

# Grenzüberschreitendes Lernen

Vortrag beim Tag der katholischen Organisationen und Verbände am 15. Januar 2000 in der Akademie der Diözese Rottenburg Stuttgart

## Innen das Eigene – außen das Fremde?

Wenn wir aus der mauerumschlossenen Geborgenheit unseres Eigenraums hinaus drängen und „in die Fremde gehen“, so wird das Fremde anders erfahren, als in der umgekehrten Bewegungsrichtung, wenn unser geschützter Eigenraum einer stürmischen Annäherung von außen ausgesetzt ist. Das ist eine Erfahrung, die ehemalige „DDR-Bürger“ mit ehemaligen „West-Berlinern“ teilen und dies gerade auch dann, wenn die Westberliner gleichzeitig „Türken“ sind. Die Grenze zwischen Berlin-Mitte und Berlin-Kreuzberg ist für Bewegungen zwischen Innen und Außen durchlässiger geworden. Mit dem Wegfall der Staatsgrenze wurde sie zu einer interkulturellen Grenzfläche vielfältiger und vor allem irrtümlicher Kontaktmöglichkeiten. Von beiden Seiten her lässt sich sinnvoll unterstellen, dass das Fremde von außen her in die Eigenheits-sphäre eindringt. Ob es sich bei dieser Kontextgrenze gleichzeitig auch um eine zwischen unterschiedlichen Ethnien handelt, scheint nur auf den ersten Blick klar: die Kreuzberger West-Türken werden gern als Ethnie betrachtet und beziehen dies auch in ihre Selbstbeschreibung.

## Erwachsenenbildung

pädagogische Punkte also den Punkt westhalb überhaupt ein Anlass zum Lernen gegeben ist und kein Anlass zur Krisenintervention und zur Kontrolle

Versucht man diese Sackgasse zu vermeiden, so stellt sich die Frage, ob das gängige Deutungsmuster, wonach das „Innere“ das Eigene ist und das „Äußere“ das Fremde, überhaupt eine brauchbare Denkvoraussetzung für interkulturelles Lernen bietet. Offenbar übernimmt man mit der räumlichen Deutung von Interkulturalität ein Muster alltäglicher Problembe-dersetzung, das gerade nicht auf Auseinander-setzung mit Fremdheit, sondern das auf ihre Ausgrenzung angelegt ist. Verteidigungs-anlässe sind allerdings schlechte Lernanlässe. So ist an dieser Stelle grundsätzlich zu fragen, ob es weiterhin sinnvoll ist, interkulturelles Lernen in einem unmittelbaren Zusammenhang mit „Migration“ zu stellen.

Nachdenken über interkulturelles Lernen hat deutlicher als bisher darauf zu achten, dass es nicht der Suggestion der Raum-Metaphorik erliegt. Nötig ist eine höhere Abstraktionsebene, bei der Interkulturalität als ein elementares Spannungsverhältnis zwischen Eigenem und Fremdem beschreibbar wird. Sie darf sich dabei nicht allein auf Fremderfahrungen beim Kontakt zwischen den großen „Kulturen der Welt“ beschränken, sondern hat auch innergesellschaftlich erfahrbare biographische, milieuspezifische und (sub)kulturelle Fremdheit zum Ausgangspunkt pädagogischer Überlegungen zu machen. Dies gilt im Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen den Teilnehmern untereinander, aber auch im Verhältnis zum fremdartigen Lerngegenstand oder zu neuen Lernformen, Schule, Berufsausbildung und Erwachsenenbildung. bieten vielfältige Möglichkeiten zur „Ent-

deckung von Fremdheit“ und gliedern sich im Lebenslauf in facettenreiche „Kulturen des Lernens“, zwischen denen wir wechseln können. Interkulturalität bietet Schule und Erwachsenenbildung erheblich mehr, als nur einen inhaltlichen Aufgabenbereich zur Betreuung von Problemgruppen, die hilfreich zu unterstützen oder deren „Integrationsstörungen“ zu bearbeiten wären. Sie ist auch nicht allein für gesellschaftliche „Sorgethemen“ von Bedeutung oder für Fachbereiche zuständig, die sich auf „Ausländerpädagogik“, „Rechtsextremismus“ oder „Dritte Welt-Pädagogik“ spezialisiert haben. Das alles steht fraglos auf der Tagesordnung, kann aber in der je besonderen Problematik nur dann besser verstanden und bearbeitet werden, wenn man es in einem größeren theoretischen Zusammenhang stellt.

## Fremdheit: Beziehungsaufnahme über Unterschiede

Wichtig ist die Einsicht, dass man die jeweilige Unterscheidung nicht als objektives Faktum vorfindet, jeder ist auch für die jeweils unterstellte Differenz zwischen Eigenem und Fremdem in dem Sinne mitverantwortlich, dass man von vielen möglichen Unterschieden eine bedeutsame soziale Differenz auswählt und als Basis für die „Macht der Unterscheidung“ nutzt. Und in der Tat findet nicht jede Differenzlinie in bezug auf die in ihr enthaltenen Unterscheidungsmöglichkeiten Beachtung. Andere wiederum, wie Geschlecht, Hautfarbe oder körperlicher Ausdruck haben eine hohe Signalwirkung und soziale Wirksamkeit. Fremdheit ist daher keine Eigenschaft von Dingen, Personen oder sozialer Gruppen, sondern ein Beziehungsmodus aus der Perspektive einer spezifischen Eigenheit. Sie ist ein Verhältnis, das immer schwieriger räumlich-terri-

## Erwachsenenbildung

torial gefasst werden kann. Daher erschließt sich Fremdheit in ihrer vollen Bedeutung erst, wenn man die jeweiligen Anteile der „Eigenheit“ in diesem Beziehungsverhältnis mit zu berücksichtigen vermag. Das führt zu der Einsicht, dass das, was ich und wie ich etwas als fremd erlebe, wesentlich von meiner bisherigen Entwicklungsgeschichte abhängt. Vor allem aber wirft es die Rückfrage nach dem „Selbst“, nach der jeweils zugrunde gelegten Eigenheitssphäre auf: „Sage mir, was Dir fremdartig erscheint und ich sage Dir, wer Du bist!“ Fremdheitserleben ist ein wichtiger Teil unserer Identität.

### Wanderer zwischen den Welten

Es gilt den paradoxen Charakter von Sinngrenzen zu verdeutlichen: Sie bieten Offenheit für Fremderfahrung durch ihre informationelle Geschlossenheit. Kulturen sind als Sinnkontexte jeweils für sich „informationell geschlossen“. Dennoch sind ihre Sinngrenzen für die gesellschaftlichen Akteure prinzipiell überschaubar, sofern diese sich in einem anderen, fremden Sinnkontext „einzuleben“ vermögen. Ein entscheidendes Missverständnis des radikalrelativistischen Standpunkts von Kulturalität lag darin, die Konstitution in sich geschlossener Sinnkontexte als segmentäre Abschließung und damit räumlich zu deuten. Jeder Akteur konnte damit ausschließlich in einem Lebensbereich und nur in einem 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 Einbeziehung (Inklusion) aller gesellschaftlichen Akteure in eine Vielzahl von getrennten Funktionsbereichen und den jeweiligen besonderen Perspektiven von Welt.

Die Umstellung einer Gesellschaft auf funktionale Differenzierung kann daher auch als ein kollektiver Lernprozess gedeutet werden, der sehr unterschiedliche Kontexte der Identitätsbildung auf neue Weise verknüpft. Allein in diesem Sinne sind die modernen Gesellschaften – ganz unabhängig von „Migration“ – nicht mehr einheitlich, sondern „multikulturell“ strukturiert. Kennzeichnend für die nun erforderliche soziale Verknüpfungsform ist nicht mehr Einheit, sondern die der lockeren Vernetzung. Damit ist gemeint, dass jede der Teilkulturen in ihrem Eigenrecht bestätigt wird, dass sie gleichzeitig aber auch ihre Eigenheit in Abgrenzung zu den ihnen fremden Sinnkontexten auszubilden und zu sichern haben. Plurale Identitätsmuster leben daher von ihrem Verweisungscharakter auf den durch sie ausgeschlossenen Sinn, sie betonen Eigenheit als Differenz zu ebenfalls aus ihrer Perspektive möglichen Sinnkontexten. Plurale Identität beruht daher auf Differenzbetonung und nicht auf einer inhaltlichen Bestimmung von Eigenheit.

In diesem Verständnisszusammenhang besteht die Voraussetzung für Kontextwechsel gerade eben nicht in einer Durchlässigkeit im Sinne einer Auflösung von Sinngrenzen. Entscheidend für eine differenztheoretische Erklärung von Kontextwechsel ist, dass jede „Teilkultur“ ein erkennbares Profil bildet, an dem sie ihre spezifische Unterscheidung zwischen Eigenem und Fremdem als Sinngrenze markiert. Jedes empirisch vorfindliche Orientierungssystem also jede „Kultur“ markiert gesellschaftlich vorfindbare Strukturbrüche als bedeutsame Differenzlinien. Baut an dieser Unterscheidung ihre Variante von Eigenheit auf und lässt an dieser „Sicht der Welt“ gesellschaftliche Akteure partizipieren. Stabile Kulturen, deren spezifische Eigenheit als ungefährdet erfahren wird, sind daher prinzipiell offen für alle

möglichen gesellschaftliche Akteure, die in ihren Bedeutungs- und Sinnszusammenhang eintreten und ihn hierdurch „verkörpern“. Die Akteure wiederum müssen in einer modernen, „polyzentrischen“ Welt gleichzeitig in vielen Teilkulturen aktiv werden und sich dort jeweils „zuhause“ fühlen. Die hierfür notwendige übergeordnete Struktur erweist sich als ein „ständiger“, Transit zwischen festen Ordnungen“ und verlangt damit Kompetenz zum Kontextwechsel. *„Moderne Gesellschaften stellen ihre Akteure vor die harte Alternative: Mitmachen oder Herausfallen. Das gilt für den einzelnen Menschen, für soziale Gruppen und Milieus ebenso wie für Wirtschaftsunternehmen auf dem Weltmarkt. Im Zuge der sich beschleunigenden Transformationsprozesse wird es für immer mehr personale und kollektive Akteure notwendig, sich in rascher Folge immer neue kulturelle Kontexte zu erschließen und sich dabei die hier gültige Sicht von Welt anzueignen. Hieraus begründet sich u.a. Erwachsenenbildung, die dabei lebensbegleitende Lernprozesse zunehmend aber auch organisationalen Wandel zu unterstützen und abzusichern hat.“*

### Interkulturelles Lernen als Kompetenz zur Grenzüberschreitung

Mit der Beschleunigung gesellschaftlicher Transformationsprozesse und ihrer zunehmenden Ausbreitung, die inzwischen auch geschützte und scheinbar bestandsichere Bereiche erreicht hat, gehen gesellschaftliche Akteure ein hohes Risiko ein, wenn sie sich auf ein zu enges Bündel von (Teil-)Kulturen beschränken, aus dem sie ihre Identitäten beziehen. Wer zukunftsicher handeln will – und das gilt für Personen ebenso wie für Firmen, Organisationen oder Institutionen – muss Zugangsmöglichkeiten erwerben zu unterschiedlichen, vielleicht

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

Dies wird in folgender Definition von *Interkulturellem Lernen* berücksichtigt:

Grenzüberschreitendes Lernen findet statt, wenn eine Person, Gruppe oder Organisation bestrebt ist, im Kontakt mit fremden Menschen, Gruppen oder Organisationen deren spezifisches Ordnungssystem der Wahrnehmung, des Denkens und Handelns als eine in sich stimmige Weltdeutung anzunehmen und sie nachzuvollziehen. Grenzüberschreitendes Lernen erfordert zum kompetentesten Nachvollzug fremdkultureller Orientierungssysteme eine selbstständig erlernende Reflexion bisher bekannter, ebenfalls gültiger Orientierungen, ohne dass dabei die alten ihren Wert verlieren müssen. *Kontextwechsel beruht auf der Einsicht: „Was hier auf diese Weise gültig ist, ist dort unzulässig oder auf andere Weise von Bedeutung.“*

Wenn man nun davon ausgeht, dass mit der Ausdifferenzierung der Gesellschaft in eine Pluralität von Sonderwelten auch die Notwendigkeit zum Kontextwechsel größer wird, so wächst auch der Anspruch an ein zuverlässiges Unterscheidungsvermögen. Grenzüberschreitendes Lernen verlangt somit eine erhöhte Sensibilität für bedeutungsvolle Unterschiede. Da die jeweiligen Sinngrenzen selten sozial „beschildert“ werden, verlangt die Bewältigung von Kontextwechsel ein gesteigertes Maß an sozialer Sensibilität an sinnerschließender Sozialkompetenz. Es geht um ein waches Erkennen und Respektieren

## Erwachsenenbildung

von unsichtbaren Grenzen, die jedoch zum Skandalon werden, sobald man sie grob verletzt: *Der Zugang zu fremdkulturellen Kontexten – sei es innegesellschaftlich oder „im Ausland“ – misslingt daher besonders dramatisch, wo die jeweiligen Grenzen gar nicht erst wahrgenommen oder unzutreffend gedeutet werden.*

Interkulturalität zeigt sich dabei nur in einfachen Fällen als ein Übersetzungsverhältnis zwischen klar benennbaren Regelsystemen. Vielmehr geht es um ein freiwilliges „Hineinleben“ in die gültig unterstellten Normalitätserwartungen. Derartige subtile Anforderungen werden bereits im Wechsel zwischen Elternhaus, Schule und Freundeskreis kennen gelernt. Im Rahmen von Erziehung können sie noch als Anforderung benannt werden, sehen jedoch später noch in Lernsituationen im Erwachsenenalter. Ein direktes Ansprechen und Benennen fremdkultureller Grenzen verbaut im täglichen Leben möglicherweise sogar den Zugang zu fremdartigen Kontexten. Eine Kontaktaufnahme erhält einen weitgehend anderen Charakter, ob man sich auf einen fremden Sinnzusammenhang sensibel nachvollziehend einlässt und versucht, sich den unausgesprochenen Normen gemäß zu verhalten oder ob das fremde Bezugssystem während der Kommunikation als „fremdartig“ bestimmt und mögliche Regeln offen gelegt werden. Wer käme schon darauf, einen fremden Gast darauf hinzuweisen, dass am Ende einer kirchlichen Trauung nicht Beifall geklatscht wird, auch wenn sie theatralischen Charakter hatte und man die Kühnheit der Protagonisten bewundert.

### Lab der Grenze

Grundsätzlich bleibt festzuhalten, dass sich Kompetenz zum Kontextwechsel an einer offenen Wahrnehmungsfähigkeit für bedeutsame

Unterschiede zeigt, wodurch Grenzlinien erst erfahrbar werden und als Berührungsfächen, Kontaktpfächen oder Reibungsfächen für Fremderfahrung genutzt werden können. Der Erwerb einer solchen Sensibilität verlangt die produktive Verarbeitung vielfältiger Erfahrungen und schließt daher oft Kosten in Form von Misserfolgen und kleineren Katastrophen ein.

Interkulturelles Lernen im Sinne organisierter Veranstaltungen erhält in diesem Zusammenhang die Funktion, derartige Kosten und Risiken gering zu halten, die Auswertung bereits erworbener Erfahrungen zu intensivieren und die Sensibilität und Wahrnehmungsfähigkeit von Sinn Grenzen zu erhöhen. Gerade wenn grenzüberschreitendes Lernen im Sinne von Kontextwechsel erzielt werden soll, haben Veranstaltungen interkulturellen Lernens zunächst die Aufgabe, die Grenze zwischen getrennten Sinnkontexten zu verdeutlichen, dabei aber auch als eigene kulturspezifische Deutung erkennbar werden zu lassen. Dies ist genau das Gegenteil davon, Grenzen „durchlässiger“ zu machen. Es geht gerade nicht um den Versuch, quer zu den unterschiedlichen Sinnzusammenhängen eine „übergeordnete Gemeinsamkeit“ oder „zwischen“ den Sinnkontexten eine Verstehensgemeinschaft als virtuelle Zwischenwelt aufzubauen. Interkulturelle Kompetenz im Sinne grenzüberschreitenden Lernens setzt statt dessen die Sicherheit in bezug auf sinnstiftende Unterscheidungen voraus: *Je deutlicher eine Sinn Grenze erfahrbar wird, um so leichter lässt sie sich von beiden Seiten her „übersteigen“.* Erst durch deutliche Grenzerfahrungen wird klar, was in diesem Rahmen gilt und was in jenem. Die Schwierigkeit liegt vor allem darin, dass dies nur ausnahmsweise über eine Erklärung der jeweils gültigen Regeln möglich ist, denn darüber verfügen in den „Selbstverständlichkeitsstrukturen“ des Alltagslebens definitions-

gemäß gerade die erfolgreich handelnden Personen nicht. Oder wer weiß als deutscher Muttersprachler schon, warum es „die“ Sonne und „der“ Mond heißt und nicht wie anderenorts genau anders herum?

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

Sie wirkt

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

Bei Interkulturalität geht es nicht um die Durchlässigkeit im Sinne einer Auflösung von Kontextgrenzen. Dies würde die jeweilige Eigenheit gefährden; die Angst vor Identitätsverlust und Überforderung würden verständlicherweise zu Abwehr und Verteidigung führen. Es geht vielmehr um Grenzüberschreitungen auf der gesicherten Basis bedeutungsvoller und daher produktiver Unterschiedlichkeit. Interkulturelle Bildung reproduziert, verstärkt und dramatisiert soziale Divergenzen als Sinn Grenzen, weil sich nur hierdurch grenzüberschreitendes Erlernen als Kontextwechsel organisieren lässt. Offen bleibt

allerdings, welche der gesellschaftlichen Differenzlinien als Kultur Grenzen aufgefasst und damit als Lernanlass wertgeschätzt werden. Interkulturelle Bildung nimmt daher fraglos eine „Macht der Unterscheidung“ in Anspruch. Das verpflichtet sie dazu, die von ihr präferierten Unterscheidungen zu reflektieren und zu legitimieren. Sicher scheint dabei mittlerweile zu sein, dass das Verhältnis zwischen „Inländern“ und „Ausländern“ nur ein Problem innergesellschaftlicher Differenzierung unter vielen anderen ebenfalls möglichen anzuhängen ist; eine Unterscheidung, die auch dazu benutzt werden kann, von ebenso wichtigen internen Unterschieden abzulenken und

Schwierigkeiten mit innergesellschaftlicher Fremdheit auf sog. Problemgruppen abzuwälzen: „Ausländer“ werden in diesen Fällen dazu benutzt, von „internen“ Differenzen abzulenken und die Illusion einer einheitlichen „deutschen“ Sphäre zu bewahren. Dies gilt vor allem vor dem Hintergrund deutsch-deutscher Differenzen in Folge der politischen Vereinigung. Gerade an gesellschaftsinternen Differenzlinien lässt sich interkulturelle Kompetenz einüben, sofern man nur bereit ist, sich der irritierenden Fremdheit zu stellen. So war z.B. unlängst von Monika Maron zu lesen:

„Die Berliner in beiden Teilen der Stadt haben sich seit sieben Jahren überhaup an Vieles zu gewöhnen, vor allen Dingen aneinander. Die euphorische Neugier des Anfangs ist weithin der Erkenntnis gewichen, dass man sich so recht nicht mag. Es scheint als hätte der politische Konflikt der Nachkriegszeit auch in Berlin einen ethnischen Konflikt hinterlassen. Menschen einer Kultur, einer Sprache, einer Stadt, aber von verschiedenen Straßenseiten und mit verschiedenen Biographien erkennen ineinander das Andere, das Fremde.“ (Maron im Tagespiegel 11.6.1996)

Nr. 42/43 | Jahrgang 35 | 2001  
Beiträge zur katholischen  
Erwachsenenbildung

# Stuttgarter Hefte 42/43

*Im Übergang  
dazwischen*

*Erwachsenen-  
bildung in den  
Zwischenräumen*



Bildungswerk der  
Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V.