wird das Spannungsverhältnis *eigen - fremd* unter sehr verschiedenen Rahmenbedingungen dauerhaft sozial inszeniert. Die dabei entstehenden "multiplen" Identitätsstrukturen lassen im interkulturellen Lernen gleichzeitig verschiedene Auslegungen

4 Vgl. Arnold 1985

von Fremdheit erfahrbar werden. Eine Fülle divergierender Fremdheitserfahrungen existieren sowohl gesellschaftsintern als auch zwischen den Gesellschaften. Eine präzise Bestimmung interkulturellen Lernens muß daher berücksichtigen, wo jeweils das "Selbst" einer gesellschaftlichen "Selbst-Beschreibung" sozialstrukturell verankert ist. Varianten zwischen individuellen und kollektiven Identitätsstrukturen lassen sich dabei in einer Staffe lung von *Kontexten der Identitätsbildung* nachzeichnen und in ihrem jeweiligen Sinnkontext beschreiben:

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

- *Psychische Identität*: Die Differenzlinie wird zwischen "Bewußtsein" und "Unbewußtem" gezogen. Die Identitätsbalance des psychisch definierten Selbst ist zwischen interner Eigenheit (Ich-Instanz) und einem tragenden Grund innerer Fremdheit, der "Es-Instanz" aufrechtzuerhalten. Das Erkennen und Akzeptieren innerpsychischer Fremdheit gilt als wichtige Voraussetzung für lernende Auseinandersetzung mit extern zugeschriebener Fremderfahrung.⁵

- *Personale Identität* beruht auf der Differenzlinie zwischen Individuum und Kollektiv. Es ist die Balanzierung zwischen generalisierten Verhaltenserwartungen im Sinne sozialer Rollen und einer "Ich-Leistung", mit der gesellschaftliche Erwartungsmuster erkannt, kontextbezogen gedeutet und auf persönliche Weise "eigentümlich" gestaltet werden (vgl. Dreitzel 1968). Personale Identität bringt durch das Aufgreifen und Nutzen divergierender Anforderungen einen individuellen Verhaltensstil hervor. Identitätslernen zeigt sich in der Erweiterung und selbststilistierenden Ausdifferenzierung eines persönlich verfügbaren Rollenhaushalts, auf den als Ressource für kontextadäquates Verhalten zurückgegriffen werden kann.

- *Gruppenidentität* beruht auf der Kohärenz eines sozialen Zusammenhangs, der sich von räumlich oder situativ gebundener Interaktion emanzipiert. Dieser strukturelle Zusammenhalt wird erfahren und symbolisch aus-

5 Zum Konzept der "Individuation": Vgl. C.G. Jung 1971; allgemein: Heinrichs 1989, S. 77-102; für die Erwachsenenbildung: Vgl. Mader 1993.

drückbar als "Wir-Gefühl", mit dem sich eine Differenzlinie der Zugehörigkeit konstituiert (Blomert 1991). Material schließen Gruppenbildungsprozesse und ihre Unterscheidungen an sozial-emotionale Bedarfslagen an. Wie sich an Familien und familienähnlichen Lebensgemeinschaften zeigen läßt, wird Eigenheit in Form von Gruppenkohärenz durch eine Kombination von Schutzgemeinschaft, ökonomischer Arbeitsteiligkeit und Sicherung emotionaler Grundbedürfnisse hervorgerufen. Um sie erfahren (und genießen) zu können, benötigt sie Unvertrautheit als Kontrastfläche. Die mit Gruppenbildungsprozessen einhergehenden Lernprozesse wurden vor allem über die angewandte Gruppendynamik für organisiertes Lernen erschlossen (Doerry 1978). Identitätslernen steht hier in einem dreifachen Zusammenhang:

(1) das Erlernen einer Gruppenidentität durch die individuellen Mitglieder als *Einzelpersonen* in Form gruppenspezifischer Verhaltensmuster;

(2) Aufbau und Einschleifen kollektiver *Gruppenprozesse*, in denen das Verhalten und die Kompetenz des einzelnen Mitglieds zum Ausdruck und Element eines feedback-gesteuerten Verhaltenssystems wird;

(3) Aufbau und Entwicklung von *Intergruppenbeziehungen*, die wechselseitige Möglichkeiten und Grenzen kollektiver Identifizierungen hervorbringen und als kollektive Lernprozesse verstanden bzw. beeinflusst werden können.

- *Sozio-ökonomische Identität* zeichnet ihre Differenzlinie aus unterschiedlichen Lebensstilen und interessengeleiteten Weltbeschreibungen, wie sie aus der Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Klassen, Schichten oder Wirtschaftsgruppen resultieren. Lernen bezieht sich hierbei auf die Einsicht in eine gemeinsame Interessenlage und ihren kulturellen Selbstausdruck (Bauernkultur, Arbeiterkultur, bürgerliche Kultur). Es geht somit um Fragen einer kollektiven "Bewußtseinsbildung" einschließlich von Strukturen eines "kollektiven Gedächtnisses" (Halbwachs 1985). Lernen beim Zugang zu diesen Milieus bezieht sich auf Prozesse der Enkulturation und verlangt die Übernahme kollektiver Selbstbeschreibungen und deren Verschränkung mit anderen Teilidentitäten.

- *Subkulturelle Identität* bezieht ihre Differenz aus der Exklusivität einer spezifischen, nach außen geschützten oder missionarisch nach außen wirkenden Lebenswelt. Deren Eigenlogik und Exklusivität kann auf verschiedener materialer Grundlage aufbauen: Stilisierungen und Ästhetisierung der Lebensgestaltung (vgl. Göschel 1995), politische oder weltanschauliche Überzeugungen (z.B. anarchistische Lebenswelten, lebensreformerische Subkulturen, esoterische Sekten und grenzwissenschaftliche Praxis) sowie Subkulturen im Rahmen sozialer Bewegungen (Arbeiterbewegung, Jugendbewegung, Frauenbewegung, Friedensbewegung, Ökologische Bewegung). Zu subkulturellen Identitäten zählen auch solche Sinnkontexte, wie sie in der funktional differenzierten modernen Gesellschaft von exklusiven Funktionsspezialisten als geschlossene Sinnwelten zunehmend her-

vorgebracht werden.⁶ "Interdisziplinarität" und fach- bzw. ressortübergreifendes Denken sind hier die bereichsspezifischen Korrespondenzbegriffe für Interkulturalität, die sich beispielsweise in einer "alltäglichen Mehrsprachigkeit" ausdrückt und für Lehr-Lernprozesse von hoher praktischer Bedeutung ist (vgl. Höffner-Mehlmer 1993).

Erwachsenenbildung hat im Zuge ihres Entstehens und im Verlauf ihrer Ausdifferenzierung wichtige Impulse aus der subkulturell wirksamen Schubkraft gesellschaftlicher Modernisierungen bezogen. Sie ist bis heute auch Bestandteil sozialer, lebensreformerischer oder ökonomischer Modernisierungsbewegungen geblieben. Dabei spiegelt sie in ihrer Angebotsstruktur, vor allem aber auch in ihrer institutionellen Verfaßtheit immer neue Lernanlässe wider, die in subkulturellen Milieus - wie etwa der Arbeiterbewegung, Frauenbewegung, Friedensbewegung oder der ökologischen Bewegung - jeweils als Bildungsbedarf erkennbar wurden. Erwachsenenbildung trägt hier ihren "pädagogischen Teil" zur Herausbildung und Festigung dieser Bewegungen bei.

Die beschriebenen Ebenen der Identitätsbildung sind in ihrer Aufzählung sicher nicht vollständig, die Unterscheidung zwischen elementaren Identitätsbedingungen und eher abgeleiteten Identitätsmustern läßt sich jedoch nachvollziehen. Das Staffelungsverhältnis soll darauf hinweisen, daß die körpernahen Identitätskontexte einerseits die Voraussetzungen für höherstufige Identitätsbildungen darstellen, daß sie aber andererseits in den höherstufigen einen jeweils übergeordneten Rahmen finden, in dem sie einem differenzierten Sinnzusammenhang unterworfen werden und dadurch eine neue Bedeutung annehmen können. Erkennbar wird an der Staffelung je getrennter Identitätskontexte zweierlei:

Auf jeder Ebene wird das Verhältnis zwischen Eigenem und Fremdem auf eine besondere Weise konstituiert. Das Fremde kann hier jeweils strukturell eine spezifische Bedeutung erhalten und in differierten "Modi des Fremderlebens" zu kulturellem Ausdruck gelangen (vgl. Schäffer 1991). Identitätslernen kann daher auf jeder Ebene etwas anderes bedeuten.

2.5. Vertikale Verschränkungsmuster von Identitäten

Über die Beachtung der jeweiligen Konstitutionsebene von Eigenheit hinaus ist aber auch eine vertikale Verknüpfung der verschiedenen Identitätskontexte festzustellen. Hierbei wird eine Varianz möglicher Identitätsverschränkungen erkennbar. Vereinfacht läßt sich dies als Gegensatz zwischen *dichter Verschränkung* auf der einen Seite eines gedachten Spektrums und *lockerer Kopplung* auf der anderen Seite verdeutlichen:

6 Vgl. den Beitrag von Dewe in diesem Band.

(1) *Pol der Interferenz*

Das vertikale Verschränkungsmuster auf dem einen Pol weist "dichte Kontextverknüpfungen" zwischen den Ebenen der Identitätsbildung auf. Körperliche, personale, gruppengebundene Identitätsmuster werden unmittelbar auf einander bezogen und über sozioökonomische, weltanschauliche oder politische Identitätsanforderungen "gleichgeschaltet". Diese Form einer vertikalen Integration wird durch "differentielle Identitätskontexte" gewährleistet - wie durch ethnische, konfessionelle, nationale oder regionale Sinnstrukturen. Kennzeichnend für diesen Typ vertikaler Identitätsverschränkung ist, daß aus gesellschaftspolitischen Ordnungszusammenhängen folgenreiche Konsequenzen für die Identitätsstruktur und damit auch für die Konstitution von Fremderleben auf den elementaren Identitätskontexten abgeleitet werden. Einheit in der Vielfalt wird durch totalisierende Überformung differenter Relevanzbereiche erzeugt. Beispiel: "Ein christliches Kind masturbiert nicht", sondern hat seine "fremdartigen körperlichen Triebe zu beherrschen"; "ein deutscher Junge ist treu und ehrlich, weint nicht und bejaht den Corpsgeist seiner Kampfgemeinschaft".

Enge vertikale Verschränkung von Identitätskontexten führt einerseits zur Vereinheitlichung von Verhaltensmustern, gleichzeitig aber auch zu brisanten Mischungen, bei denen sich das auf den unterschiedlichen Identitätsbebenen konstituierte Verhältnis zwischen Eigenheit und Fremdheit wechselseitig überlagert. Diese "vertikale Interferenz" von Differenzereferenzen läßt die Akteure nicht mehr erkennen, auf welcher Ebene das Fremde auf welche Weise erfahrbar wird. Durch die Vermischung der Erfahrungsebenen ist es kaum noch möglich, sich mit konkreter Fremdheit lernend auseinanderzusetzen.

(2) *Pol der Indifferenz*

Auf dem anderen Pol sind die vertikalen Verknüpfungen zwischen den Ebenen der Identitätsbildung nur locker verkoppelt und tendieren dabei sogar zu unverbundlichem "indifferentem" Nebeneinander. Dies zeigt sich daran, daß mit höherstufigen Identitätskontexten nicht gleichzeitig auch Anforderungen an die Identitätsmuster auf der elementaren Ebene fixiert werden, sondern daß jede der Ebenen - ihrem Eigenrecht gemäß - divergente Identitäten ausbilden darf. Die differentiellen Verschränkungsmuster von Identitätskontexten wie Nationalität, Staatsangehörigkeit, Konfessionszugehörigkeit oder Regionalität erhalten in dieser Verknüpfungsstruktur eine nur schwache Überformungswirkung. Sie beziehen die verschiedenen Identitätskontexte nicht vereinheitlichend aufeinander; statt dessen übernehmen sie eine Vermittlungsfunktion, ohne jedoch übergeordnete Zusammenhänge, die Herstellung von "Gemeinsinn" oder verbindlicher Ordnungsstrukturen quer zu den Identitätsanforderungen durchsetzen zu können. Dies stellt einerseits eine Chance für mehr Liberalität dar, wird gleichzeitig aber auch

als Freisetzung aus sicheren Strukturen und als Begrenzung der gesellschaftspolitischen Gestaltungsfähigkeit erlebt.

2.6. *Bildung als reflexive Verschränkung divergenter Identitätskontexte*

Die heutigen Gesellschaften rangieren zwischen den beschriebenen Extremen dichter oder lockerer Verschränkung. Es haben sich in den verschiedenen Gesellschaften spezifische Konfigurationen einer vertikalen Kontextverkopplung herausgebildet und als kulturelle Muster der Identitätsbildung verfestigt (Hall 1977, S. 105 f.). Die großen Kulturkreise lassen sich daher daran unterscheiden, welche der Identitätskontexte eine enge Verkopplung erfahren und bei welchen Kontexten man eine deutliche Trennung wertschätzt. So drücken sich die großen kulturellen Systeme möglicherweise durch die Art ihrer vertikalen Verknüpfungen aus. Sie bieten unterschiedliche Verknüpfungsmuster all der Teilidentitäten, die im Zuge der gesellschaftlichen Differenzierung hervorgerufen werden.⁷

Lernprozesse werden in den verschiedenen Gesellschaften daher nicht nur beim Zugang zu einem der vielen identitätsstiftenden Sinnkontexte relevant, sondern auch bei der Bezugnahme zwischen den unterschiedlichen, teilweise divergenten, aber auch kompatiblen Mustern der Identitätsbildung. Die an die vertikale Trennung der Identitätskontexte anschließenden Verknüpfungsleistungen erhalten im Sinne einer reflexiven Steigerungsform des Lernens "Bildungswirkung" und zwar in der klassischen Bedeutung einer Integration von subjektiven mit gesellschaftlichen Relevanzmustern. In den heutigen modernen Gesellschaften mit ihren nur locker verkoppelten Identitätskontexten erhält die vertikale Integrationsleistung "Bildung" eine komplexere Bedeutung. Sie bezieht sich nicht mehr allein auf den reproduktiven Nachvollzug einer gesellschaftlich präformierten Konfiguration von aufeinander abgestimmten oder gewaltsam koordinierten Identitätskontexten; sie hat immer häufiger all die vielen Unvereinbarkeiten zwischen unterschiedenen Identitätszumutungen in einem nicht abschließbaren Prozeß zu verarbeiten. Bildung erweist sich demnach als die produktive Aneignung von Differenzierung und ist daher in modernen Gesellschaften ohne "interkulturelle Kompetenz" nicht mehr realisierbar.

7 Zur japanischen Gesellschaft: Vgl. Schubert 1991; 1992

3. Plurale Welten: Die Vielfalt kultureller Grenzflächen

Offensichtlich können es sich moderne Gesellschaften mit hochkomplexer Sozialstruktur immer weniger leisten - und sind auch faktisch kaum noch dazu in der Lage -, die verschiedenen Ebenen und Sinnkontexte der Identitätsbildung nach übergeordneten Identitätsmustern einheitlich zu verschränken. Statt dessen wächst im Prozeß fortschreitender Modernisierung ein gesellschaftlicher Bedarf an divergenten Selbstbeschreibungen. Hierdurch wiederum verschärfen sich die Probleme bei der Sicherung von "Gemeinsinn". Je nach Identitätskontext wird der "Rest der Welt" different erfahrbar, aber dadurch auch immer weniger vergleichbar und koordinationsfähig. Erforderlich werden Formen gesellschaftlicher Selbstbeschreibung, die nicht auf Einheit und Übereinstimmung abstellen, sondern der wachsenden Pluralität von Differenzlinien Rechnung tragen. Das heißt: die gesellschaftliche Selbstbeschreibung und die daran anschließenden Steuerungsinstrumente und Lernanforderungen müssen auf Interkulturalität umstellen. Hieraus erklärt sich die Aktualität und der sich ausweitende Bedeutungshorizont des Kulturbegriffs.

3.1. "Kultur" - ein universeller Kontext der Identitätsbildung

Gesellschaftliche Selbstbeschreibungen greifen zunehmend auf die Kategorie der "kulturellen Identität" zurück, wobei das, was jeweils mit "Kultur" auf den Begriff gebracht werden soll, eine immer breitere Variation erfährt. Bei personennahen Identitätskontexten bezieht sich "Kulturalität" auf Verschränkungszusammenhänge mit höherstufigen Identitätsangeboten und beschreibt dabei Zivilisationsmuster der Körperwahrnehmung oder Kontrolle von Körperlichkeit bzw. psychisch-affektive Habitualisierungen und Mentalitätsstrukturen. Sozialstrukturell betonte Kontexte der Identitätsbildung wiederum werden über Auffassungen von Kultur beschrieben, die stärker auf subkulturelle Milieus, auf soziale Deutungsmuster von Wirklichkeiten und auf das Innenleben sozialer Gruppen bzw. einer "Organisationskultur" bezogen sind. Der Kulturbegriff dient damit als differentielle Kategorie der gesellschaftlichen Selbstbeschreibung, die auf allen Ebenen der Identitätsbildung anwendbar wird und dabei Verweisungen auf den Sinn anderer Kontexte bereithält. Damit setzt sich eine Kategorie durch, die selbst noch keine Integrationsansprüche im Sinne von Gleichschaltungstendenzen zu enthalten braucht. Seine Brauchbarkeit für die heutigen Gesellschaften zeigt sich u.a. daran, daß mit "Kultur" latente alltagsweltliche common-sense-Strukturen thematisierbar und dadurch in ihren signifikanten Eigentümlich-

keiten für gesellschaftliche Selbstbeschreibung zugänglich werden (vgl. Göschel 1995). Letztlich geht es dabei um die Erklärung und Legitimation von gesellschaftlicher Ungleichheit, an der bisher Kategorien wie Rasse, Klasse, Geschlecht oder Ethnie aufgrund ihrer politischen Folgeprobleme gescheitert sind (vgl. Hall 1994; Kohl 1993, S. 130-166). Der Kulturbegriff hingegen scheint die notwendige Plastizität aufzuweisen, die für die Selbstbeschreibung von Differenzlinien innerhalb und zwischen modernen Gesellschaften erforderlich ist. Folgende Gründe sind dabei von Bedeutung:

(1) Die Idee der "Kultur" einer Gesellschaft, eines Volkes oder einer Gruppe geht auf die Konfrontation mit Aussehen, Verhaltensweisen, Sitten und Gebräuche zurück, die den eigenen auf eine bis dahin unbekannt Weise fremd waren und die man deshalb nicht verstehen oder nachvollziehen konnte. Die Entstehung des Kulturbegriffs bezieht sich daher noch nicht auf eine *Erklärung* von Unterschieden, sondern auf die Kennzeichnung einer Diskrepanz. "Kultur" bringt die Entdeckung auf den Begriff, daß auch außerhalb des eigenen, zunächst mit der ganzen Welt gleichgesetzten Sinnkontextes so etwas wie Ordnung und Regelmäßigkeit, Struktur und Stabilität auszumachen ist, auch wenn diese mit den eigenen Vorstellungen nicht übereinstimmen (vgl. Sack 1971).

(2) Folgenreich für diese Beobachtungsform von sozialer Ungleichheit ist, daß Unterschiede nicht mehr allein über die Identifizierung von persönlichen Eigenschaften eines konkreten Fremden gemacht werden und folglich ihre Gründe nicht mehr in "unveränderlichen Merkmalen" ihrer Individualität festgemacht werden. Entscheidend ist vielmehr, daß die Differenz als Ausdruck überindividueller Sinnzusammenhänge gedeutet wird. Für diese Differenz, gleichgültig wie sie material zum Ausdruck gelangen mag, wird der Begriff "Kultur" eingesetzt. In dieser Beschreibung tritt der Fremde dem Eigenen gegenüber als anonymen Vertreter eines Gesamt von unbekannt Regeln, Normen, Verhaltensmustern, Gebräuchen und Mentalitätsstrukturen (vgl. Simmel 1983). Sie wird für Eigenheit in ihrer Unerreichbarkeit fassbar, indem man sie als "fremde Kultur" bezeichnet und so nach eigenen Mustern behandeln kann. Dieser Generalisierungsschritt läßt irreführende Konkretisierungen des jeweils Fremden - etwa als "Langnasen" oder "weiße Götter" - vermeiden. Statt dessen kann man sich auf die Bezeichnung von Differenzlinien beschränken. Semantisch entsteht so prinzipiell die Möglichkeit, das Kulturkonzept schrittweise von naturalisierenden und anderen materialen "Eigenschaften" abzulösen - nicht nur bei der Beobachtung fremder Kulturen, sondern im weiteren Verlauf auch bei einer differenzierenden Selbstbeschreibung des Eigenen.

(3) Mit der Generalisierung des Kulturbegriffs erweitern sich somit die Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Selbstbeobachtung. Ein emphatisches Verständnis der je eigenen Kultur wird nicht notwendigerweise ausgeschlossen, erweist sich jedoch bald als partikuläre Sichtweise. So kann die jewei-

lige Kultur aus der Binnensicht einer großbürgerlichen Familie, eines fortschrittlichen humanen Unternehmens oder einer "Kulturnation" zwar weiterhin als Steigerungsverhältnis aufgefaßt und als Erwerb materialer Erlungenschaften im Sinne von Kulturgut wertgeschätzt werden (vgl. Boltenbeck 1994). Der generalisierte Kulturbegriff geht noch darüber hinaus und ermöglicht eine unvoreingenommene Sichtweise auf fremde Ordnungen und Gesellschaften, die dann wie ein Blick in den Spiegel auf die beobachtende Kultur zurückwirkt. Das Eigene wird über den Kulturbegriff reflexiv - erst durch ihn werden die Bedingungen der eigenen Möglichkeit thematisierbar.

(4) Der Prozeß der Universalisierung des Kulturbegriffs erreicht den bislang letzten Stand seiner Entwicklung. An diesem Punkt wird erkennbar, daß auch die jeweiligen Differenzlinien zwischen Eigenem und Fremdem, die man als Ausgangspunkt für "kulturelle Grenzen" genommen hat, keineswegs als zwingende Voraussetzungen vorgegeben sind. Auch das, was als Grenze zwischen differierten Kulturen angesehen wird, ist selber Bestandteil der daran beteiligten Kulturen. Jede Kultur läßt sich daher auch an der Art ihrer internen und externen Abgrenzungen charakterisieren. Kultur wird als relatives Konstrukt erkennbar - konstitutiv für eine innere und äußere Ordnung.

Die Überlegungen zu einem universellen Kulturbegriff lassen sich - als Zwischenergebnis - in einem Definitionsvorschlag zusammenfassen:

"Kultur" als universelle Kategorie umfaßt sehr unterschiedliche Komponenten, die in einem spezifischen Sinnzusammenhang zur *Organisation von Erfahrung* beitragen. Darunter sind sämtliche Standards der Wahrnehmung, des Urteilens, des Bewertens, des nonverbalen Ausdrucksverhaltens, der sprachlich-begrifflichen Aufbereitung der Umwelt und des Handelns zu verstehen, die in einem gesellschaftlichen Teilbereich gültig sind. Kultur wird daher verstanden als ein je in sich geschlossenes Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns; Kultur ist - kurz gesagt - Weltdeutung im Sinne einer common-sense-Struktur (vgl. Brödel 1994). Geschlossen ist ein Sinnsystem hinsichtlich der Bedeutung, die Ereignisse der Umwelt im Rahmen der kulturellen Weltanschauung erhalten. Kultur läßt sich daher auch als "Rahmen" auffassen, in dem die "selben" Daten, Fakten und Ereignisse eine je spezifische Qualität erlangen (vgl. Goffman 1980).

3.2. Kultur und Modernität

Der Begriff der Moderne ist seiner Entstehung nach zunächst der Versuch einer Selbstbeschreibung europäischer Gesellschaften, in der Erfahrungen mit beschleunigtem sozialstrukturellen Wandel verarbeitet wurden. Modern

meint in diesem Sinne noch ausschließlich europäische Moderne und wird auch lange Zeit als ein spezifischer Ausdruck europäischer Kultur und eines hier erreichten Höhepunktes im Prozeß der Zivilisation verstanden, mit dem sich europäische Identität in Abgrenzung zum Rest der Welt beschreiben läßt. In dieser Selbstbeschreibung kommt es indes zu einer eigentümlichen Vermischung zwischen gesellschaftsstrukturellen Prozessen und den daran anschließenden kulturellen Ausdrucksformen.

Daß gesellschaftsstrukturelle Evolution nicht nahtlos mit den Formen ihres kulturellen Ausdrucks gleichzusetzen ist, wird erst zu einem relativ späten Entwicklungszeitpunkt erkennbar. Dies zeigt sich gegenwärtig in der Konfrontation Europas mit außereuropäischen Modernisierungen. Hier zeigen sich Modernisierungsvarianten, die sich kulturell deutlich von der "klassischen" europäischen Moderne abheben, gesellschaftsstrukturell jedoch auf offenbar äquivalente Funktionserfordernisse - wie Ökonomisierung oder Temporalisierung - antworten. Das wird besonders an Kontroversen um die japanische Variante von Modernität erkennbar.⁸

Das bisher eurozentristisch verengte Konzept der Moderne wird hierdurch aus seinem historischen Entstehungszusammenhang entlassen und zeigt ein weltweites Phänomen, das in den verschiedenen Gesellschaften eine ähnliche Veränderungsdynamik aufweist, ohne daß diese hierdurch in ihren kulturellen Selbstbeschreibungen "europäisiert" oder "amerikanisiert" würden.⁹ Aber auch "innereuropäisch" muß stärker differenziert werden, wie etwa Kontraste innerhalb Italiens zeigen.¹⁰

Damit wird es erforderlich, ein kulturübergreifendes Konzept von Modernisierung zu entwickeln, mit dem sich Strukturentwicklungen in unterschiedlichen Gesellschaften analysieren und davon getrennt ihre besonderen kulturellen Selbstbeschreibungen untersuchen lassen. Voraussetzung hierfür ist eine theoretisch konsequente Unterscheidung zwischen sozialstruktureller Evolution und ihren jeweiligen kulturellen Ausdrucksformen, in denen die gesellschaftlichen Veränderungen als soziale Wirklichkeit erfahrbar werden und eine je spezifische Bedeutung erlangen.¹¹

3.3. Modernität als sozialstrukturelle Determinante

Zur analytischen Bestimmung von Modernität ist es notwendig, ihre gesellschaftsstrukturelle Bedingungen zu isolieren - und zwar unabhängig von

8 Vgl. Krusche 1983; Hardach-Pinke 1991.

9 Zum chinesischen Modernisierungsdiskurs: Vgl. Gransow 1995.

10 Deutungen hierzu bei Luhmann 1995, S. 257f.

11 Es geht dabei um Problemzugänge, wie sie exemplarisch in dem Forschungsvorhaben "Gesellschaftsstruktur und Semantik" vorangetrieben werden: Vgl. Luhmann 1980; 1992; Eder 1994; Hahn 1986; Heinrichs 1989.

ihrer möglichen kulturellen Bedeutung. In der Literatur hierzu herrscht Konsens bezüglich vier konstitutiven Merkmalen von Modernität. Sie werden hier stichwortartig zur Verdeutlichung ihrer dynamischen Elemente angeführt:

(1) Umbau einer segmentären bzw. stratifikatorischen Gliederung der Gesellschaft durch zunehmende *funktionale Differenzierung*: Von dieser Veränderung in der Grundarchitektur einer Gesellschaft werden die verschiedenen gesellschaftlichen Sektoren ungleichmäßig und mit zeitlicher Verzögerung berührt. Erfahbar werden die Veränderungen mittelbar durch einen sich ausbreitenden *Freisetzungsdruk* in bezug auf tradierte Bindungen und konventionelle Sicherheiten.

(2) *Kontingenz* von Problemdefinitionen und Zwang zu *rationalen Planungsstrategien*: Dies geht einher mit einer "Versachlichung" und Objektivierung gesellschaftlicher Kommunikationsstrukturen. Die Kontingenz möglicher Problemlösungen führt zu stärkerer Beachtung impliziter Entscheidungsprozesse und dadurch zu wachsendem Begründungszwang bislang traditionell bewährter, über Konventionen gesteuerter Strategien. Die einer funktionalen Eigengesetzlichkeit folgende rationalistische Entscheidungslogik und ein hieraus erklärlicher permanenter *Entscheidungsdruck* stellen dabei das dynamisierende Element dar.

(3) *Ökonomisierung* der Gesellschaft und Steigerung des Verhältnisses zwischen Kapital, Arbeit und Konsumtion im Rahmen einer weltweiten Entwicklung, die auf die beteiligten Binnenwirtschaften zurückwirkt und zu einer Globalisierung der Märkte führt. Die Wachstumsdynamik und der Konkurrenzdruck eines sich konstituierenden Weltmarktes führen zu Steigerungsphänomenen eines ökonomischer Logik folgenden *Veränderungsdrucks*.

(4) *Temporalisierung*: Das relative Miteinander divergierender Veränderungsvoraussetzungen und Entwicklungsgeschwindigkeiten führt zu einer komplexen Situation von Gleichzeitigkeit vielfältiger Ungleichzeitigkeiten - zu temporalen Differenzlinien. So bilden sich innergesellschaftlich, zunehmend auch zwischen den Gesellschaften von einander deutlich abweichende, aber dennoch kontrastiv auf einander bezogene Temporalstrukturen heraus. Der hierdurch entstehende *Synchronisationsbedarf* wird als Zeitnot und als *Beschleunigungsdruck* erfahbar (Schäffer 1993).

Modernisierung als gesellschaftliche Prozeßkonfiguration zeichnet sich daher durch eine Kombination dynamischer Komponenten aus. Sie läßt sich als ein Steigerungsverhältnis zur jeweils vorangegangenen Entwicklungsstruktur verstehen. Die jeweilige Kombination von Freisetzungsdruk, Entscheidungsdruck, Dominanz ökonomischer Logik und wachsender Beschleunigung zieht allerdings unterschiedliche gesellschaftliche Folgen nach sich - je nachdem, von welchen Ausgangspositionen aus die Prozesse der Modernisierung einsetzen. Insofern gibt es keine universellen Ver-

laufmuster, an denen sich Gesellschaften im Prozeß ihrer Modernisierung orientieren könnten. Auch der Blick nach Europa hat sich für eine gesellschaftliche Strukturanalyse sogenannter "Entwicklungsländer" als irreführend erwiesen. Modernisierung führt zu Orientierungsproblemen und letztlich zur Permanenz von Orientierungsnot:

"Wir sind nicht mehr, was wir waren, und wir werden nicht mehr sein, was wir sind... Es geht um ein ständiges Erzeugen von Andersein." (Luhmann 1992, S. 15)

In den *gesellschaftlichen Selbstbeschreibungen* erschien die gesellschaftsstrukturelle Entwicklung unter der Bezeichnung der "Moderne" zunächst als Emanzipations- und Befreiungsprozeß, im weiteren Entwicklungsverlauf wird sie jedoch als ein Steigerungsphänomen beschrieben, welches

"...uns immer wieder aus dem Gleichgewicht bringt, als verflächlich unterstellte Identitäten verflüssigen oder gar zerbrechen läßt, zur Revision von vorausgegangenen Orientierungen und insofern zu 'De-Konstruktion' (Derrida) nötig." (Rang 1993, S. 36)

Modernität zwingt daher zu differenzierten Identitätsleistungen. Auf welche Formen kultureller Selbstbeschreibung jeweils zurückgegriffen werden kann, bleibt gegenwärtig noch offen. Modernität hat sich in den kulturellen Ausdrucksformen, wie sie in Europa und Amerika hervorgebracht wurden, noch nicht erschöpft. Als Prozeßkonfiguration gesellschaftlichen Wandels bezeichnet Modernität zunächst nur ein strukturelles Steigerungsverhältnis; es bleibt dabei in bezug auf ihre kulturellen Bedeutungen und Ausgestaltungsmöglichkeiten noch weitgehend offen. Gerade hierdurch bietet ein sozialstrukturelles Konzept gesellschaftlicher Modernisierung den analytischen Rahmen, in dem sich differente kulturelle Verarbeitungsmuster von gesellschaftlicher Strukturveränderung erkennen und untersuchen lassen. Es stellt sich daher die Frage, auf welche spezifische Weise eine Kultur strukturelle Modernisierungsbrüche als Identitätsproblem in Szene setzt. Erst durch derartige kulturgebundene Transformationsleistungen von sozialstrukturellem Wandel hinein in Systeme der Werte, Überzeugungen, Mentalitäten, Normen und Ritualisierungen erhält Modernisierung ihre je unterschiedliche lebensweltliche Bedeutung und historische Wirkungsmächtigkeit.

3.4. *Modernitätsdifferenz und Kulturdifferenz*

Die Modernität von Gesellschaftsstrukturen kann daher in sehr unterschiedlicher Weise zum Ausdruck gelangen und zwar sowohl als Differenz zwischen den großen Kulturkreisen als gleichzeitig auch innergesellschaftlich in Unterschieden zwischen funktional spezialisierten Teilkulturen einer

Gesellschaft oder in anderen subkulturellen Sinnkontexten. Macht man sich deutlich, daß strukturelle Entwicklungen innergesellschaftlich wie weltweit zwischen den Gesellschaften kulturell divergent zum Ausdruck gebracht werden, so läßt sich das Verhältnis zwischen Modernitätsdifferenz und Kulturdifferenz in zweifacher Weise ausdeuten:

(1) *Modernitätsdifferenz innerhalb einer Gesellschaft*

Der Blick ins Innere moderner Gesellschaften läßt erkennen, daß sich funktionale Differenzierung, rationale Entscheidungsstrukturen, ökonomisch dominierte Wachstumslogik und Temporalisierung der Lebenswelten keineswegs gleichmäßig und ohne Brüche ausbreiten. Vielmehr lassen sich erhebliche Unterschiede, deutliche Bruchlinien und Ungleichzeitigkeiten in allen modernen Gesellschaften feststellen, was entsprechende Spannungsfelder und Diskrepanzen hervorruft. Diese sozialstrukturellen Grundmuster spiegeln sich in differenter Formen des kulturellen Selbstausdrucks wider und zwar in Form von Subkulturen, sozialen Milieus, bereichsspezifischen Wertmustern und Mentalitätsstrukturen und den entsprechenden Transformationen in habituelle Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster auf der Ebene der personalen und sozialen Systeme.

Der Blick auf innergesellschaftliche Modernitätsdifferenzen überwindet die Fiktion einer Einheitlichkeit und Geschlossenheit moderner Gesellschaften in Abgrenzung zu den "Entwicklungsländern" und ihrer möglicherweise "vormodernen" Ausdrucksformen. Nun jedoch offenbart sich eine unübersichtliche Pluralität kultureller Transformationsmuster auch innerhalb sogenannter moderner Gesellschaften, die auf Abstufungen, Entwicklungsunterschiede und Mischungsverhältnisse von Modernisierungsprozessen antworten, ihnen eine je bereichsspezifische Bedeutung verleihen und erst hierdurch gesellschaftsstrukturelle Veränderungen zu erfahrbarer sozialer Wirklichkeit umzusetzen vermögen. Aufgrund einer stärkeren Tiefenschärfe des Blicks wird man nun aufmerksam für die Nischen, Freiräume und "Gegenkulturen", die es ermöglichen, daß man mit den Herausforderungen des Modernisierungsdrucks auf differenzierte Weise produktiv umzugehen vermag.

Die innergesellschaftliche kulturelle Vielfalt verweist daher einerseits auf Modernitätsdifferenzen zwischen "Zentrum" und "Peripherien" einer Gesellschaft (vgl. Woderich 1996, S. 86), zum anderen auf die Tatsache, daß die selben Funktionserfordernisse in verschiedenen Sektoren und Altersgruppen einer Gesellschaft in sehr unterschiedlicher Weise als soziale Wirklichkeit zum Ausdruck gebracht werden müssen (vgl. Göschel 1995). Innergesellschaftliche Diskrepanzen bleiben in ihrem Verhältnis zu Modernisierungsprozessen oft ambivalent: einerseits können sie Ausdruck von Widerstand gegen Strukturveränderungen sein, andererseits können sie gerade dadurch die Funktion erhalten, einen neuen Modernisierungsschub

voranzutreiben. Insbesondere Strukturentwicklungen im Bildungssystem sind von dieser Ambivalenz gekennzeichnet: Es geht darum, einen gewissen Modernitätsrückstand bzw. Indifferenz zu anderen Funktionssystemen aufrecht zu erhalten, um dadurch Spielräume und reflexive Distanz gegenüber Freisetzung, Rationalisierungsdruck, Ökonomisierung und Beschleunigung zu bewahren; andererseits ist dies möglicherweise genau die Funktion, in der das Bildungssystem die Prozesse der gesellschaftlichen Modernisierung über Lernprozesse zu begleiten und auch voranzutreiben hat (vgl. Rang 1993). Die Teilkulturen einer Gesellschaft sind als getrennte Sinnprovinzen eigenen Rechts anzusehen, gleichzeitig stehen sie über funktionale Differenzierung in einem wechselseitigen Korrespondenzverhältnis.

(2) *Modernitätsdifferenz zwischen den Gesellschaften*

Beschränkt man Modernität als höherstufige gesellschaftliche Prozeßkonfiguration nicht mehr auf die westlichen Industriestaaten und begreift sie als globales, eine Vielzahl von Einzelgesellschaften übergreifendes Entwicklungsmuster, so läßt sich genauer fragen, wie die verschiedenen Gesellschaften auf Modernisierung antworten. Dabei läßt sich erkennen, daß die gleichen Triebkräfte der Veränderung in sehr unterschiedlicher Weise soziale Wirklichkeit werden und in entsprechenden kulturellen Selbstbeschreibungen zum Ausdruck gelangen können. Dies relativiert die "Individualisierungsthese" und läßt sie als mögliche europäische Variante von Freisetzung erkennen, die etwa in Japan in anderer Form ihren kulturellen Ausdruck findet (vgl. Schubert 1991).

Gleichzeitig läßt sich aber auch zeigen, daß aufgrund der jeweiligen innergesellschaftlichen Differenzierung bestimmte subkulturelle Milieus oder Funktionsfelder zwischen differenteren Gesellschaften ähnlicher sein können, als einander fremde Subkulturen derselben Gesellschaft, sofern sie auf dieselbe Modernisierungsanforderung (etwa die Entwicklung der Mikroelektronik) äquivalent antworten. Dies führt zu einer wachsenden Ununterscheidbarkeit von innergesellschaftlichen und globalen Kulturdifferenzen. Hieraus folgt, daß der Erklärungswert kultureller Unterschiede zwischen den "großen Kulturen der Welt" tendenziell im Sinken begriffen ist. Die Lage wird unübersichtlich. In fremden Ländern ist manchmal weniger Fremdheit erfahrbar als im "eigenen" Land, wo das Wahrnehmungsvermögen für Sinn Differenz besser geschult sein kann.

An diesem Punkt stellt sich indes die Frage, ob ein wichtiger Unterschied zwischen innergesellschaftlichen und globalen Kulturdifferenzen nicht an der Zugänglichkeit zu dem jeweils anderen Sinnkontext festzumachen wäre. Immerhin sind die wechselseitigen Zugangswege zwischen den "Kulturen der Welt" erheblich voraussetzungsvoller als ein innergesellschaftlicher Kontextwechsel. Dennoch scheint es sich im Zuge der Globalisierung zunehmend weniger um prinzipielle und immer mehr um graduelle Unter-

schiede zu handeln. Im Prozeß weltweiter Modernisierung vielfältigen die beteiligten Gesellschaften mit ihrer internen Ausdifferenzierung auch die Berührungs- und Kontaktmöglichkeiten für die entsprechenden Teilbereiche anderer Gesellschaften. Sie potenzieren damit ihre Kapazität für Fremderleben, wobei immer weniger deutlich zwischen einer intern und einer extern zuschreibbaren Fremdheit unterschieden werden kann. Zumindest im Kontakt zwischen europäischer mit außereuropäischer Moderne konfrontiert Interkulturalität zunehmend weniger mit der Totalität eines fremden Kulturkreises, sondern nur noch mit der wechselseitigen Fremdheit von Teilidentitäten. So kann sich ein amerikanischer Physiker in einem Forschungslaboratorium in Tokyo sehr wohl zu Hause fühlen, während dies einem japanischen Geisteswissenschaftler im selben Institut schwerlich gelingen könnte.

3.5. Die Inklusion gesellschaftlicher Akteure

Kulturen sind zwar jeweils für sich "informationell geschlossen", dennoch aber für die gesellschaftlichen Akteure prinzipiell erreichbar, sofern diese sich in dem fremden Sinnkontext zu enkulturieren vermögen. Ein entscheidendes Mißverständnis des radikal-relativistischen Standpunkts von Kulturalität lag darin, die Konstitution in sich geschlossener Sinnkontexte ausschließlich als segmentäre Abschließung und damit räumlich zu deuten. Jeder Akteur konnte damit nur in einem Lebensbereich seine Identität und begrenzte Sicht der Welt entwickeln. Funktional differenzierte Gesellschaften - und dies gilt zunehmend auch für die in Entstehung begriffene Weltgesellschaft - zwingen auf der Grundlage unterschiedlicher Funktionssysteme zur Inklusion aller gesellschaftlichen Akteure in eine Vielzahl von Funktionsbereichen und ihre jeweilige Perspektivität von Welt (vgl. Luhmann 1995).

Die innere Notwendigkeit für moderne Gesellschaften zur prinzipiellen Zugänglichkeit aller ihrer Funktionssysteme und sozialen Milieus ruft erheblichen Lernbedarf bei ihren Akteuren hervor. Es geht dabei darum, daß die Mitwirkung über Leistungs- und Komplementärrollen in Sinnkontexten, die jeweils einem besonderen Funktionsprimat unterworfen sind, nur über die Ausbildung einer jeweils gültigen (Teil-)Identität einschließlich der daran geknüpften Kompetenzen möglich wird. Die Umstellung einer Gesellschaft auf funktionale Differenzierung kann daher auch als ein kollektiver Lernprozeß gedeutet werden, der die Kontexte der Identitätsbildung von der körperlichen Ebene bis hin zu den Spezialmilieus der Funktionssysteme auf neue Weise verknüpft. Kennzeichnend für die nun erforderliche Verknüpfungsform ist die der lockeren Koppelung. Damit ist gemeint, daß jede der Teilidentitäten in ihrem Eigenrecht bestätigt wird, daß sie gleich-

zeitig aber auch ihre Komplementärfunktion zu den ihnen fremden Sinnkontexten auszubilden und zu sichern haben. Plurale Identitätsmuster leben daher von ihrem Verweisungscharakter auf den durch sie ausgeschlossenen Sinn, sie betonen Eigenheit als Differenz zu ebenfalls möglichen Sinnkontexten und beruhen nicht auf einer inhaltlichen Bestimmung von Eigenheit.

Voraussetzung für Kontextwechsel ist nicht Durchlässigkeit im Sinne einer Auflösung von Sinn Grenzen. Entscheidend für eine differenztheoretische Erklärung von Kontextwechsel ist, daß jede "Kultur" ein erkennbares Profil bildet, an dem sie ihre spezifische Unterscheidung zwischen Eigenem und Fremden als Sinn Grenze markiert. Jedes empirisch vorfindliche Orientierungssystem, also jede "Kultur" markiert gesellschaftlich vorfindbare Strukturbrüche als bedeutsame Differenzlinien, baut an dieser Unterscheidung Eigenheit auf und läßt an dieser "Sicht der Welt" gesellschaftliche Akteure partizipieren. Stabile Kulturen, deren spezifische Eigenheit ungefährt erscheint, sind daher prinzipiell offen für alle möglichen gesellschaftlichen Akteure, die in ihren Bedeutungszusammenhang eintreten und ihn hierdurch "verkörpern". Diese wiederum müssen in einer modernen, polyzentrischen Welt gleichzeitig in vielen Teilkulturen aktiv werden und sich dort jeweils "zu Hause" fühlen. Die hierfür notwendige Meta-Ordnung erweist sich als eine Praxis des "Transits zwischen festen Ordnungen", als eine Fähigkeit des Kontextwechsels. Funktional differenzierte Gesellschaften stellen ihre Akteure paradoxerweise gerade aufgrund einer universellen Inklusion vor die harte Alternative: Mitmachen oder Herausfallen (Luhmann 1995, S. 25). Das gilt für den einzelnen Menschen ebenso wie für Wirtschaftsunternehmen auf dem Weltmarkt. Im Zuge der sich beschleunigenden Transformationsprozesse wird es für immer mehr Akteure notwendig, sich in rascher Folge immer neue kulturelle Kontexte zu erschließen und sich dabei die hier gültige Sicht von Welt anzueignen. Hieraus begründet sich u.a. die Institutionalisierung von Erwachsenenbildung, die dabei lebensbegleitende Lernprozesse zu unterstützen und abzusichern hat.

3.6. Interkulturalität als Anforderung gesellschaftlicher Modernisierungen

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

möglichkeiten erwerben zu unterschiedlichen, vielleicht sogar gegensätzlichen Teilkulturen der eigenen Gesellschaft und zunehmend auch anderer Gesellschaften Europas und der Welt. Es wird daher - im Sinne einer Er-folgsstrategie oder auch gezwungenermaßen - notwendig, die Verankerung in nur einer der Teilkulturen oder subkulturellen Milieus zu überwinden und so etwas wie interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation zu er-werben. Das schließt im besonderen die Fähigkeit zum Kontextwechsel ein. Dies wird in der folgenden Definition interkulturellen Lernens bertück-sichtigt:

Grenzüberschreitendes Lernen findet immer dann statt, wenn eine Person, Gruppe oder Organisation bestrebt ist, im Kontakt mit fremden Menschen, Gruppen oder Organisationen deren spezifisches Ordnungssystem der Wahrnehmung, des Denkens und Handelns als eine in sich stimmige Welt-deutung anzunehmen und sie nachzuvollziehen. Ist dieser Lernschritt erfolg-reich verlaufen, so ist die Voraussetzung gegeben, die neu erschlossene Lebenswelt, das Gruppenmilieu oder die fremde Organisationskultur mit den bisher bekannten Orientierungskontexten in Beziehung zu setzen und dieses Differenzwissen auf das eigene Denken und Handeln praktisch anzu-wenden. Grenzüberschreitendes Lernen erfordert zum kompetenten Nach-vollzug fremdkultureller Orientierungssysteme eine selbstständigere Re-flexion anderer, ebenfalls gültiger Orientierungen. Kontextwechsel vermittelt daher eine Verbindung von Kontextwissen und Relationsbewußt-sein: Was hier auf diese Weise gültig ist, ist dort unzulässig oder auf andere Weise von Bedeutung.

Ein Arzt, der als Notfallpatient in ein Krankenhaus eingeliefert wird, wäre ein Bei-spiel, in dem bei äußerlich identischen Rahmenbedingungen ein Kontextwechsel er-forderlich wird. Die besonderen Schwierigkeit für den Akteur besteht dabei darin, daß der Kontextwechsel äußerlich nur unendlich in seinen Sinnreizen markiert ist. Dennoch bezeichnet das Krankenhaus, in dem ein Arzt arbeitet, ein anderes Rele-vanzsystem als das, in dem er als Unfallpatient eingeliefert wird. Der Arzt sieht sich gezwungen, die Komplementärrolle "Unfallpatient" und die daran gebundenen Iden-tifikationen auf körperlicher, psychischer, mentaler und sozialer Ebene zu über-nehmen, möglicherweise sogar zu erlernen. Die Schwierigkeiten, die er damit typi-scherweise bekommt, weisen darauf hin, daß er Anforderungen des Kontextwechsels zu bewältigen hat, die mit anderen (Teil-) Identitäten seiner Person divergieren. Seine bisher vertraute Berufsrolle muß er nun als ein fremdes Gegenüber erleben, er sieht seine berufliche Identität von außen und muß sie in der Lebenswelt eines Patienten als Fremdheit "geduldig erleiden".

Prozesse der Modernisierung zeichnen sich in einer Zunahme von Tren-nungen und Nichtvereinbarkeiten zwischen einer wachsenden Zahl sich fe- stigender Sinnkontexte und an sie gebundener Identitätszumutungen aus. Es gehört mittlerweile zur Normalität moderner Gesellschaften, daß ständig

zwischen von einander getrennten und durch Kontextmarkierung² symbo-lisch "beschilderten" Relevanzbereichen gewechselt werden muß. Ein Grundrezept an Kontextwechsel und die dafür nötige Sensibilität für Dif-ferenzlinien wird bereits im Laufe der Sozialisation hinein in eine moderne Gesellschaft erworben. Das gilt in den westlichen Kulturen sicher für die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen Stufen von Intimität, privat und öf-fentlich, Arbeit und Freizeit sowie lebensaltersspezifischen Milieus. Dies sind jedoch nur sehr grobe Orientierungen, die in der Regel auch über ent-sprechend deutliche Kontextmarkierungen und damit über fixierte Sinn-grenzen verfügen. Subkulturelle, aber auch funktionensystemspezifische Grenzen werden jedoch nur selten auf plakative Weise hervorgehoben und sozial inszeniert. Dies erklärt sich u. a. damit, daß subkulturelle Milieus und spezifische Funktionskontexte meist in der Latenz verbleiben und daher nur schwer thematisierbar sind. Dies bedeutet jedoch keineswegs, daß deshalb auch die Sinndifferenz diffus zu sein braucht. Beispielsweise zeigt sich dies an subkulturellen Differenzen zwischen Produktionsbereich, Vertrieb und der Forschungsabteilung eines Wirtschaftsunternehmens, das mit diesen Grenzen in Form von Kommunikations- und Kooperationsproblemen produktiv umzugehen hat und sich hierzu interne Organisationsberater leistet.

Geht man davon aus, daß mit der Ausdifferenzierung der Gesellschaft in eine Pluralität von Sonderwelten auch die Notwendigkeit zum Kontextwech-sel größer wird, so wächst auch der Anspruch an ein zuverlässiges Unter-scheidungsvermögen. Kompetenz zum Kontextwechsel beruht somit auf einer erhöhten Sensibilität für signifikante Unterschiede. Da die jeweiligen Sinnreizen selten explizit gemacht und sozial "beschildert" werden, ver-langt die Bewältigung von Kontextwechsel ein gesteigertes Maß an hand-lungshermeneutischen Fähigkeiten, d.h. an sinnerschließenden Sozialkom-petenzen. Es geht um das, was unter gesellschaftlich stabileren Rah-menbedingungen einmal "Takt" und "Delikatesse" genannt wurde: ein sen-sibles Erkennen und Respektieren von unsichtbaren Grenzen, die jedoch unübersehbar werden, sobald man sie grob verletzt. Der Zugang zu fremd-kulturellen Kontexten - sei es innergesellschaftlich oder "im Ausland" - mißlingt daher besonders dramatisch, wo die jeweiligen Grenzen gar nicht erst wahrgenommen oder unzutreffend gedeutet werden. Interkulturalität zeigt sich dabei nur in einfachen Fällen als ein Übersetzungsverhältnis zwi-schen explizierbaren Regelsystemen.

Vielmehr geht es um das Antizipieren und freiwillige Hineinleben in die als gültig unterstellten Normalitätserwartungen. "Muß man erst sagen, daß man bei Tisch nicht schmatzt?" Derartige sublimale Anforderungen werden bereits im Wechsel zwischen Elternhaus, Schule und peergroups kennenge-

12 Bateson 1983, S. 241-261; Goffman 1980

lernt. Im Rahmen von Erziehungshandeln können sie noch expliziert werden, selten jedoch später noch in Lernsituationen im Erwachsenenalter. Ein Explizieren von Grenzen verbaut im täglichen Leben möglicherweise sogar den Zugang zu fremdkulturellen Kontexten: Eine Kontaktaufnahme erhält einen weitgehend anderen Charakter, ob man sich auf einen fremden Sinzusammenhang nachvollziehend einläßt und versucht, sich den impliziten Normen gemäß zu verhalten oder ob das fremde Bezugssystem während der Kommunikation als "fremdartig" bestimmt wird.

Interkulturalität zeigt sich folglich nur unzureichend daran, daß man inhaltlich bestimmen kann, was bei den jeweils Anderen anders ist: "Bei den Großeltern muß man beim Essen sitzen bleiben und darf nicht rumhampeln" ist zwar zutreffend, führt jedoch als Bestimmung der signifikanten Differenz nicht sehr weit. Auch die Aussage "Bei Japanern verbeugt man sich, anstatt sich die Hand zu reichen" ist nicht falsch: Sie läßt aber situative Überraschungsmöglichkeiten noch außer acht - etwa, daß man als "Deutscher" identifiziert wird, daraufhin sich dauernden Händeschüttelns kaum erwehren kann, oder Versuche, sich angemessen "japanisch" zu verbeugen, mit Heiterkeit quittiert werden.

4. Differenzbetonung: Grenzüberschreitende Lernprozesse

4.1. Lob der Grenze

Grundsätzlich bleibt festzuhalten, daß sich Interkulturalität an einer offenen Wahrnehmungsfähigkeit für Unterschiede zeigt, so daß Grenzlinien erfahrbar werden und als Berührungs-, Kontakt- 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 in organisierten Bildungssituationen 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 Sinnengrenzen zu erhöhen. Gerade wenn grenzüberschreitendes Lernen im Sinne von Kontextwechsel erzielt werden soll, haben Veranstaltungen interkulturellen Lernens zunächst die Aufgabe, die Grenze zwischen getrennten Sinnkontexten zu verdeutlichen. Dies ist genau das Gegenteil davon, Grenzen "durchlässiger" zu machen. Es kann nicht um Ansätze der *Entgrenzung* gehen, also um Versuche, quer zu den unterschiedlichen Sinnzusammenhängen eine "übergeordnete Gemeinsamkeit" oder "zwischen" den

Sinnkontexten eine Verstehensgemeinschaft als virtuelle Zwischenwelt aufzubauen.

Interkulturelle Kompetenz im Sinne grenzüberschreitenden Lernens setzt statt dessen die Sicherheit in bezug auf sinnstiftende Unterscheidungen voraus: je deutlicher eine Sinnengrenze erfahrbar wird, umso leichter läßt sie sich von beiden Seiten her "übersteigen". Erst durch deutliche Grenzerfahrungen wird klar, was "hier" gilt und was "dort". Die Schwierigkeit liegt vor allem darin, daß dies nur ausnahmsweise über eine Explizierung der jeweils gültigen Regelsysteme möglich ist, denn darüber verfügen in common-sense-Strukturen definitionsgemäß gerade die Akteure nicht. Wer käme schon darauf, einen fremden Gast darauf hinzuweisen, daß am Ende einer Predigt nicht Beifall geklatscht wird, auch wenn sie theatralischen Charakter hatte. Interkulturelle Bildungsarbeit hat sich daher in zwei Richtungen zu verweigern:

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

- Sie darf *zweitens* nicht der Versuchung erliegen, das jeweils Fremde aus einer wie immer gearteten "übergeordneten Position" zu erklären, weil sie hierdurch die Perspektive eines Außenbeobachters einnimmt, die eine wechselseitige Übernahme der jeweiligen Binnensicht verhindert.

Damit interkulturelle Bildungsarbeit Möglichkeiten des Kontextwechsels unterstützen kann, hat sie nicht das Gemeinsame, sondern die Sinnengrenzen, die es transitorisch zu überschreiten gilt, erfahrbar zu machen. Insofern wirkt Interkulturelle Bildung als *Differenzverstärkung*. Sie ist

- *grenzbildend*, weil nur so Erfahrungen des Anderseins gemacht werden können;

- *grenzbetonend*, weil auf diese Weise Differenzlinien als Unterscheidungsmöglichkeiten zwischen Weltdeutungen zur Geltung gelangen und so als Lernanlässe pädagogisch inszeniert werden können;

- *grenzüberschreitend*, weil das Eigene von Sinnkontexten nicht hinreichend allein aus ihrem Binnenhorizont, sondern erst durch Übernahme einer Außenperspektive als reflexiver Lernanlaß aufgegriffen werden kann.

Bei Interkulturalität geht es nicht um Durchlässigkeit im Sinne einer Diffusion von Kontextgrenzen. Dies würde die jeweilige Eigenheit gefährden; die Angst vor Identitätsverlust und Überfremdung würden verständlicherweise zu Abwehr und Verteidigung führen. Es geht vielmehr um Grenzüberschreitungen auf der gesicherten Basis signifikanter und daher gesellschaftlich produktiver Unterschiedlichkeit. Interkulturelle Bildung reproduziert, verschärft und dramatisiert soziale Divergenzen als Sinnengrenzen, weil sich nur hierdurch grenzüberschreitendes Erfahrungsternen als

Kontextwechsel organisieren läßt. Offen bleibt, welche der gesellschaftlichen Differenzlinien als Kulturgrenzen aufgefaßt und damit als Lernanlaß wertgeschätzt werden. Interkulturelle Bildung nimmt daher fraglos eine "Macht der Unterscheidung" in Anspruch, ohne allerdings immer auch gleich zu "Beutezügen durch den Alltag" auszurücken (Neckel 1993). Das verpflichtet sie dazu, die von ihr präferierten Unterscheidungen zu reflektieren und zu legitimieren. Sicher scheint dabei mittlerweile, daß das Verhältnis zwischen "Inländern" und "Ausländern" als ein Problem immergesellschaftlicher Differenzierung unter vielen anderen ebenfalls möglich anzusehen ist; eine Unterscheidung, die auch dazu benutzt werden kann, von ebenso wichtigen internen Unterschieden abzulenken. Dies gilt u.a. für deutsch-deutsche Differenzen, an denen sich erwachsenenpädagogisch ebenso ergiebige interkulturelle Lernanlässe aufgreifen lassen, wie eine wachsende einschlägige Literatur zeigt.¹³

4.2. Das Fremde als Lernanlaß

Etwas Neuartiges kann auf zwei Weisen am Horizont der Eigenheit aufscheinen: als erwartbares, bereits aus dem Fernsehen bekanntes Fremdes oder als Potentialität für neuartige Erfahrungsmöglichkeiten. Die zweite Form von Fremderleben wird hier als lernender Erwerb neuer Grenzflächen bezeichnet und läßt sich als basale Voraussetzung für den Aufbau neuer Lernumwelten und zum Kontextwechsel verstehen. Bei der Gewinnung neuartiger Berührungsfelder und Reibungsflächen, an denen eine Grenze zu anderen Sinnkontexten erfahrbar wird, erhält das Fremde den Charakter eines Skandalons. Es wirkt also als ein "Stein des Anstoßes" und wird entsprechend als etwas Widerständiges und nicht nur in positivem Sinne Überraschendes erlebt. Es löst im Sinnkontext des Eigenen zunächst einmal eine Irritation aus, die nach Deutung verlangt. Es wäre in diesem Zusammenhang allerdings voreilig zu meinen, daß Irritation notwendigerweise bereits Lernprozesse nach sich zieht. Dies ist ein Mißverständnis, dem möglicherweise Veranstalter von Ost-West-Begegnungen, kulturellen Studienreisen oder von Kulturtourismus erliegen (vgl. Gorecki 1995). Zum Abschluß unserer Überlegungen ist daher zu fragen, auf welche Weise Grenz Erfahrungen im Kontakt mit fremden Sinnszusammenhängen zum Lernanlaß werden können.

Eine verbreitete Umgangsweise mit Irritation geht interessanterweise in eine ganz andere Richtung. Sie besteht darin, daß man sich einer Auseinandersetzung mit dem Skandalon unerklärlicher Fremdheit dadurch ent-

13 Vgl. Bender 1993; Brödel 1993; Doll 1994; Gries 1994; Lange 1993; Neckel 1993; Thomas 1993; Woderich 1992, 1996.

zieht, daß man sie schlicht nicht wahrnimmt. Also eine Reaktionsweise, die noch weniger ist, als die Irritation zu leugnen oder wegzuerklären. Solches Handeln macht auf eine wichtige Normalisierungsstrategie bei der Konstitution und Sicherung von Eigenheit aufmerksam. Sie besteht in einer Fixierung auf das Vorhersehbare und Erwartbare. Eine Konzentration des Blicks auf "das Wesentliche" geht einher mit der Bagatellisierung und Entdramatisierung möglicher Abweichungen. Das Eigene nährt die Fiktion von Gleichförmigkeit, die dabei sogar eine positive Konnotation erhält. Neues wird im Horizont des jeweils Bekannten beschrieben und bereits auf der Ebene der Wahrnehmung entsprechend zugerechnet, was zu einer tiefliegenden Banalisierung von Ungewöhnlichem und unerhört Neuem führt. Man kann nicht sehen, daß man nicht sieht und sagt: "Was ist denn daran wohl neu?"

So läßt sich "das Eigene" definieren als eine recht gewaltsame Beobachtungsstrategie von Welt, die einer frühzeitigen Ausfilterung von beunruhigenden Differenzverfahren dient. Die Stärke ihrer Funktion liegt im Aufrechterhalten eingeschlossener Selektionsmuster in Verbindung mit Wahrnehmungsbarrrieren gegenüber Nicht-Passungsfähigem. Daher ist die Frage wichtig, wie die Erfahrung von skandalös Neuartigem für kognitive Systeme überhaupt möglich ist (vgl. Schäffter 1986).

Es läßt sich auch fragen, ob sich ein Sinnsystem auf Dauer derartig autistische Wahrnehmungsstrukturen leisten kann. Wie oben ausgeführt, ver spricht diese Strategie in ausdifferenzierten Gesellschaften und der modernen Weltgesellschaft zunehmend weniger Erfolg. Eine eigenheitszentrierte Weltsticht mit geringer Perzeptionsfähigkeit für bislang unbekannt Fremderfahrungen wird im Zuge unvorhersehbarer Entwicklungsverläufe nicht nur unrealistischer, sondern auch für alle Beteiligten zunehmend gefährlich. In einer "Krisengesellschaft" kann man es sich nicht mehr leisten, offenkundige Divergenzen innerhalb der eigenen Gesellschaft und im Weltmaßstab zu negieren. Personale und soziale Systeme sind daher gezwungen, eine erhöhte *Irritationsfähigkeit* zu entwickeln. Diese Aussage bezieht sich noch auf die Ebene des Wahrnehmungslernens und noch nicht auf die semantische Deutung des Wahrgenommenen.

4.3. Mobilisierungsereignis als Verarbeitung von Irritation

Irritationen lassen sich nur dann produktiv nutzen, wenn sie für interne Deutungsprozesse anschlussfähig werden.

"Man sollte sich immer an die Tatsache erinnern, daß Information die Umwandlung eines Unterschiedes ist." (Bateson 1983, S. 412)

Die Umsetzung von einer semantisch noch unbestimmten Irritation in Information - d.h. in interne Prozesse der Sinnverarbeitung - soll hier mit dem Begriff *Mobilisierungseignis* bezeichnet werden. In diesem Bewegungsbegriff soll zum Ausdruck kommen, daß die Irritation nicht über Triivialisierung und Banalisierung wegerklärt wird, sondern daß sie zum Anlaß für unmittelbar daran anschließende Aktivitäten genommen wird. Irritation wird in diesen Fällen nicht als ein Ereignis von eigener Bedeutung wahrnehmbar ("Jetzt bin ich aber verblüfft ..."), sondern erscheint auf der Wahrnehmungsoberfläche der Eigenheit bereits als Störung, als Provokation, als exotischer Leckerbissen, als Hilflosigkeit, als Unordnung oder als Rechtsbruch. Auf Irritation wird daher je nach Sinnkontext einer Eigenheit - d.h. kulturspezifisch - mit einer Reihe von eingeschlossenen Mobilisierungseignissen geantwortet.

Zur Verdeutlichung sollen einige Mobilisierungseignisse als Reaktion auf irritierendes Fremderleben stichwortartig genannt werden. Damit läßt sich zeigen, daß die Deutung von Irritation als Lernanlaß keine Normalform, sondern eine voraussetzungsvolle, höherstufige Sonderreaktion darstellt.

4.4. Reaktionsmuster im Umgang mit Irritationen

Heilen: Deutung der Irritation als Funktionsstörung des anderen. Das irritierende Fremderleben wird in den Zusammenhang von "gesund" versus "krank" bzw. "funktionstüchtig" versus "defekt" gestellt und mit therapeutischen oder anderen Reparaturmaßnahmen beantwortet. Beispiel: Entwicklung von sonderpädagogischen Maßnahmen zur Behebung von Sprach- und Verhaltensstörungen fremdkultureller Personengruppen.

Helfen: Deutung der Irritation als Ausdruck von Unselbständigkeit und Autonomieverlust des Anderen. Befremdliches Verhalten wird als hilflose Unfähigkeit des anderen gedeutet, sich an die Ordnung des Eigenen anzupassen und nicht etwa als Fähigkeit zur Selbstbehauptung verstanden. In dieser Deutung wird auf irritierende Fremderfahrung mit Hilfsmaßnahmen geantwortet. Beispiel: Integrationshilfen für Migranten, Rehabilitations- und Integrationsmaßnahmen für Gruppen mit abweichendem Verhalten oder andere "Problemgruppen" wie Arbeitslose oder Vorruheständler.

Kontrollieren: Deutung der Irritation durch Fremderleben als Ausdruck einer Schwächung oder Auflösung von Ordnungsstrukturen und Kontrollverlust. Die Abweichung von gewohnten Normen durch befremdliche Verhaltensmuster wird durch Verstärkung staatlicher oder sozialer Kontrolle beantwortet.

Missionieren: Deutung der Irritation als Abfall von universellen Wahrheiten und damit als Fehlorientierung. Sie wird beantwortet mit der Verkündigung

eines "richtigen Weges" und eines Katalogs universeller humaner Werte, von denen jede kulturspezifische Absonderung als Zivilisationsbruch definiert wird. Beispiel: Belehrung über das richtige Verständnis von Menschenrechten im Sinne von "political correctness".

Urteilen: Deutung einer Irritation als Entscheidungskonflikt zwischen Recht und Unrecht. Sie wird mit Angeboten der Rechtsprechung oder einer scheidrichterlichen Vermittlung beantwortet. Beispiel: "Dürfen moslemische Frauen in säkularisierten öffentlichen Schulen ein Kopftuch mit religiöser Bedeutung tragen? Wer hat recht? Wer ist im Unrecht? Wer hat darüber zu entscheiden?"

An den Beispielen für Mobilisierungseignisse als Reaktionsmuster auf irritierende Konfrontation mit Fremdheit läßt sich ermesen, welche Sondersion vorliegt, wenn auf Irritationen nicht blindlings mit Helfen, Heilen, Kontrollieren geantwortet wird, sondern wenn die Situation zum Lernanlaß erklärt und dafür genutzt werden kann. Irritation als Lernanlaß zu deuten, fällt in der Tat relativ schwer und trägt insofern eher die Züge von etwas Nichtalltäglichem, das viel zu selten ermöglicht wird. Nun jedoch schlägt die Stunde des Pädagogen.

4.5. Lernanlaß als reflexives Mobilisierungseignis

Lehren und Lernen als Mobilisierungseignis liegt immer dann vor, wenn das Verhältnis zwischen Eigenem und Fremdem als Bedarf an einer kognitiven Klärung gedeutet werden muß. Es erscheint daher als ultima ratio. Immer erst dann, wenn andere Reaktionen versagen, sieht man sich gezwungen, nach der Problemsache rückzufragen. Insofern stellen Lernanlässe einen Reflexionsmodus für Mobilisierungseignisse dar. Mit dem Mobilisierungseignis "Lernanlaß" werden andere Modi des Umgangs mit Irritation durch eine Geste der Selbstdistanzierung vorerst außer Kraft gesetzt. Hierdurch löst man die Irritationserfahrung aus ihrer Verstrickung mit kulturell eingeschlossenen Reaktionsmustern. Erst dadurch wird die Irritation als eine Verstörung des Eigenen wirksam, und nun erst kann sie Anlaß werden zum Erstaunen, zur Rückfrage und zur Überprüfung spontan ungestellter Voraussetzungen.

Das im Lernanlaß freigesetzte Erstaunen läßt die Frage nach der angemessenen Reaktionsweise noch offen, schließt jedoch auch noch keine aus. Ein Lernanlaß bietet damit eine "Denkpause", eine produktive Unterbrechung der üblichen Reaktionsmuster und übersteigt hierdurch die Grenzlinie des bislang als bekannt Vorausgesetzten: Es wird klar, daß etwas unklar ist; man erkennt, daß man etwas nicht (klar) zu sehen vermag. Die Pointe der "pädagogischen" Strukturierung eines Mobilisierungseignisses als Lernanlaß besteht nun darin, daß die irritierende Spannung zwischen Eigenem

und Fremdem im binären Schema zwischen *Wissen* und *Nicht-Wissen* gedeutet werden kann. Dabei bleibt noch unbestimmt, welcher der beiden Seiten "Wissen" und welcher "Nicht-Wissen" zugeschrieben oder ob eine Form von Wechselseitigkeit gewählt wird.

Es kann schließlich sein, daß beide Seiten über ihr je eigenes "Wissen" verfügen; aber auch, daß beide Seiten ratlos sind und damit beide nach relevantem Wissen suchen. Diese Offenheit der Zuordnung zwischen Wissen und Nicht-Wissen ist im Schulunterricht unüblich. In Lerngruppen von Erwachsenen, die sich auf alltägliches Erfahrungswissen beziehen, ist dies zwar faktisch immer der Fall, wird allerdings nicht immer hinreichend methodisch berücksichtigt.

Entscheidend ist an dem Mobilisierungsereignis "Lernanlaß", daß Irritation kognitiv gedeutet wird. Je genauer nun ein Lernanlaß dazu beitragen kann, in Richtung auf das nun erkennbare "Nichtwissen" eine pädagogische Zielspannungslage aufzubauen, um so deutlicher lassen sich hieran Operationen autodidaktischen oder institutionalisierten Lernens anschließen (vgl. Schäffer 1994).

Anlässe interkulturellen Lernens liegen daher immer erst dann vor, wenn das Routinewissen im Sinne von Normalerwartungen fragwürdig wird und unabweisbare Kontrasterlebnisse zur Überschreitung des bislang als selbstverständlich Vorausgesetzten anregen (oder zwingen). Dies ist jedoch noch nicht der Fall, wenn die fremde Kultur im Sinne einer Übersetzungsleistung im Deutungsmuster der eigenen rezipiert wird. Interkulturelles Lernen im Sinne eines Aufbaus und der Überschreitung einer Grenze zum Fremdartigen beruht daher notwendigerweise auf der Konstitution von deutlichem Differenzerleben, d.h. auf dem Erleben einer Irritation, die zunächst noch ihren eigenen Informationswert hat. Irritation bietet somit eine pädagogisch anschlussfähige Markierung von Kontextgrenzen. Nur wenn sie als beunruhigende Erfahrung zur Kenntnis genommen, ausgehalten und als Überraschung oder Erstaunen bewahrt werden kann, lassen sich daran Prozesse der Wahrnehmungsoffnung für Neues anschließen.

Interkulturelle Lernanlässe beziehen sich zunächst und weitgehend auf Erlebnisfähigkeit für signifikant befremdende Sinndifferenzen. Nicht jede Form des Kontextwechsels bietet interkulturelle Erfahrungsmöglichkeiten - insbesondere nicht die im bisherigen Leben bereits eintrainierten und über Initiationsriten gebahnten Transite. Erst im Konflikt mit divergenten Sinnzusammenhängen wird die Erfahrung von Neuem, Verblüffendem und Unverständlichem möglich.

4.6. Das Steigerungsverhältnis von Erleben, Erfahren, Erfahrung, Erfahrungswissen und Bildung

Interkulturell bedeutsame *Erfahrungen* sind höherstufige (reflexive) Lernprozesse, für die das *Erleben* von Irritation eine entscheidende Voraussetzung darstellt. Interkulturelles *Wissen* wiederum ist nur als Steigerungsform konzipierbar, mit der Erfahrungen im Umgang mit Fremdheit aufeinander bezogen und mit dem je eigenen Erfahrungshintergrund in Beziehung gesetzt werden. Es geht dabei um die Steigerung einer Schrittfolge von Erleben, Erfahren und Verarbeitung von Erfahrung in Wissensstrukturen. Die letzte Steigerungsform läßt sich als *Interkulturelle Bildung* bezeichnen. Wie immer, wenn man den Bildungsbegriff ernsthaft benutzt, wird damit ein erstrebtes, nicht notwendig zu erreichendes Fernziel gekennzeichnet. Die für unseren Zusammenhang wichtige Konsequenz besteht nun darin, daß Interkulturelle Bildung nicht stofflich vermittelbar ist, sondern den Endpunkt eines langfristigen Prozesses der Auseinandersetzung mit der Differenz zwischen Eigenem und Fremdem darstellt.¹⁴

Merke: Reis ißt man mit Stäbchen - Kartoffeln spielt man mit der Gabel auf!

Die entscheidende Problematik bei Veranstaltungen zur "interkulturellen Bildung" besteht nun darin, daß man viel zu genau zu wissen glaubt, was Fremde sind, wie sie denken und welche interessanten Gebräuche sie pflegen. Man meint, Fremdheit an illustrativen Beispielen erklären, Ratschläge für richtige Umgangsformen geben und auch "interkulturelles Wissen" im Sinne von praktischen Kenntnissen über andere vermitteln zu können. Als logische Folge kommen so die basalen Lernprozesse der Differenzwahrnehmung und die Sensibilisierung für sublimale Irritationen durch Kontextgrenzen erst gar nicht in den Blick; sie werden durch Banalisierungs- und Trivialisierungsstrategien überformt. Man sagt dann gern: "So viel anders als wir sind sie dann doch auch wieder nicht!" Besonders gilt dies für die Fülle innergesellschaftlicher Differenz, die von interkultureller Bildungsarbeit dieser Spielart kaum wahrgenommen und aufgegriffen werden kann, weil man sich nicht offensiv mit der latenten Abwehr des Eigenen auseinandersetzt (vgl. Pongratz 1994).

Die Unfähigkeit, interne Fremdheit zuzulassen und nachvollziehen zu können, ist ein wichtiger Indikator dafür, daß auch die "großen Differenzen" zwischen einander fernen "Kulturen der Welt" weder in ihrer tieferen noch in ihrer nun wirklich banalen Bedeutung erfabt werden können. Schließlich geht es in allen Fällen darum, daß die äußeren Unterschiede sehr gering sein können und dennoch dasselbe Ding oder Ereignis innerhalb eines fremden Sinnkontextes eine dramatisch andere Bedeutung erlangen kann. Umgekehrt

¹⁴ Praxisbeispiele bei Pongratz 1994; Gorecki 1995

ist aber auch richtig, daß ein hungriger Mensch, der seinen Reis mit Stäbchen isst, in seinem kontextgebundenen Lebensgefühl weitgehend übereinstimmen kann mit dem Fremden, der ebenfalls heißhungrig seine Kartoffel mit der Gabel aufspießt. Auf diese Solidarität brauchen wir bei aller Bedeutungsdimension unserer kulturvermittelten Ernährungsmittel nicht zu verzichten.

Literatur

- Arnold, R.: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985
- Arnold, R.: Konstruktivistische Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Umgang mit Fremdsein als Merkmal erwachsenenpädagogischer Deutungsarbeit. In: Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hrsg.): Die Fremde - das Fremde - der Fremde. Frankfurt/Main 1993, S. 111-122
- Auernheimer, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1995
- Bateson, G.: Ökologie des Geistes. Frankfurt/Main 1983
- Becher, M./Geene, R.: Rechtsextremismus - (k)ein Thema für die Pädagogik. In: Bildungswerk für Demokratie und Umweltschutz (Hrsg.): Pädagogische Einsprüche, 1/1994
- Bender, W.: Die Entfremdung von Lebenswelten. Aufgaben der Erwachsenenbildung/Weiterbildung angesichts der "Kolonisierung" Ostdeutschlands. In: Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hrsg.): Die Fremde - das Fremde - der Fremde. Frankfurt/Main 1993, S. 168-174
- Blomert, R.: Wandlungen des "Wir-Gefühls" am Beispiel des Nationalismus. In: Schäffler, O. (Hrsg.): Das Fremde. Opladen 1991, S. 97-116
- Bollenbeck, G.: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/Main, Leipzig 1994
- Broeck, L. van den: Am Ende der Weißheit. Berlin 1988
- Brock, D./Junge, M.: Die Theorie gesellschaftlicher Modernisierung und das Problem gesellschaftlicher Integration. In: Zeitschrift für Soziologie, 3/1995, S. 165-182
- Brödel, R.: Schlüsselprobleme des Erwachsenenlernens im Transformationsprozeß. In: Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hrsg.): Die Fremde - das Fremde - der Fremde. Frankfurt/Main 1993, S. 153-160
- Brödel, R.: Zwischen Fremdsein und Verständigung. In: DIE, 2/1994, S. 22-24
- Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hrsg.): Die Fremde - das Fremde - der Fremde. Frankfurt/Main 1993
- Doerry, G.: Gruppendynamik. In: Wirth, I. (Hrsg.): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1981, S. 307-318

- Doll, J./Mielke, R./Mentz, M.: Formen und Veränderungen wechselseitiger ostwestdeutscher Stereotypisierungen in den Jahren 1990, 1991 und 1992. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 3/1994, S. 501-514
- Dreizel, H.-P.: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Stuttgart 1968
- Eder, K.: Das Paradox der "Kultur". Jenseits einer Konsensstheorie der Kultur. In: Paragrana, 1/1994, S. 148-173
- Foucault, M.: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/Main 1977
- Garfinkel, H.: Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1. Reinbek 1973, S. 189-262
- Göschel, A.: Die Ungleichzeitigkeit in der Kultur. Wandel des Kulturbegriffs in vier Generationen. Essen 1995
- Goffman, E.: Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt/Main 1980
- Gorecki, C.: Über differente Formen des Umgangs mit Fremden. Das Deutsch-Französische und das Deutsch-Polnische Jugendwerk im Vergleich. Freie Universität Berlin. unveröff. Diplomarbeit am FB Erziehungswissenschaft, Psychologie und Sportwissenschaft. Berlin 1995
- Gransow, B.: Chinesische Modernisierung und kultureller Eigensinn. In: Zeitschrift für Soziologie, 3/1995, S. 183-195
- Greverus, I.-M.: Die Anderen und Ich. Vom Sich Erkennen, Erkenntnis- und Anerkennung. Darmstadt 1995
- Gries, R.: Der Geschmack der Heimat. Bausteine zu einer Mentalitätsgeschichte der Ostprovinz nach der Wende. In: Deutschland Archiv, 1/1994, S. 1041-1058
- Günther, G.: Life as Poly-Contextuality. In: Ders.: Beiträge zur Grundlegung einer operationfähigen Dialektik, Bd. 2. Hamburg 1979, S. 283-306
- Hahn, A.: Differenzierung, Zivilisationsprozeß, Religion. Aspekte einer Theorie der Moderne. In: Neidhardt, F. u.a. (Hrsg.): Kultur und Gesellschaft, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 27/1986, S. 214-231
- Halbwachs, M.: Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt/Main 1985
- Hall, E. T.: Beyond Culture. New York 1977
- Hall, St.: Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg 1994
- Hardach-Pinke, I. (Hrsg.): Japan - eine andere Moderne. Tübingen 1991
- Heinrichs, H.-J.: Fenster zur Welt. Positionen der Moderne. Frankfurt/Main 1989
- Höffner-Mehlmer, M.: Der sprachliche Umgang mit dem Fremden. Alltägliche Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. In: Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hrsg.): Die Fremde - das Fremde - der Fremde. Frankfurt/Main 1993, S. 96-99
- Jung, C. G.: Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewußten. Olten 1971
- Kohl, K.-H.: Ethnologie - die Wissenschaft vom kulturell Fremden. München 1993
- Köstlin, K.: Das fremde Essen - das Fremde essen. Anmerkungen zur Rede von der Einverleibung des Fremden. In: Müller, S./Otto, H.-U./Otto, U. (Hrsg.): Fremde und Andre in Deutschland. Opladen 1995, S. 219-234
- Krusche, D.: Japan. Konkrete Fremde. Stuttgart 1983, 2. veränd. Aufl.
- Lange, H.: Deutsch-deutsche Mentalitätsdifferenzen und die begrenzten Perspektiven ihrer Überwindung im Eingangsprozeß. In: BISS publik, 11/1993, S. 97-114

- Luhmann, N.: Gesellschaftliche Struktur und semantische Tradition. In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik, Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Bd.1. Frankfurt/Main 1980, S. 9-71
- Luhmann, N.: Beobachtungen der Moderne. Opladen 1992
- Luhmann, N.: Inklusion und Exklusion. In: Ders.: Soziologische Aufklärung Bd. 6, Opladen 1995, S. 237-264
- Mader, W.: Das Fremde im Vertrauten. Sozialpsychologische und psychoanalytische Überlegungen zur Erfahrung von Fremdheit. In: Derrichs-Kunstmann, K. u.a. (Hrsg.): Die Fremde - das Fremde - der Fremde. Frankfurt/Main 1993, S. 23-35
- Neckel, S.: Die Macht der Unterscheidung. Beutezüge durch den Alltag. Frankfurt/Main 1993
- Pongratz, L.: Fremdheit verändern. Chancen erfahrungsorientierter Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung, 4/1994, S. 187-213
- Rang, A.: Themen der Moderne - Themen der Pädagogik? In: Marotzki, W./Sünker, H. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft - Moderne - Postmoderne, Bd. 2. Weinheim 1993, S. 34-53
- Sack, F.: Die Idee der Subkultur. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1971, S. 261-282
- Schäffer, O.: Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilisierung für Fremdheit. In: Claude, A. u.a.: Sensibilisierung für Lehrverhalten. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Frankfurt/Main 1986, S. 41-52
- Schäffer, O.: Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Ders. (Hrsg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen 1991, S. 11-42
- Schäffer, O.: Lernen als Passion. Leidenschaftliche Spannungen zwischen Innen und Außen. In: Heger, R.-J./Manthey, H. (Hrsg.): Lern-Liebe. Weinheim 1993a, S. 291-321
- Schäffer, O.: Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3/1993b, S. 443-462
- Schäffer, O.: Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1/1994, S. 4-15
- Schubert, V.: Moderne ohne Individualität? In: Hardach-Pinke, I. (Hrsg.): Japan - eine andere Moderne. Tübingen 1991, S. 115-133
- Schubert, V.: Die Inszenierung der Harmonie. Erziehung und Gesellschaft in Japan. Darmstadt 1992
- Siebert, H.: Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland - Alte Bundesländer und Neue Bundesländer. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Opladen 1994, S. 52-79
- Simmel, G.: Exkurs über den Fremden. In: Ders.: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Berlin 1983, 6. Aufl., S. 509-512
- Thomas, M.: Die Wirkungsmacht sozialer Beziehungen im deutsch-deutschen Transformationsprozeß. In: BISS publik, 11/1993, S. 25-37
- Waldenfels, B.: In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt/Main 1985
- Woderich, R.: Mentalitäten zwischen Anpassung und Eigensinn. In: Deutschland Archiv, 1/1992, S. 21-32
- Woderich, R.: Peripherienbildung und kulturelle Identität. In: Kollmorgen u.a. (Hrsg.): Sozialer Wandel und Akteure in Ostdeutschland. Opladen 1996, S. 81-99
- Zimmermann, H. (Hrsg.): Kulturen des Lernens. Bildung im Wertewandel. Mössingen-Talheim 1995