

Nr. 7

INTERKULTURELLES LERNEN

**ÜBERLEGUNGEN ZUR AUSBILDUNG
VON VERANTWORTLICHEN FÜR
DEUTSCH-FRANZÖSISCHE
BEGEGNUNGEN**

INHALT

	Seite
V o r w o r t	
I. Einleitung	2
II. Interkulturelles Lernen: ein Versuch, hinter die Kulissen zu schauen	4
III. Interkulturelles Lernen und Erfahrung	7
IV. Interkulturelles Lernen und Friedens- und Konfliktforschung	12
V. Selbstbetroffenheit	15
VI. Ausbildung: Sehen lernen, was man veranlaßt	17
VII. Ausbildung heißt auch VERLERNEN	19
VIII. Selbstausbildung	21
IX. Themenvorschläge für eine Ausbildungspraxis im Bereich des interkulturellen Lernens	
1. Vorbemerkung	23
2. Wie nähert man sich einer „Kultur“?	25
3. Warum sind wir alle so gleich - warum sind wir alle so verschieden?	29
4. Vorurteile	32
5. Identitäten und Unterschiede	35
6. Distanzregulierung	37
7. Nicht reduzierende und nicht nivellierende Entscheidungsprozesse	39
8. Sprachliche Kommunikation	41
9. Lernen zu entschlüsseln, was man sieht oder lernen, neu zu sehen	48
10. Methoden	50
11. Die Rolle von Ausbildern und Gruppenbetreuern im interkulturellen Kontext	55
X. Schlußbemerkungen	60

Vorwort

Der nachfolgende Text richtet sich an alle, die direkt oder indirekt Verantwortung für Austauschprogramme im deutsch-französischen oder europäischen Austausch tragen und möchte den engen Zusammenhang zwischen der Qualität dieser Programme und einer eigenständigen Ausbildung all derjenigen, die mit der Programmdurchführung befaßt sind, verdeutlichen und dafür werben, einer solchen Ausbildung mehr Platz als bisher einzuräumen.

Wie gezeigt werden wird, sind Begegnungsprogramme in internationalem Rahmen so verschieden von rein nationalen Gruppenaktivitäten, daß auch Inhalte und Form einer Ausbildung zum interkulturellen Lernen sich grundsätzlich von Gruppenleiterausbildungen in nationalem Rahmen unterscheiden müßten. Es reicht deshalb auch nicht aus, als Qualifizierung für internationalen Austausch lediglich eine Art zusätzlichen Baustein im Rahmen nationaler Gruppenleiterausbildung einzuplanen.

Die folgenden Betrachtungen beruhen hauptsächlich auf zum Teil gemeinsamen Erfahrungen und Überlegungen von Angela Blomberg (Dipl.-Psychologin), Françoise Fouquet (Chargée d'Etudes et de Formation), Dieter Reichel-Blomberg (DFJW), Bernard Viale (DFJW) im Rahmen von forschungsorientierten Fortbildungsprogrammen. Darüber hinaus sind Anregungen aus anderen forschungsorientierten Projekten des DFJW eingearbeitet worden. Die Schlußredaktion lag bei Françoise Fouquet und Dieter Reichel-Blomberg.

Die Publikationsreihe, die unter dem Titel „**Arbeitstexte**“ erscheint, richtet sich an Leser, die Interesse an interkulturellen und internationalen Beziehungen haben, an deren Gestaltung Einzelne, gesellschaftliche Gruppen und Völker mitwirken.

In der Form von Artikeln, Auszügen aus wissenschaftlichen Texten oder im Entstehen begriffenen Veröffentlichungen sollen Fragestellungen, Erkenntnisse und Überlegungen für eine Weiterverarbeitung angeboten werden.

Es handelt sich um Arbeitstexte, die überwiegend im Rahmen von forschungsorientierten Aus- und Fortbildungsprogrammen entstanden sind, deren Ziel es ist, Gruppenleitern, Lehrern und anderen Verantwortlichen Praxiserfahrungen und Anstöße zur Reflexion zu vermitteln. Die Texte sollen dazu beitragen

- Austausch und Begegnungssituationen leichter verarbeiten und verstehen zu können, die entweder mittelbar oder unmittelbar von Staaten, ihren Institutionen, von Organisationen und Verbänden geschaffen werden, und in denen Teilnehmer aus zwei oder mehreren Ländern zusammenkommen und
- den hierdurch eingeleiteten Kontakten, Beziehungen, Austauschprozessen und Begegnungen zu mehr Qualität in Bezug auf alle Bereiche des Lebens der Beteiligten zu verhelfen.

I Einleitung

Die folgenden Überlegungen gehen von der Überzeugung aus, daß die Hauptschwierigkeit bei der Entwicklung von Konzepten der Ausbildung von Gruppenleitern, Animatoren oder Monitoren darin liegt, den Unterschied zwischen nationaler und internationaler Bildungsarbeit zu verdeutlichen. Grundlage dieser Überzeugung sind einerseits praktische Erfahrungen im Bereich des Jugendaustauschs, andererseits eine Beschäftigung mit den strukturellen Voraussetzungen, die unsere Gesellschaften im Hinblick auf den Kontakt und den Umgang mit Angehörigen anderer Kulturen aufweisen.

Zunächst soll anhand einer Beschäftigung mit dem Konzept des interkulturellen Lernens das Ziel internationaler Bildungsarbeit, das den späteren Ausführungen zugrunde liegt, verdeutlicht werden, um anschließend von dieser Zielsetzung einige Prinzipien der Ausbildung solcher Verantwortlicher abzuleiten, die in Projekten des interkulturellen Lernens mitwirken.

Zwei Bemerkungen vorweg:

Interkulturelles Lernen bezieht sich nicht nur auf die Beschäftigung mit dem, was man landläufig „Kultur“ nennt, sondern bezieht die politischen Realitäten, besonders jene Fragestellungen, die mit der Existenz von Nationen und Staaten zusammenhängen, mit ein.

Interkulturelles Lernen, wie es hier verstanden wird, ist nicht wertneutral. So wird z. B. davon ausgegangen, daß Informationen, die über eine andere Kultur, ein anderes Land, eine andere Nation oder ein anderes politisches System gewonnen wurden, und die natürlich auch nicht wertneutral sind, nicht gegen diese(s) verwendet werden sollen. Eine Verständigung zwischen zwei oder mehreren Ländern auf Kosten anderer widerspricht ebenfalls dieser Vorstellung von interkulturellem Lernen (wenngleich natürlich nicht auszuschließen ist, daß so etwas trotz guten Willens dennoch geschieht). Hätte interkulturelles Lernen nicht diese Orientierung oder Tendenz, wäre es oft eine einseitige Angelegenheit, und würde dazu dienen, nationale Interessen besser durchsetzen zu können. Dies bedeutet nicht, daß nationale Interessen per se etwas Schlechtes sind. Es gibt gewisse Situationen, wo diese durchaus ihre Rechtfertigung haben.

Ausbildung dazu, deutsch-französische und andere internationale Begegnungen durchzuführen, und auch diese Begegnungen selbst haben sicherlich keinen unmittelbaren Einfluß auf die Politik, sie sollten sich auch nicht als Ersatzdiplomatie verstehen. Im konkreten Umgang der Beteiligten miteinander kann aber dennoch ein Einblick in Mechanismen interkultureller und internationaler Beziehungen gewonnen und darüber nachgedacht werden, wie diese beschaffen sein müßten, um dem Ziel wirklicher internationaler Verständigung und Zusammenarbeit näher zu kommen. Mindestens können die unmittelbar Beteiligten für sich selbst Schritt für Schritt ihr Zusammenleben und ihre Zusammenarbeit an ihren Zielvorstellungen über qualitativ gute Beziehungen, die im übrigen Konflikte und Auseinandersetzungen einschließen, ausrichten - soweit die äußeren Rahmenbedingungen dies zulassen.

II. Interkulturelles Lernen: ein Versuch, hinter die Kulissen zu schauen

Es soll hier nicht der Versuch unternommen werden, eine (neue) wissenschaftlich abgesicherte Definition des Begriffs „interkulturelles Lernen“ zu formulieren. Es sollen lediglich einige Chancen benannt werden, die deutsch-französische und andere internationale Begegnungsprogramme bieten - wenn sie entsprechend angelegt werden.

- Solche Programme bieten die Chance, einen tiefen Einblick in eine andere Kultur zu erhalten - wenn man dazu Lust hat, wenn man sich die Zeit dazu nimmt, wenn man auf Leute in der fremden und eigenen Kultur stößt, die dabei behilflich sind.
- Sie bieten ebenfalls die Chance, zu verstehen, daß es außerordentlich schwierig ist, diesen Einblick in eine andere Kultur zu erhalten, daß man sich oft täuscht in dem, was man wahrnimmt und/oder zu verstehen glaubt. Wer die Gelegenheit hat, sich einer anderen Kultur zu nähern und diesen Annäherungsprozess zu überdenken, der wird ahnen, daß das, was er von der „anderen“ Kultur aufzunehmen glaubt, in Wirklichkeit vor allem seine eigenen Vorstellungen sind, also das, was er durch die Brille seiner eigenen Kultur wahrnimmt und interpretiert. Er wird auch sehen, und dies macht die Sache nicht einfacher, daß „Kultur“ in der Regel etwas mehr oder weniger Inhomogenes ist, auf jeden Fall eine Mischung vielfältiger Einflüsse, die sich als Spuren der Geschichte niederschlagen z. B. in der Existenz regionaler Kulturen, die sich mehr oder weniger von der „nationalen“ Kultur unterscheiden, oder weiterhin gesprochener regionaler Sprachen.
- Die Programme ermöglichen schließlich, zu verstehen, daß Kulturen nichts Zufälliges sind, sondern vielmehr das Ergebnis historischer Prozesse, vielfältiger Einflüsse, nicht zuletzt von Machtverhältnissen und daß sich in der Art, wie eine Kultur gestaltet ist oder wie man glaubt, daß sie gestaltet werden sollte, jeweils eine besondere Vorstellung davon, wie die Welt, wie unser Leben beschaffen zu sein habe, ausdrückt.

Oft wird über den Umweg einer Beschäftigung mit einer anderen Kultur erst deutlich, daß auch unsere eigene Kultur nicht einfach „da“ ist, sondern „gemacht“ worden, „entstanden“ ist als Folge historischer Entwicklungen und auch nur eine von vielen denkbaren Arten der Organisation menschlichen Lebens ist.

Eine solche Beschäftigung mit Kulturen kann auch den Blick schärfen für mögliche Entwicklungen oder für Bedingungen oder Chancen von gewünschten Entwicklungen. Dies ist in unserer heutigen Zeit von großer Bedeutung, da durch die immer enger werdende internationale Verflechtung Verhältnisse oder Entscheidungen in einer Kultur oft unmittelbare Auswirkungen auf andere Kulturen haben.

Deutsch-französischer Austausch, als interkulturelles Lernen verstanden, würde sein Ziel verfehlen, wenn er nur einen Blick hätte für die im Vergleich zu manchen Phasen der Vergangenheit fast idyllische Gegenwart der deutsch-französischen Beziehungen. Er sollte die Geschichte der Franzosen und der Deutschen einbeziehen, jene Geschichte, die unter anderem zeigt, daß auf beiden Seiten sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart die Staatsgebilde mehrere Ethnien gleichzeitig umfassen und der Begriff „Volk“ vermutlich nicht selten mehr einer instituierten Realität als dem Bewußtsein der Bewohner der beiden Länder entspricht. Der Austausch sollte sich auf dieser Basis auch mit der gemeinsamen Geschichte Deutschlands und Frankreichs befassen und schließlich mit der Geschichte der Beziehungen unserer beiden Völker und Kulturen zu anderen Völkern und Kulturen einschließlich der aktuellen globalen Entwicklung, auf die wir in gewissem Rahmen Einfluß nehmen und die uns beeinflusst.

Es ist davon auszugehen, daß ein a-historisch angelegter deutsch-französischer Austausch, der eine abstrakte „Freundschaft“ propagiert, keine Chance hat, gesellschaftliche Wirkungen zu erzielen.

III Interkulturelles Lernen und Erfahrung

Es wird später noch auf den engen Zusammenhang von Inhalten und Formen interkulturellen Lernens (wie jeglicher Pädagogik) eingegangen. Hier nur soviel: Das beschriebene Miteinander - Voneinander - Übereinander - Über-sich-selbst-Lernen ist vor allem ein Lernen in konkreten Begegnungssituationen, ist also ein Lernen aus der Erfahrung, vor allem aus wiederholter Erfahrung, das aber begleitet wird durch eine gedankliche Arbeit des Verstehens und der Aneignung von Kenntnissen.

Lernen, wie z. B. Franzosen und Deutsche sich zueinander verhalten und auch herauszubekommen, warum das so ist oder zumindest sein könnte, und besonders ein Lernen, das auch die oft außer Acht gelassenen Gefühle als wichtigen Teil des Verhaltens mit einbezieht, ist schlechterdings nur dann möglich, wenn Franzosen und Deutsche anwesend sind mit dem gemeinsamen Ziel, ihre Kenntnisse übereinander zu vertiefen.

Diese Lernprozesse zu gestalten, ihnen einen günstigen Rahmen zu geben, ist Aufgabe der Gruppenleiter, Lehrer, Animateure, Betreuer, Monitore und wie sie sonst noch heißen mögen, und diesen dabei zu helfen, dies zu tun, ist die Aufgabe der Ausbildungsprogramme.

Erfahrung setzt voraus, daß man dafür innerlich frei ist. Oft sind die Teilnehmer in den ersten Tagen eines Ausbildungsprogramms noch damit beschäftigt, sich auf die neue Umgebung einzustellen, sich gegenseitig kennenzulernen. Bereits einige Tage vor Ende des Programms beginnen sie zunehmend, ihre Gedanken wieder in Richtung auf ihr Alltagsleben zu lenken. Damit dazwischen noch Raum ist, um sich gegenseitig zu erfahren, sollten die Ausbildungsprogramme lang genug sein, mindestens acht bis zehn Tage.

Besonders gute Erfahrungen konnten übrigens mit sogenannten Ausbildungszyklen gemacht werden, d. h. Projekten, in denen sich die zukünftigen Gruppenleiter mehrmals hintereinander zu ca. acht- bis zehntägigen Phasen treffen, was zu besonders intensiven Lernprozessen führt. An solchen Ausbildungsprogrammen teilzunehmen, ist natürlich nicht immer möglich, da viele ehrenamtliche Gruppenleiter, vor allem jene, die schon berufstätig sind, dafür nicht freigestellt werden können bzw. auch nicht ihren Urlaub, der z. T. oft auch schon für ein Begegnungsprogramm im anderen Land verwandt wird, dafür verwenden wollen. Ist dies der Fall, sollte wenigstens angestrebt werden, daß das eine oder andere Mitglied eines Leitungsteams an einer vertieften Ausbildung teilnimmt, um die dort gewonnenen Eindrücke und Erfahrungen in die Begegnungsarbeit einzubringen. Es gibt mittlerweile von einer ganzen Reihe von Veranstaltern offen ausgeschriebene Aus- und Fortbildungsprogramme für den deutsch-französischen Austausch. Einzelheiten sind beim Deutsch-Französischen Jugendwerk zu erfahren.

Gelegentlich ist der Kontakt mit einer anderen Kultur besonders schwierig, weil diese insgesamt oder in Teilbereichen äußerst fremdartig ist. Die starke Reaktion, die dabei manchmal ausgelöst wird, wird oft als ein Kulturschock bezeichnet. Dieser Kulturschock führt teilweise zum Abblocken gegenüber der fremden Kultur, also zum genauen Gegenteil jener Offenheit, die interkulturelles Lernen anstrebt, motiviert gelegentlich aber auch besonders für eine intensivere Beschäftigung mit dem „Fremden“. Selbst wenn wir uns auf den Kontakt mit „nahen“ Kulturen beschränken, gelingt es oft nicht gleich, sich in ihnen zufriedenstellend zu bewegen, es gibt Reibungen, Konflikte. Auch hier sind deshalb wiederholte Begegnungen mit denselben Teilnehmern (und nicht nur für Ausbildungs-, sondern auch für andere Projekte) hilfreich, um hier durch zwischenzeitlichen Abstand, durch Wiederannäherung, durch gedankliches Probandeln und durch Regulationsprozesse mit dem „Fremden“ „besser“ umgehen zu können, nicht zuletzt dadurch, daß genügend Platz für Erfahrungen mit dem eigenen Verhalten vorhanden ist.

Oft wird gefragt, ob „Begegnung“ denn nicht auch ohne den beschriebenen Zusammenstoß der verschiedenen Kulturen möglich sei. Wenn man unter Begegnung ein Nebeneinander-Herleben versteht oder ein Zusammentreffen auf der Basis des kleinsten gemeinsamen Nenners, dann ja. Wenn aber Begegnung in Richtung des eingangs beschriebenen interkulturellen Lernens gehen soll, ist der Zusammenstoß unvermeidbar. Unsere Art, wahrzunehmen und zu interpretieren, die in der Regel durch unsere nationale Erziehung zustande gekommen ist, besetzt das gesamte Terrain, und wir machen freiwillig keinen Platz für ein anderes Schema (s. hierzu auch Kapitel VII), nicht zuletzt deshalb, weil auch das andere Schema einen Universalitätsanspruch hat und für mein eigenes keinen Platz läßt.

Veranstalter, die lediglich Kurzzeitbegegnungen durchführen, zu denen dazu auch oft noch jedesmal andere Teilnehmer kommen, sagen häufig, bei ihnen gäbe es solche Zusammenstöße nicht und sie seien auch nicht unvermeidbar. Das ist aus ihrer Sicht sicher richtig, und dies aus folgendem Grund: Bei einem kurzen Kontakt mit einer anderen Kultur, vor allem wenn er unter der Rubrik „Freundschaftsbesuch“ läuft, werden beide Seiten ein Ausnahmeverhalten an den Tag legen. Man wird höflich, zuvorkommend sein, sich Mühe geben, man wird über manches hinwegsehen, manches nicht ansprechen. Man weiß ja, daß man in wenigen Tagen wieder zu Hause ist bzw. der Besuch wieder abgefahren sein wird, und wer will schon die Harmonie aufs Spiel setzen.

Beziehungen zwischen Staaten - und der offiziell geförderte deutsch-französische Jugendaustausch ist Teil dieser Beziehungen - hängen nun aber nicht nur von persönlichen Entscheidungen ab, wie etwa die Beantwortung der Frage, ob sich jemand für den deutsch-französischen Austausch engagiert. Diese Beziehungen zwischen Staaten sind da, unauflösbar, die gegenseitige Abhängigkeit, die gegenseitige Verschränkung sind nicht abzuschütteln, man kann nicht aus ihnen aussteigen, und deshalb hat man auch nicht die Wahl, wie bei einem individuellen Austausch mit einem anderen Land, ob man sich einem Problem stellt oder nicht.

Wenn der deutsch-französische Austausch den Anspruch hat, gesellschaftlich nützlich zu sein, muß er die Realitäten in den beiden Ländern und darüber hinaus einbeziehen, und das heißt, er muß sich den Unterschieden und Konflikten stellen. Die große Chance des deutsch-französischen Austauschs besteht darin, dies in einem präpolitischen Raum tun zu können, wo die Unterschiede vermutlich nicht so hart aufeinanderprallen wie bei den unmittelbar Verantwortlichen bzw. Handelnden.

Die Pädagogik des interkulturellen Lernens besteht vor diesem Hintergrund darin,

- darauf vorzubereiten, daß Unterschiede vorhanden sind, damit die Beteiligten den Ausdruck dieser Unterschiede als normal und nicht als „böse Überraschung“ erleben können;
- darauf vorzubereiten, diesen Unterschieden ihren Platz zu geben, so daß sie nicht unterdrückt werden müssen. Dies bedeutet sowohl, Informationen über die beiden Kulturen zu geben, d. h. ein Verstehen der Ursache dieser Unterschiede zu fördern, als auch sich mit pädagogischen Methoden zu ihrer Bearbeitung zu befassen;
- dem Zusammenstoß mit der „anderen Welt“ nicht auszuweichen, wobei vieles erleichtert wird, wenn die Teilnehmer schon wissen, daß ihre Art zu leben zwar einzigartig, aber nur eine von vielen möglichen ist.

Diese Pädagogik ist aber auch eine „Stoßdämpferpädagogik“, weil man weiß, daß eine überfordernde Konfrontation mit Fremdem oft zu einer gänzlichen Abwehr, also zu einer Flucht vor neuer Erfahrung führt. Hier so zu dosieren, daß die Erfahrung mit der anderen Kultur genug „durchschüttelt“, aber nicht zur Blockierung führt, ist die Aufgabe der für die Begegnungen Verantwortlichen.

Hier zeigt sich auch der Vorteil des Prinzips, Ausbildung für interkulturelles Lernen mit einem konkreten Begegnungsprozess zu verbinden und die Ausbildung von einem bi- bzw. multinationalen Leitungsteam betreuen zu lassen. Die Ausbilder können gemeinsam dafür eintreten, die Erfahrungen auf jene Bereiche zu konzentrieren, die besonders klar die Besonderheiten der verschiedenen Kulturen hervortreten lassen, sie können Informationen bereithalten, Interpretationen geben und so einen Weg mittlerer Schwierigkeit in der Annäherung an eine andere Kultur zu gehen helfen.

IV. Interkulturelles Lernen und Friedens- und Konfliktforschung

Dem interkulturellen Lernen, wie es hier vorgestellt wird, liegt die Überzeugung zugrunde, daß die bisher dominierende Form der Konfliktregelung zwischen Gruppen, Kulturen, Völkern, die in der Gewaltanwendung immer ein, wenn oft auch letztes Mittel zur Durchsetzung eigener Interessen gesehen hat, nicht zuletzt angesichts der heute vorhandenen Massenvernichtungsmittel, unbedingt von anderen Formen abgelöst werden muß.

Die Menschheit muß sich, wenn sie überleben will, bewußt werden, daß letztlich entweder niemand oder aber alle überleben werden, daß also selektive Ausschaltungsstrategien, zumindest unmittelbar zwischen den großen Machtblöcken, nicht mehr möglich sind, und sie muß sich bewußt werden, daß die Kriegsgefahr um so größer wird, je mehr man selektive Strategien wieder für möglich hält, denen dann vermeintlich nur wenige bei einem Konflikt geopfert werden müßten.

Was bedeutet dies? Solange daran gearbeitet werden muß und wird, Krieg mit kriegerischen Mitteln zu verhindern, ist der Krieg immer noch Bestandteil des Denkens, und man bereitet sich auf ihn vor oder stellt sich zumindest darauf ein. Das Zusammenspiel von Krieg und Interessenverwirklichung, Interessenwahrung oder -verteidigung bleibt. Der einzige Ausweg besteht darin, daß die Beziehungen der „Gegner“ insgesamt geändert werden. Keiner darf mehr sein Konzept von Sicherheit (vor dem anderen) so gestalten, daß eigene Überlegenheit und eigene Sicherheit identisch gesetzt werden. Immer danach streben zu müssen, stärker als der andere zu sein, führt zu einer Spirale ohne Ende - mit Ende.

Hat der deutsch-französische Jugendaustausch im Rahmen dieser Überlegungen einen Beitrag zu leisten - trotz der Tatsache, daß er auf die erwähnte Weltlage wohl keinerlei Einfluß hat? Vertreter von zwei etwa gleich starken Ländern zusammenzubringen, die dazu noch Kulturen aufweisen, die in der Geschichte eher gewohnt waren, zu dominieren als unterdrückt zu werden, kann dazu führen, daß ein besonders interessantes und fruchtbares experimentelles Feld entsteht, in dem ein Zusammenleben von Personen erprobt werden kann, das nicht reduzierend wirkt, ein Zusammenleben also, das nicht zur Voraussetzung hat, daß einer wie der andere wird, sondern ermöglicht, daß jeder so wird wie er ist. Wie schwierig das allerdings ist, wissen viele aus dem privaten Bereich.

In einem beschränkten Rahmen könnte so möglich werden, eine Ahnung, vielleicht sogar ein Verständnis bezüglich der politischen Verhältnisse auf diesem Planeten zu erlangen, wobei natürlich kein direkter Transfer des Verständnisses auf der Gruppenebene auf geopolitische und geostrategische Verhältnisse angestrebt wird, aber das Nachdenken über den Transfer führt möglicherweise dazu, daß die Beteiligten sich die Frage nach einem institutionellen Einklinken ihrer Arbeit stellen.

An einem Konzept der Entwicklung miteinander und nicht gegeneinander zu arbeiten - in diesem Sinne ist interkulturelles Lernen ein bescheidener Beitrag zur Friedens- und Konfliktforschung.

Entwicklung miteinander in dieser Perspektive geht also davon aus, daß die Verschiedenartigkeit der Kulturen nicht nur die zufällige Folge bestimmter und jeweils anderer politischer, wirtschaftlicher, sozialer, biologischer, klimatischer usw. Verhältnisse ist, sondern auch des bewußten und unbewußten Umgangs der Menschen mit sich selbst und ihrer Umgebung im weitesten Sinne des Begriffs, wobei sicherlich noch intensive Untersuchungen über Quellen und Motive unseres Handelns notwendig sind, vor allem um die destruktiven Anteile unserer Handlungen besser zu verstehen.

Aus dem Blickwinkel der Entwicklung erscheint eine genügend große Anzahl unterschiedlicher Weltentwürfe als wichtig, wenn es darum geht, sich an die sich ja ständig und z. T. durchaus unvorhersehbar ändernden Rahmenbedingungen für unser Leben anzupassen. Hierbei jeweils auf viele verschiedene Erfahrungen, Konzepte, Forschungsergebnisse zurückgreifen zu können, ist sicher erstrebenswerter als gegebenenfalls über eine zu schmale Basis zu verfügen.

Unterschiede zwischen den Kulturen stellen deshalb in gewissem Rahmen einen Reichtum für die Menschheit dar, den es zu erhalten gilt, in gewissem Rahmen, weil Unterschiede zwischen den Kulturen immer auch Quellen für Konflikte sein können.

Deshalb ist auch gegenüber Akten der Grausamkeit, rassistischer oder sexueller Diskriminierung, Verletzung der Menschenrechte unter dem Vorwand, daß dies authentische kulturelle Handlungen gewisser ethnischer Gruppen seien, Indifferenz fehl am Platze.

Abschließend nochmals: Interkulturelles Lernen im Sinne des Lernens, mit konfliktuellen Strukturen zu leben, ohne die Konflikte auf die Spitze zu treiben, kann sich nicht an den heutigen Konzepten von Krieg und Frieden

orientieren. Was heute vielfach als Frieden ausgegeben wird, enthält noch weitgehend polarisierendes Denken und die Auseinandersetzung als Leitkategorien und ist somit durchaus auch eine Art von Krieg, vor allem, wenn unter der Prämisse friedlicher oder freundschaftlicher Beziehungen in Wirklichkeit die Herrschaft der Einen über die Anderen ausgeübt wird.

V. Selbstbetroffenheit

Eine Arbeit im Bereich des interkulturellen Lernens wird um so eher zu einem vertieften Verständnis der gerade geschilderten Zusammenhänge führen, desto mehr sich die Gruppenbetreuer (unter diesem Begriff sollen ab jetzt die verschiedenen Funktionsbezeichnungen zusammengefaßt werden) bereits in diese Fragestellungen eingearbeitet haben und sich damit identifizieren. Das klingt so banal, daß vermutlich jeder dem leicht zustimmen kann.

Aber es hat Auswirkungen: Solche Gruppenbetreuer haben dann ein Projekt, also eine bestimmte Absicht, die sie mit den Programmen verbinden, nämlich diejenige, die Teilnehmer ebenfalls für diese Sichtweise zu gewinnen und sie verstecken diese Absicht auch nicht. Denjenigen, denen hierzu gleich das Stichwort „Manipulation“ einfällt, sei die Frage gestellt, ob die versteckte Zielsetzung mancher „neutraler“ Gruppenbetreuer - und jeder hat ein oder mehrere Ziele - die Teilnehmer eher zu eigenen und auch durchaus entgegengesetzten Positionen befähigt als eine offen ausgesprochene Position.

Interkulturelles Lernen als ein Lernen im Umgang miteinander läßt in besonderer Weise einen Aspekt des sozialen Lernens hervortreten, daß nämlich nur das vermittelt wird, was gelebt wird. Niemand wird einen anderen vom Sinn und von der Wichtigkeit der Beschäftigung mit fremden und eigenen Kulturen überzeugen, der in seinem Verhalten zu einer fremden und zur eigenen Kultur, konkretisiert im Verhalten zu anderen Menschen, ausgesprochen unsensibel ist.

Es kann und soll natürlich niemand zu dieser Haltung gezwungen werden, ohne sie kann jedoch kein Gruppenbetreuer interkulturelles Lernen anregen.

Aus diesem Grund besteht eine wichtige Funktion von Aus- und Fortbildungsprogrammen für Gruppenbetreuer darin, ihnen zu ermöglichen, sich daraufhin zu überprüfen, ob sie für diese interkulturelle Arbeit eine „Ader“ haben, ob sie sich angerührt, betroffen fühlen von ihren Zielen und Fragestellungen.

Dies alles bedeutet, daß natürlich auch die Ausbilder, d. h. die Leiter dieser Ausbildungsprogramme vor derselben Frage nach der Identifizierung mit diesem Lernfeld stehen, also danach, ob sie das, was dort über die eigene und die fremde Kultur verhandelt wird, als wichtig ansehen.

Um ein mögliches Mißverständnis zu vermeiden: Es wird hier keinesfalls ein Plädoyer dafür gehalten, daß jemand, der keine Lust hat, sich mit dem interkulturellen Lernen zu beschäftigen, nicht als Gruppenbetreuer an internationalen Programmen teilnehmen sollte. Er sollte nur nicht sich selbst und anderen das Leben dadurch schwer machen, daß er Funktionen wahrnimmt, die er in Wirklichkeit nicht ausfüllen will oder kann. Interkulturelles Lernen ist eine bestimmte und nicht jede beliebige Art des Kontaktes mit dem Ausland und Ausländern, d. h. Programme, die interkulturelles Lernen anstreben, unterscheiden sich von anderen u. a. dadurch, daß ihre Themen, Inhalte und Formen bewußt gewählt und die Lernprozesse nicht dem Zufall überlassen werden - wie meistens beim Auslandstourismus.

VI. Ausbildung: Sehen lernen, was man veranlaßt

Interkulturelles Lernen im oben beschriebenen Sinn wie auch das Erlernen der Gestaltung dieser Lernprozesse ist, wie bereits ausgeführt wurde, ein Lernen in realen mehrkulturellen Begegnungssituationen, in Situationen also, in denen Teilnehmer aus mindestens zwei Nationen, z. B. Franzosen und Deutsche, gemeinsam anwesend sind.

Es wird gelegentlich behauptet, die Begegnungssituationen mit Jugendlichen z. B. im Alter von 16 Jahren seien nicht vergleichbar mit denen in einem Ausbildungsprogramm, in dem in der Regel mindestens 18jährige nicht selten aber auch bis zu 30jährige und ältere Teilnehmer zusammentreffen. Aus diesem Grund seien auch die in Ausbildungsprogrammen gemachten Erfahrungen im Zusammenleben von Deutschen und Franzosen nicht übertragbar auf Begegnungssituationen mit Jugendlichen.

Diesen Bedenken liegt die Vorstellung einer mechanischen Übertragung des in der Ausbildung Gelernten auf die anderen Begegnungssituationen zugrunde.

Ausbildung für interkulturelles Lernen ist nicht das Erlernen von „Rezepten“ - wie in Kapitel IX gezeigt werden wird, gibt es ohnehin kaum geeignete Methoden für das interkulturelle Lernen - sie ist vielmehr vor allem anderen das Erlernen einer Haltung, einer bestimmten Art, mit sich selbst und mit anderen umzugehen.

In unserer eigenen Kultur haben wir von Klein auf Erfahrungen mit den Wirkungen unseres Verhaltens gemacht, so daß wir immer auch prinzipiell voraussagen können, wie unser Verhalten ankommt, wie es aufgefaßt werden und welche Wirkungen es haben wird. Dies erlaubt uns in der Regel, sozusagen automatisch und spontan zu handeln.

Dies ist im Kontakt mit anderen Kulturen anders und oft um so schwieriger, je „ferner“ diese anderen Kulturen sind.

Während man sich an eine andere Kultur annähert, unterläuft besonders häufig der Irrtum, vorschnell Gemeinsamkeiten oder auch Unterschiede auf den Gebieten des Verhaltens, des Wissens oder gewisser Gedankengänge zu postulieren, dies aus der Absicht heraus, besonders schnell Klarheit darüber herzustellen, was man zu tun und zu lassen habe - um zu dem erleichternden Automatismus des Handelns zu kommen, den wir aus unserer Ursprungskultur kennen.

Um die unterschiedlichen kulturellen Codes kennenzulernen, sollte ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung darin bestehen, daß sich die Teilnehmer gegenseitig mitteilen, was sie in bestimmten Situationen über das Verhalten der anderen Teilnehmer, speziell derjenigen aus anderen Kulturen empfunden, also gedacht und gefühlt haben und so konkret die nicht selten auseinander liegenden Absichten und Wirkungen vorführen.

Die Ausbildung zum interkulturellen Lernen ist ein exemplarisches Lernen und deshalb auch unter anderen Umständen anwendbar als denen in der Ausbildungssituation.

VII. Ausbildung heißt auch VERLERNEN

Die bisher beschriebene Orientierung des interkulturellen Lernens hat deutlich gemacht, daß es sich dabei nicht um eine Ergänzung oder geringfügige Modifizierung unseres auf Reproduktion unserer eigenen Kultur angelegten Verhaltens handelt, bei der das kulturelle Erbe grundsätzlich eher nicht in Frage gestellt wird und dementsprechend auch unser eigener uns mehr oder weniger bewußter Weltentwurf immer Bezugspunkt von Wahrnehmungen und Deutungen im Kontakt mit Fremden bleibt, sondern gerade darum, sich der eigenen Kultur gegenüber relativierend verhalten, sie also auch von außen betrachten und anderen Kulturen gegenüberstellen zu können. Dies kann dann z. B. besonders interessant sein, wenn es dazu führt, jene Bereiche in anderen Kulturen zu erkennen, in denen diese viel differenziertere Konzepte des Umgangs mit der Welt, mit dem Leben entwickelt haben als wir selbst. So ist es sicherlich nicht zufällig und auch nicht ohne Konsequenzen, daß es in der französischen Umgangssprache sehr viel weniger Wörter gibt, die Geräusche bezeichnen, was wohl auf ein unterschiedliches Hörverhalten verweist.

Aufgrund unserer in der Regel nationalen bzw. monokulturellen, an der jeweiligen dominierenden Kultur orientierten Sozialisation verhalten wir uns alle soziozentristisch, sehen also alles „automatisch“ durch unsere eigene national-kulturelle Brille. Bei dieser Voraussetzung dann z. B. im Jugendaustausch anderes Verhalten einzuüben, d. h. einen Automatismus bewußt zu machen, zu lernen, mit ihm umzugehen, an ihm zu arbeiten, ist äußerst schwierig, viel schwieriger, als von Anfang an eine Kultur anzueignen, es bedeutet nämlich, etwas zu ersetzen, das einen festen Platz in unserem Bewußtsein und Unterbewußtsein hat.

Von besonderer Wichtigkeit ist dabei der „Partner“ aus einer anderen Kultur, wobei unter Partner sowohl Einzelpersonen als auch Gruppen als auch institutionelle Partner, also z. B. Jugendorganisationen oder Städtepartnerschaftskomitees zu verstehen sind. Der Partner aus einer anderen Kultur kann mir widerspiegeln, wie mein Verhalten auf ihn wirkt, er kann mich fragen, warum ich mich so oder so verhalte, er kann auf meine Interpretationen reagieren und auf diese Weise dazu beitragen, daß meine in meinem kulturellen Kontext angesiedelten Deutungen der anderen Kultur, mein „Verstehen“ des anderen zunächst einmal Platz macht der Einsicht, daß ich manches, vieles nur oberflächlich oder gar nicht verstehe und ich einzusehen beginne, daß meine herkömmlichen Interpretationsmuster unzulänglich bzw. untauglich sind. Im Gegenzug kann dies auch dazu beitragen, daß ich mir meiner eigenen Kultur bewußter werde und besser verstehe, wie sie von außen gesehen wird.

Es ist gelegentlich nicht auszuschließen, daß offiziell zu solchen erklärte „Partner“ aus vielfältigen Gründen trotz bester Absicht nicht in der Lage sind, miteinander einen Prozeß interkulturellen Lernens zu gestalten. So etwas kann durchaus vorkommen, hat auch nichts mit „Scheitern“ zu tun - auch im privaten Bereich kann nicht jeder mit jedem. Man sollte nur die Konsequenzen daraus ziehen.

VIII. Selbstausbildung

Die Ausbildung zur Unterstützung interkulturellen Lernens, wie sie mittlerweile von einer ganzen Reihe von Veranstaltern deutsch-französischer und anderer internationaler Begegnungen durchgeführt wird, ist kein fest gefügtes „System“, wie z. B. die Pädagogik der Schule oder der Berufsausbildung. Einmal abgesehen davon, daß eine zu starke Systematisierung des interkulturellen Lernens und der Ausbildung dazu vermutlich die Qualität dieses Feldes nicht verbessert, da eine Standardisierung nicht zu einer neuen Offenheit für das Fremde, das Andere, sondern eher zu neuen Scheuklappen führt, ist die gegenwärtige Vielfalt auch darauf zurückzuführen, daß sich fast überall die Ausbildung noch in einem experimentellen Stadium befindet.

Aus diesem Grund sollte kein Gruppenbetreuer davon ausgehen, durch die Teilnahme an einem Ausbildungsprogramm schon hinreichende Voraussetzungen für seine Tätigkeit zu erhalten. Die Ausbildung kann nur eine Anregung sein, sich selbst weiterhin mit den angesprochenen Fragen zu beschäftigen, sich anhand der praktischen Erfahrungen in Begegnungsprogrammen weiterzubilden, selbst Informationen zu sammeln usw.

Ausbilder, Gruppenbetreuer, Lehrer und Teilnehmer beim interkulturellen Lernen sind gemeinsam Suchende in einem nach wie vor neuen und offenen Feld, das gelegentlich vor allem Fragen aufwirft.

Nicht selten wird deutlich, daß dieses offene Herangehen nicht jedermanns Geschmack ist. Manche verlangen klare Konzepte, klare Fragen und Antworten. Zögern wird als Inkompetenz, Differenzieren als Zerreden abgetan. Jemand, der Schwierigkeiten hat, sich unfertigen, oft mehrdeutigen Situationen auszusetzen, Prozessen auszuliefern, deren „Ergebnis“ nicht von vornherein feststeht, wird es sehr schwer haben, hinter die oft andere Logik einer fremden Kultur zu schauen und so mit Angehörigen dieser Kultur umzugehen, daß diese den Eindruck gewinnen, ihnen würde Platz dafür eingeräumt, so zu sein, wie sie sind.

IX. Themenvorschläge für eine Ausbildung im Bereich des interkulturellen Lernens

1. Vorbemerkung

Oft wird davon ausgegangen, daß die beste Grundlage für eine Tätigkeit als Gruppenbetreuer im internationalen Bereich eine nationale Gruppenleiterausbildung bzw. eine Erfahrung in der nationalen Jugendarbeit ist, zu der dann nur noch eine kurze Zusatzausbildung für das „Internationale“ hinzukommen müsse. Dies ist dann richtig, wenn internationale Arbeit darin besteht, mit einer nationalen Gruppe ins Ausland zu fahren, dort mehr oder weniger als nationale Delegation aufzutreten und sich Denkmäler, Museen, Betriebe usw. anzuschauen und angenehme Ferienkontakte zu knüpfen.

Interkulturelles Lernen zielt demgegenüber auch auf das Verhalten, auf das Zusammenleben, auf die Frage, wie Angehörige verschiedener Kulturen anders miteinander umgehen können als durch Rivalität, Konflikte, Unterdrückung, Kriege, und insofern sind nicht in erster Linie die Sehenswürdigkeiten, also die Umgebung, sondern ebenso die Menschen der anderen Kultur, die diese Umgebung geprägt haben und weiterhin prägen, das Zentrum des Interesses. Das Lernfeld steht mir nicht nur gegenüber wie eine Sehenswürdigkeit, eine Ferienbeschäftigung oder eine vorübergehende Bekanntschaft, sondern ich bin dessen Bestandteil, bin eingebunden in einen Prozeß des Miteinanderumgehens. Ferien- oder Reiseerlebnisse kann ich vergessen, sozusagen „abschalten“. Aus einem Prozeß des Zusammenlebens kann ich aber nicht einfach „aussteigen“, zumindest nicht ohne Folgen. Das interkulturelle Lernen begleitet mich bis in mein Alltagsleben, gibt mir Anstöße, manches zu überdenken.

Um interkulturelles Lernen in diesem Sinne zu unterstützen, ist eine eigenständige und nicht nur eine „Zusatz-“Ausbildung erforderlich. Ohne eine solche Ausbildung kommt man natürlich auch „über die Runden“, das betreffende Begegnungsprogramm ist allerdings dann vermutlich eine Anhäufung verpaßter Chancen im Sinne des hier vertretenen Konzeptes des interkulturellen Lernens, was überhaupt nicht die Möglichkeit individuell bereichernder Erlebnisse ausschließt.

Im folgenden sollen jetzt einige Themenbereiche vorgestellt werden, deren Bearbeitung in Ausbildungsprogrammen für Gruppenbetreuer als sinnvoll angesehen wird, um mit dem Feld des interkulturellen Lernens besser umgehen zu können. Es sind zum Teil Themen, die in der nationalen Sozialisation nicht prioritär sind, weil sie vermeintlich „Selbstverständliches“ betreffen, zum Teil ist gegenüber der nationalen Praxis der Blickwinkel verändert. Die meisten dieser Themen können mit der konkreten Erfahrung beim Zusammenleben im Ausbildungsprogramm in der Weise verbunden werden, daß dieses zum Ausgangspunkt der Überlegungen genommen wird. Es entsteht auf diese Weise nicht der Eindruck, sie seien „künstlich“ von außen herangeführt worden. Wie diese Verbindung im einzelnen hergestellt wird, hängt natürlich von den jeweiligen konkreten Rahmenbedingungen und Zielen der Ausbildungsprogramme ab.

An manchen Stellen konnten, um diesen Text nicht zu überfrachten, sehr komplexe Fragen nur angerissen oder nur sehr verkürzt angesprochen werden. Es wird deshalb auch auf andere in der Reihe „Arbeitstexte“ erschienene Veröffentlichungen hingewiesen (siehe Anhang).

2. Wie nähert man sich einer „Kultur“?

Eine fremde Kultur begegnet uns zunächst als verwirrendes Knäuel vielfältigster Eindrücke, Informationen, Gefühle, Fragen, und dies vermutlich um so mehr, je kontinuierlicher und intensiver sich jemand mit ihr beschäftigt. Eine zentrale Aufgabe der Gestaltung von interkulturellen Lernprozessen ist, hier Vorgehensweisen vorzuschlagen, die zu einer Reduktion von Komplexität führen, was hauptsächlich dadurch geschehen kann, daß Wege gewiesen werden, die helfen, möglichst viele zentrale Momente anderer Kulturen, die dementsprechend repräsentativ für die jeweiligen Weltverständnisse sind, zu erfassen. Das Zusammenspiel von Ursachen und Folgen, das einem so deutlich wird, und das oft erheblich abweicht von der Art von Zusammenhängen, wie wir sie gewohnt sind, stellt nicht selten eine erhebliche Herausforderung an unsere Verständnisfähigkeit dar.

Es gibt hier nützliche Vorarbeiten, z. B. von E. T. Hall, der gezeigt hat, wie sehr der Umgang von Kulturen z. B. mit „Zeit“ und „Raum“ diese kennzeichnet und bis hin zu individuellem Verhalten durchschlägt.

Die Einführung solcher Kategorien in die Kulturanalyse erlaubt ein für interkulturelles Lernen wichtiges Verhalten, nämlich das der kulturellen Relativierung oder der Dezentrierung. Man kann z. B. mit Hilfe dieser Metakategorien, also der Frage danach, wie Kulturen mit „Zeit“ und „Raum“ umgehen, auch die eigene Kultur von außen betrachten, wie man es sonst mit anderen Kulturen tut und man kann lernen, daß die eigene Kultur auch „nur“ ein denkbarer Weltentwurf ist.

Man kann sich neben „Zeit“ und „Raum“ sicher auch noch andere Kategorien denken, die einen relativierenden Blick auf Kulturen erlauben. Generell ist auch die Gefahr nicht von der Hand zu weisen, daß bei Verwendung solcher Kategorien die Wirklichkeit zu sehr vereinfacht wird, um sie in bestimmten Schemata unterbringen zu können. Dennoch ist dieses Vorgehen von großer Hilfe für das interkulturelle Lernen und Kritik sollte zur Weiterentwicklung ermuntern.

Anhand der Kategorien „Zeit“ und „Raum“ soll nun kurz zusammengefaßt dieser Ansatz des Kulturverständnisses verdeutlicht werden.

Nach Hall hat jede Kultur ihre „Zeitsprache“, ein Zeitsystem.

Der Umgang mit Zeit widerspiegelt den Lebensrhythmus. Es gibt Kulturen, in denen dieser Rhythmus als langsam erscheint, in anderen erscheint er als schneller. Menschen mit einem scheinbar langsamen Lebensrhythmus fühlen sich von Menschen mit einem scheinbar schnellen Lebensrhythmus unter Druck gesetzt, die „Schnellen“ fühlen sich von den „Langsamen“ gebremst. Die Unterschiede „schnell“ - „langsam“ existieren natürlich auch zwischen Personen ein und derselben Kultur, dies meinen wir hier nicht, sondern eine kollektive Norm, die dem Funktionieren einer ganzen Gesellschaft ihren Stempel aufdrückt.

- „Zeit“ bedeutet auch Zeitpläne und damit eine Regelung von Prioritäten und beinhaltet ebenfalls eine Regel dafür, wie flexibel der Umgang mit Zeit, mit Zeitplänen und mit Prioritäten ist.
- „Zeit“ bedeutet auch Einstellung zur Pünktlichkeit, also Länder, in denen Pünktlichkeit wichtig und anderen, in denen sie mehr die Ausnahme ist.
- „Zeit“ heißt Vorlaufzeit, d. h. wie lange vor einem Vorhaben oder Termin sich darauf eingestellt werden muß.
- „Zeit“ heißt auch ganz allgemein „zeitliche Perspektive“ und fragt, ob also Länder eher vergangenheits-, gegenwarts- oder zukunftsorientiert sind.

Hall unterscheidet in Bezug auf die Zeit grundsätzlich zwei kulturelle Muster:

- a) polichrones Verhalten (eher mehrere Dinge gleichzeitig tun)
- b) monochrones Verhalten (eher eins nach dem anderen tun)

Und hier gibt es ja gerade im deutsch-französischen Kontext eine Reihe interessanter Erfahrungen.

Nach Hall hat jede Kultur auch ihre „Raumsprache“, also ein System des Umgangs mit dem Raum:

- „Raum“ bedeutet ganz allgemein die kulturspezifische Regelung der Raum- und damit der sozialen Beziehungen.
- „Raum“ bedeutet die Art der Abgrenzung „eigenen“ Territoriums, wobei dies ganz wörtlich in Bezug auf Häuser oder Grundstücke zu nehmen ist, aber auch im übertragenen Sinne dafür gilt, wie der Zusammenhang zwischen körperlicher Distanz z. B. in Gesprächssituationen und Sicherheitsgefühl beschaffen ist.
- „Raum“ bedeutet auch die Struktur des Raumes, z. B. von Büros oder auch Städten. Es gibt Kulturen, die die Zentren von Macht oder von Bedeutung in den Mittelpunkt des Raumes z. B. von Gebäuden tun, während in anderen die Zentren der Macht z. B. in einem Gebäude ganz oben oder am weitesten vom Eingang entfernt liegen, was natürlich auf die Kommunikation erhebliche Einflüsse hat.
- „Raum“ unterscheidet auch zwischen individuell und kollektiv genutztem Raum, also privatem und öffentlichem Raum. Gerade die Nutzung des öffentlichen Raumes als Kommunikations- oder lediglich Transferraum läßt auch wiederum auf gesellschaftliche Kommunikationsstrukturen Rückschlüsse zu: Erfolgt wichtige Kommunikation in der Öffentlichkeit oder abgeschirmt, verborgen?
- Oder, was den privaten Raum betrifft: Welcher Grad an Vertrautheit muß vorhanden sein, damit man zu jemandem nach Hause eingeladen wird?

Um es noch einmal zu betonen, es gibt sicher auch andere denkbare Klassifizierungssysteme. Grundsätzlich kommt interkulturelles Lernen ohne kulturübergreifende Kategorien aber nicht aus, weshalb eine wichtige Aufgabe darin besteht, diesen Ansatz weiterzuentwickeln.

3. Warum sind wir alle so gleich - warum sind wir alle so verschieden?

Gerade im Kontakt mit anderen Kulturen kommt ein Phänomen zum Tragen, dessen wir uns bewußter werden sollten: Unsere Einstellungen und unser Verhalten werden nämlich in erheblichem Maße von unseren Gefühlen und nicht von unserem Verstand gesteuert.

Um dies zu erklären, ist ein Exkurs notwendig: Beim Menschen stehen ständig zwei Welten miteinander in Verbindung, die äußere Welt, die wir mit den Sinnen wahrnehmen und die innere Welt, unsere Gefühle. Wir erleben, daß auf das, was von der äußeren Welt wahrgenommen und aufgenommen wird, die innere Welt mit Lust oder Unlust reagiert, wobei aber auch die innere Befindlichkeit die Wahrnehmung des „Außen“ prägt. Äußere und innere Welt sind so, weitgehend untrennbar, verbunden, wessen wir uns oft nicht bewußt sind. Entwicklungsgeschichtlich existierten die Gefühlszentren beim Menschen, die sich im Zwischenhirn befinden, viel eher als die Denkzentren, die im Großhirn angesiedelt sind. Auch in der individuellen Entwicklung findet sich dies wieder, und zwar insoweit, als beim Neugeborenen das Großhirn im Gegensatz zu den anderen Hirnteilen nur teilweise ausgebildet ist. Menschen lernen deshalb vor der Geburt und in der ersten nachgeburtlichen Lebensphase vorwiegend über ihr Fühlen, und dies beeinflusst erheblich das ganze weitere Leben. Hinzu kommt, daß Menschen offenbar dazu tendieren, ihre Gefühle und ihr Denken über andere Menschen in Übereinstimmung zu bringen, d. h. dazwischen bestehende Widersprüche, Dissonanzen zu reduzieren. Dies und die erwähnte Priorität der Gefühle führt zu der Schlußfolgerung, daß wir wohl oft weniger rationale als rationalisierende Wesen sind, die ihren Verstand oft dazu gebrauchen, für ihre Gefühle Begründungen zu liefern.

Es scheint dies eine Erklärung dafür zu sein, daß im interkulturellen Kontakt Fremde je nach gefühlsmäßiger Ausgangslage entweder eher zu positiv oder zu negativ, auf jeden Fall emotional eingefärbt gesehen werden.

Wir machen uns also gleicher oder verschiedener als wir in Wirklichkeit sind. Dies ist vor allem dann von Bedeutung, wenn aus der Geschichte zwischen Ländern oder Völkern herrührende Gefühle, Ängste in uns verwurzelt sind, die in Form eines Halo-Effektes in persönliche, private Beziehungen hineinstrahlen.

Andererseits: Es brauchen wohl alle Menschen unabhängig von ihrer Kultur Anerkennung durch ihresgleichen, und sie suchen nach Zeichen dafür, daß ihre Nähe geschätzt wird und entsprechende Signale überspringen leicht kulturelle Barrieren, zumindest zu Anfang. Deshalb ist es auch durchaus wichtig, sich als Veranstalter einer internationalen Begegnung Gedanken darüber zu machen, wie für eine freundliche Aufnahme der Beteiligten gesorgt werden kann, so daß sich diese willkommen fühlen können.

Der Wunsch, sich dem anderen zu nähern, führt aber nicht selten dazu, vorhandene Unterschiede herunterzuspielen und Identität auf das „allgemein menschliche“ zu beschränken. Jeder hat aber auch eine kollektive, kulturelle, nationale Identität, die die Frage danach beantwortet, wer ich bin, d. h. wodurch ich mich von anderen unterscheide bzw. mit wem ich gleich bin und wie ich die Welt um mich herum zu interpretieren habe. In interkulturellen Situationen führt dies nicht selten zu Identitätskonflikten, da sich der Wunsch nach individueller Nähe zu einem Angehörigen einer anderen Kultur und der Wunsch nach Beibehaltung der Zugehörigkeit zur kulturellen Ursprungsgruppe gegenüberstehen.

In der Kurzzeitpädagogik treten diese Fragestellungen seltener auf. Dies führt dann oft zu der Illusion, man habe sich gut verstanden, oder man habe sogar eine Verständigung erreicht, während in Wirklichkeit ein gelungenes Nebeneinander stattgefunden hat, das hier keinesfalls nur negativ bewertet werden soll. Dennoch stellt sich die Frage danach, wieviel Zeit erforderlich ist, damit vorhandene Unterschiede einerseits hervortreten und andererseits bearbeitet werden können, und ob nicht vielleicht manchmal nicht unabsichtlich Begegnungen so kurz gehalten werden, daß kulturelle Verschiedenheiten einschließlich der Schwierigkeit, damit umzugehen, erst gar nicht deutlich werden.

4. Vorurteile

Man hat lange Zeit angenommen, Gruppen oder, allgemeiner ausgedrückt, „Systeme“ würden sich vor allem dadurch definieren, daß ihre Mitglieder sich auf einen Komplex von gemeinsamen, im Mittelpunkt stehenden Zielen, Ideen, Weltanschauungen, Werten beziehen (Identitätshypothese). In der Soziologie scheint in letzter Zeit eine andere Sicht in den Vordergrund zu treten. Danach konstituieren und erhalten sich Systeme durch Erzeugung und Erhaltung einer Differenz zur Umwelt, und sie benutzen ihre Grenzen zur Regulierung dieser Differenz. So ist Grenzerhaltung Systemerhaltung (nach N. Luhmann). Dieser Ansatz wird als Differenzhypothese bezeichnet.

Eine derartige Annäherung an die soziale Realität kann auch für die internationale Bildungsarbeit nicht folgenlos sein: Wenn für den Bestand sozialer Gebilde nicht in erster Linie oder zumindest nicht nur die Benennung der Gemeinsamkeiten sondern ebenso die Feststellung der Unterschiede maßgebend ist, müßten einige vertraute Ansätze überdacht werden. Dies sei am Beispiel der „Vorurteile“ kurz erläutert.

Der „Abbau von Vorurteilen“ ist nach wie vor ein verbreitetes Ziel internationalen Austauschs, wobei weitgehend unbestritten ist, daß „richtige“ Vorurteile durch die kurzzeitpädagogischen internationalen Begegnungen wohl ohnehin nicht abgebaut werden können, da sie Persönlichkeitsbestandteil sind.

In der Differenzhypothese erscheinen auch Vorurteile als Mittel, um die eigene Identität über eine Abgrenzung gegenüber den anderen herzustellen bzw. zu erfahren, d.h., in dieser Perspektive besteht die Funktion von Vorurteilen nicht nur darin, wirkliche oder eingebildete Unterschiede gegenüber Fremden herauszustellen und die Fremden dadurch zu beschreiben, sondern ebenso darin, die eigene Identität zu bestimmen. Aus diesem Grunde wäre sinnvollerweise eher ein „Leben mit Vorurteilen“, d.h. das Erlernen, sie zu entschlüsseln und sie mit denen anderer zu konfrontieren, als ein „Abbau“ und vor allem ein viel gelassenerer, mit weniger Schuldgefühlen belasteter Umgang damit anzustreben. Um kein Mißverständnis aufkommen zu lassen: Es soll hier nicht für eine Bestärkung von Vorurteilen plädiert werden, sondern dafür, sich mit den Gegenständen und Aussagen, die mit sogenannten Vorurteilen zusammenhängen, inhaltlich zu beschäftigen. So ist ja in „Vorurteilen“ oft auch ein wahrer Kern enthalten, den man nicht einfach ableugnen sollte dadurch, daß man pauschal von einem Vorurteil spricht. Vorurteile haben aber auch die Funktion, Wirklichkeit zu verdecken, vor allem solche Bereiche dieser Wirklichkeit, die widersprüchlich sind.

Keinesfalls sollte der Wille, Vorurteile zu beseitigen, dazu führen, jede Art von Verallgemeinerung hinsichtlich der Angehörigen verschiedener Kulturen zu untersagen. Es ist legitim, zu verallgemeinern, um die Komplexität der Wirklichkeit soweit zu reduzieren, daß man sich damit intersubjektiv auseinandersetzen kann und nicht in einem totalen Subjektivismus gefangen bleibt.

Verdeutlichen wir uns in diesem Zusammenhang, daß eine Kultur ein sich selbst regulierendes System ist, das von eigenen Gesetzen regiert wird, die durch kollektive Arbeit in einem historischen Prozess durch Versuch und Irrtum entstanden sind. Wie jedes andere lebende System ist auch eine Kultur durch zwei sich scheinbar widersprechende Tendenzen gekennzeichnet, die der Homöostase, also der Beharrung, und die der Veränderung. Diese beiden Tendenzen spielen zusammen und halten dabei ein allerdings immer nur vorläufiges Gleichgewicht aufrecht, das den Fortbestand von Systemen in geschichtlichen Abläufen sichert.

Dieser Fortbestand ist dann nicht mehr gesichert, wenn Systeme sich gegen alles Fremde wehren, also immunisieren müssen, oder wenn sie nur noch dank des Fremden existieren können.

Auf diesem Hintergrund gewinnt eine Beschäftigung mit den „Grenzen“ eine neue Aktualität, wobei unter „Grenzen“ hier sowohl die konkreten als auch die abstrakten Bewußtseinsgrenzen zu verstehen sind. Grenzen haben danach für die Differenzierung und Entwicklung von Strukturen eine zentrale Bedeutung und Zusammenleben und Zusammenarbeit zwischen Völkern setzen dementsprechend Grenzen voraus, die weder zu rigide und undurchlässig noch zu durchlässig sind.

Eine solidarische Entwicklung miteinander stellt diese Grenzen in Rechnung und respektiert sie - dies, da die abstrakten Grenzen nicht sichtbar sind, vor allem dadurch, daß in den Kontakten der Kulturen die Begegnungen mit der notwendigen Sensibilität und Zurückhaltung erfolgen, um sich an die Grenzen herantasten zu können. Wichtig ist dabei, daß die Befindlichkeit und die Annäherungs- und Distanzierungswünsche der Beteiligten thematisiert werden. So etwas kann auch in Begegnungsprogrammen durchaus geschehen.

Die Schwierigkeit liegt dabei in der Tatsache, daß die erwähnten abstrakten Grenzen dynamisch und insofern einem ständigen Aushandlungsprozess unterworfen sind, was aber die Kommunikation und die Behutsamkeit im Umgang miteinander nur noch wichtiger macht.

5. Identitäten und Unterschiede

Kulturelle bzw. nationale Identität soll nicht nur durch gemeinsame Zugehörigkeit zu einem bestimmten Werte- und Normensystem Sicherheit vermitteln, sondern stellt auch Regeln für das Verhalten gegenüber Fremden auf.

Dies führt zu dem Vorschlag, daß zu der sicherlich wichtigen Beschäftigung mit der Entstehung nationaler oder kultureller Identität, also mit der Frage, warum die Franzosen oder die Deutschen oder die Engländer so sind wie sie sind - natürlich jeweils mehrseitig gesehen, d. h. mit ihren Augen und mit den Augen der anderen - hinzutreten sollte eine Arbeit darüber, wie mit „Identität“ auf der Verhaltensebene umgegangen wird, denn dies

scheint für das Verstehen von Gruppenprozessen, vielleicht sogar der „großen“ Politik von erheblicher Bedeutung zu sein. Dieser Umgang mit der eigenen Identität, ihr „Einsatz“ läßt auf ihre Struktur oft bessere Rückschlüsse zu als manche historischen Analysen.

Hier bietet sich in besonderer Weise die Analyse der Gruppenprozesse in den Ausbildungsprogrammen an.

Mögliche Fragen könnten in diesem Zusammenhang z. B. sein:

Wer (Person oder Gruppe) zeigt bewußt seine nationale Identität vor? Warum? Möchte er sich bemerkbar machen, auffallen, Kontakt bekommen, Kontakt vermeiden, die Interaktion lenken, für Überraschungseffekte sorgen, die Führung übernehmen?

Dient das Herausstellen der nationalen Identität dazu, die Gemeinsamkeit der Mitglieder einer nationalen Gruppe zu betonen mit der Folge emotionaler Geborgenheit? Dient es dazu, sich vor Überforderung zu schützen, d. h. dazu, sich nicht auf andere einstellen zu müssen? Dient es dazu, abzublocken aus Angst vor Identitätsverlust? Dient es dazu, Interesse zu erwecken, zu werben - immerhin hat ja das Fremde auch seine Reize - oder dient es dazu, Verbündete zu gewinnen, Koalitionen vorzubereiten?

Könnte eventuell die Anwesenheit von Ausländern dazu ermuntern, Anteile der eigenen Identität, die im rein nationalen Kontext nicht zu Sprache kommen, zu thematisieren, oder dazu, daß intrakulturelle Unterschiede, die oft tabuisiert werden, deutlich gemacht oder daß Minoritäten, die sonst ignoriert oder verleugnet werden, sich repräsentieren?

Was bedeutet schließlich, wenn jemand seine kollektive Identität relativiert, herunterspielt, verleugnet oder ablehnt, also z. B. sich, anstelle eine deutsche oder französische Identität zu leben, zum „Europäer“ erklärt?

6. Distanzregulierung

Ein zentraler Punkt beim interkulturellen Lernen ist die Frage, wie die kulturellen Unterschiede Eingang in gemeinsame Projekte finden können, so, daß man miteinander etwas planen und durchführen kann, aber dabei nicht die Gefahr läuft, sich soweit verändern, anpassen zu müssen, daß man sich verliert. Die Angst, sich zu verlieren, fremdbestimmt zu werden, sich aufgeben zu müssen, erzeugt nämlich Zentrifugalkräfte, also Fluchtverhalten, ebenso Aggressionen und schließlich auch Rückzugsbewegungen und stellt die Zusammenarbeit in Frage.

Interkulturelle Zusammenarbeit kann nur gelingen, wenn die „Parteien“ das Ziel im Blick haben, sich nicht gegenseitig ihre Projekte aufzuzwingen, wobei „Projekt“ ja nicht nur Ziel, sondern auch Methode, Arbeitsform, Arbeitstempo usw. bedeuten kann. Es ist hochgradig unwahrscheinlich, daß bei Angehörigen unterschiedlicher Kulturen in all diesen Punkten Übereinstimmung erzielt werden kann.

Erfolgreiche interkulturelle Projekte (auch in Begegnungsprogrammen) können deshalb vermutlich zunächst nur solche sein, die lediglich einen Rahmen angeben, in dem unterschiedliche Schwerpunkte, Wege und Methoden möglich sind, in denen sich das unterschiedliche Vorgehen konkretisiert. Das führt dann in manchen Teilbereichen zur unmittelbaren interkulturellen Zusammenarbeit, in anderen zu Parallelarbeit in nationalen Gruppen und in wieder anderen vielleicht dazu, daß nur eine der beteiligten Seiten sich damit beschäftigt. Hinzu sollten Gelegenheiten kommen, gemeinsam über die Art und Weise der Zusammenarbeit nachzudenken, sie von „außen“ zu betrachten und dabei z. B. über den Umgang mit Macht z. B. Machtlust und Machtdrang oder die Angst vor Macht, nachzudenken und nach Wegen zu suchen, wie man so etwas bewältigt.

Oft wird es als Scheitern deutsch-französischer Begegnungen oder Zusammenarbeit angesehen, wenn nicht alle zur gleichen Zeit dasselbe machen. Eine solche Einstellung ist ein schwerwiegendes Hindernis auf dem Weg zur Zusammenarbeit und verkennt die Unterschiede zwischen den Kulturen - Unterschiede, die ja oft, und das wird im konkreten Verhalten merkwürdigerweise nicht selten „vergessen“, gerade den Anreiz für Begegnung bilden.

Auch in Begegnungsprogrammen kann nicht die Fusion, die Bildung „einer großen Familie“ das Ziel sein, sondern, um im Bild zu bleiben, eher die Organisation von Nachbarschaftsbeziehungen mit mal mehr Nähe und mal mehr Distanz.

Die Pädagogik der „Distanzregulierung“ richtet sich in keiner Weise gegen das Entstehen persönlicher freundschaftlicher Beziehungen. Sie möchte dazu beitragen, bei den Teilnehmern den Blick für die Unterschiede zwischen der Ebene der individuellen Teilnahme an einer Begegnung und den Ebenen der kollektiven Begegnungen zwischen Gesellschaften und Staaten zu schärfen.

7. Nicht reduzierende und nicht nivellierende Entscheidungsprozesse

In bi- oder internationalen Gruppenprogrammen werden Entscheidungen nicht selten „parlamentarisch“ getroffen, d. h. per Abstimmung. Dies scheint für Prozesse interkulturellen Lernens kein geeigneter Weg zu sein, denn hier wird der Meinung der Mehrheit ein höherer Wert und auch eine größere Berechtigung eingeräumt als der Meinung der Minderheit - ohne daß in der Regel geprüft wurde, ob für das „Funktionieren“ des Programms überhaupt eine Abstimmung notwendig war.

Oft bringen Leitungsteams ungewollt Gruppen in solche Situationen, wenn sie in guter Absicht, die Wünsche der Teilnehmer zu verwirklichen, diesen mehrere Alternativen zur Auswahl anbieten, gleichzeitig aber davon ausgehen, daß schließlich alle zusammen an ein- und derselben Aktivität teilnehmen.

So kommt es dann dazu, daß Teilnehmer, die sich sehr für einen bestimmten Vorschlag interessieren, solche Teilnehmer, die andere Präferenzen haben, als Verhinderer ihrer Interessensverwirklichung sehen, als Spielverderber, ja als Gegner, den es zu bekämpfen gilt.

Eine Pädagogik des interkulturellen Lernens, die soweit wie möglich Vielfalt fördern möchte, oder aber die zumindest - und dies ist schon viel - nicht ignoriert, nivelliert oder marginalisiert, was an Unterschieden in einer Gruppe bereits vorhanden ist, sollte von vornherein in der Programmanlage dafür sorgen, daß viele unterschiedliche und freiwillige Angebote vorhanden sind, die parallel und nicht alternativ durchgeführt werden können bzw. müssen, so daß die Entscheidung nicht über die Interessen der anderen getroffen werden muß, sondern über die eigenen, und dies sollte sowohl für die individuelle als auch die kollektive Ebene gelten.

Die Erfahrung zeigt, daß jemand, der sicher sein kann, einen Platz für seine eigenen Interessen zu finden, auch bereit ist, anderen ihren Platz zu lassen. So könnten z. B. Projekte hintereinander stattfinden, anstatt eine Alternative darzustellen, wenn dies aus praktischen Gründen nicht anders geht. In das Entscheidungsdilemma geraten vor allem solche Begegnungsprogramme, deren Verantwortliche sehr stark verinnerlicht haben, daß ein Programm dann „gut läuft“, wenn alle möglichst viel zusammen sind und zusammen etwas unternehmen und das dazu gegebenenfalls auch noch immer in national gemischten Gruppen. Eine solche vorweg arrangierte Gemeinsamkeit führt oft zu einer demonstrativen oder durch passiven Widerstand ausgedrückten Betonung der Unterschiede. Sich begegnen zu wollen, hat mit gegenseitigen Interessen und Wünschen zu tun. So etwas kann man nicht verordnen, höchstens vorsichtig unterstützen durch günstige Rahmenbedingungen, vor allem durch Platz für Entwicklungen.

Um einem Mißverständnis vorzubeugen: Das Plädoyer für nicht reduzierende und nicht nivellierende Entscheidungsprozesse ist nicht gleichzusetzen mit dem Eintreten für überwiegendes oder häufiges Aufteilen der Begegnungsgruppe in kleine Untergruppen. Das Plenum, also die Versammlung aller Teilnehmer an einer Begegnung, ist nämlich ein wichtiger Ort für das Erfahren und das Einüben des Umgangs mit kollektiver Identität. Zu erfahren, was es z. B. mit „den“ Franzosen, Italienern, Deutschen auf sich hat, setzt voraus, daß man mehrere Repräsentanten dieser Kulturen (zusammen) handeln sieht. So werden vorschnelle Verallgemeinerungen vermieden, vor allem, weil die Binnendifferenzierung der Kulturen deutlich wird. Es werden aber auch jene Besonderheiten deutlicher, die uns kulturell unterscheiden.

Es sollten deshalb von den Verantwortlichen für Ausbildungsprogramme die für die Arbeit an den Identitäten jeweils geeignetsten Arbeitsformen vorgeschlagen werden.

8. Sprachliche Kommunikation

Nicht selten werden die Sprachprobleme als das größte Hindernis bei interkulturellen Begegnungen bezeichnet.

In der Tat ist der Umgang mit den verschiedenen Mutter- und Fremdsprachen der Teilnehmer an den Programmen, Teilnehmer, die vielfach nur einsprachig sind und es bleiben werden, mindestens sich nicht tiefgehend in einer Fremdsprache ausdrücken können, ein besonders komplexes Gebiet im Austausch. Wir - und andere - haben im übrigen die Erfahrung gemacht, daß der Zusammenhang zwischen der Fremdsprachenkenntnis von Teilnehmern und der Qualität von Begegnungsprozessen oft sehr viel weniger direkt ist als man häufig annimmt.

Diese Feststellung bedeutet nicht, daß Fremdsprachenkenntnisse für überflüssig gehalten werden - ganz im Gegenteil, dies schon deshalb nicht, weil die Autoren selbst vielfach anstrengende Übersetzerfunktionen in Programmen wahrnehmen mußten.

Sie bedeutet vielmehr, daß offenbar die Art und Weise, wie mit Sprache umgegangen wird, viel wichtiger für die Verständigung ist als das jeweilige Niveau der Fremdsprachenkenntnisse.

Im übrigen: Was nutzen z. B. gute Fremdsprachenkenntnisse, wenn es durch die Anlage des Programms gar nicht zu auch an sich möglichem Gedanken- und Informationsaustausch kommt bzw. kommen kann?

Wie könnte nun ein Rahmen aussehen, der den Teilnehmern an Begegnungen mit noch vertretbarem Aufwand auf dem Gebiet der Sprache des Nachbarn die Gelegenheit zu möglichst weitgehendem Gedankenaustausch gibt?

Soviel vorweg: Wirkliches gegenseitiges Kennenlernen ist nur dann möglich, wenn die Beteiligten sich umfassend darstellen und erklären können. Jeder, der eine Fremdsprache benutzt, weiß aus Erfahrung, daß er sich zunächst schon einmal auf das reduziert, was er in dieser Sprache auszudrücken in der Lage ist, und selbst wenn er sie perfekt beherrscht, er sagt nicht dasselbe oder nicht in derselben Weise wie in der Muttersprache.

Man kann diesem Problem z. T. dadurch begegnen, daß man solche Situationen schafft, daß sich grundsätzlich jeder in seiner Muttersprache äußern kann. Insoweit erscheint wichtig, beim Erlernen von Fremdsprachen im Hinblick auf Begegnungssituationen besonderen Wert auf das Trainieren des Hörverständnisses zu legen.

Optimal wäre also, wenn jeder in seiner Muttersprache sprechen und davon ausgehen könnte, daß er verstanden wird. Das ist allerdings meistens nicht der Fall und kann auch nicht gefordert werden, weil das DFJW sich aus gutem Grund an alle Jugendlichen in beiden Ländern wendet, und diese sind in Bezug auf die deutsche und die französische Sprache in der Mehrzahl einsprachig.

Gar nicht selten wird dann auf den Ausweg zurückgegriffen, daß die Teilnehmer eine gemeinsame Fremdsprache sprechen, also z. B. Englisch. Die Folge ist dann aber, daß sich alle auf das reduzieren, was sie in Englisch ausdrücken können.

Die übliche Antwort auf das Fehlen von ausreichenden Sprachkenntnissen ist aber der Einsatz von Dolmetschern.

Die Erfahrung zeigt, daß auch hier die Nachteile erheblich sind: Dies soll nachfolgend im Hinblick auf die unterschiedlichen Arten, zu dolmetschen, verdeutlicht werden:

Simultandolmetschen verlagert das Sprachproblem nach außen, entläßt die Teilnehmer und Gruppenleiter aus ihrer Verantwortung für die Kommunikation und dafür, sich verständlich zu machen, denn es sind ja Leute da, die dafür bezahlt werden. So wird eine Illusion des Gesprächs, vor allem eine Illusion des Verstehens geschaffen, denn weder kann überprüft werden, was der Dolmetscher selbst verstanden, noch was er übermittelt hat (das hat nichts mit dem guten Willen und auch nicht mit den Fähigkeiten der Dolmetscher zu tun). Hinzu kommt, daß in national gemischten Gruppen gelegentlich nicht nur ein Gespräch stattfindet, sondern sich mehrere Gespräche überlagern oder nebeneinander verlaufen, wobei nicht selten am intensivsten die Angehörigen der verschiedenen Kulturen untereinander diskutieren, weil, selbst wenn er übersetzt wird, ein fremder Diskurs irgendwie fremd bleibt, und weil man sich davon oft nicht so direkt betroffen fühlt, wie durch Beiträge aus dem eigenen kulturellen Umfeld. Die zur Bearbeitung dieser Phänomene notwendige Aufmerksamkeit wird unserer Erfahrung nach durch Simultandolmetschen (man vergesse auch nicht die Wirkung der notwendigen technischen Apparaturen) unterdrückt.

Es ist zu beobachten, daß sich die geschilderten Probleme etwas abschwächen, wenn sogenanntes Flüsterdolmetschen angewandt wird, wenn also der Simultandolmetscher in der Gruppe selbst und nicht in einer Kabine sitzt und leise in ein Mikrofon spricht. Er ist dann schon einmal physisch präsent, was für uns symbolisch wichtig ist, da er sichtbar das Problem der Verständigung verkörpert. Darüber hinaus hat er aber auch die Möglichkeit, konkret zu handeln. Er kann Redner unterbrechen, gegebenenfalls Fragen stellen und er kann sogar aus seiner Rolle des „Nur-Übersetzers“ heraustreten und inhaltliche Beiträge leisten und sich auf diese Weise von einem Instrument in eine Person (zurück)verwandeln. Dies ist u. a. auch dann wichtig, wenn der Dolmetscher z. B. Schwierigkeiten hat, Dinge zu übersetzen, mit denen er inhaltlich nicht einverstanden ist - etwas, was gar nicht so selten vorkommt und woran oft nicht gedacht wird oder ein Tabu bleibt.

Ein weiterer Schritt in die Richtung, die Übersetzung nicht zu „verstecken“ oder auf eine lediglich technische Angelegenheit zu reduzieren, sondern als normalen integralen Teil der Begegnung zu sehen, ist, konsekutiv zu übersetzen, also in der Gruppe nach dem Originalbeitrag für alle hörbar die Übersetzung(en) vorzunehmen, verbunden mit einer - soweit möglich - Entspezialisierung der Übersetzer, also mit einer Verteilung der „Verantwortung“ für das Dolmetschen auf mehrere Schultern.

Der Vorteil dieser Form der Übersetzung sowohl im Hinblick auf ihre Qualität als auch auf ihre Unmittelbarkeit wiegt den Zeitverlust durch das Aufeinanderfolgen desselben Inhalts in mehreren Sprachen mindestens auf.

Bei dieser Art des Übersetzens können sich fast immer mehrere Personen gegenseitig helfen, z. B., wenn sichergestellt werden soll, daß Beiträge möglichst getreu in eine andere Sprache übertragen werden oder wenn bestimmte Begriffe, vor allem Spezialbegriffe gesucht werden. Schließlich kann auch derjenige, von dem ein zu übersetzender Beitrag stammt, oft die Übersetzung mit dem vergleichen, was er gesagt hat und gegebenenfalls Präzisierungen vornehmen, oder aber man kann ihn zumindest fragen, kann darum bitten, zu wiederholen oder zu präzisieren, und der Gewinn an Präzision überwiegt den vermeintlichen Zeitverlust bei diesem Verfahren.

Es gibt von verschiedenen Veranstaltern eine besondere Ausbildung für Verantwortliche im Austausch, die die sprachliche und die pädagogische Komponente eng verbindet und dazu befähigt, in Kenntnis der Besonderheiten deutsch-französischer Begegnungssituationen die erforderlichen Dolmetscher- oder Übersetzertätigkeiten auszuüben. Gemeint sind die sogenannten Gruppensolmetscher, die, da sie eine sowohl inhaltliche und organisatorische Leitungsfunktion wahrnehmen als auch die sprachlichen Verständigungsprozesse erleichtern, in der Lage sind, das Problem der Übersetzung im Gesamtzusammenhang einer Begegnung zu sehen und es dementsprechend nicht nur unter „technischen“ Aspekten zu betrachten.

Dennoch wird oft gesagt, vor allem aus Zeitgründen sei eine Simultanübersetzung notwendig. Sollte dies tatsächlich so sein, könnte wenigstens die anschließende Diskussion dann konsekutiv übersetzt werden.

Gelegentlich läuft plötzlich eine Diskussion in einer Sprache so schnell ab, daß Simultanübersetzung nur noch schwer und Konsekutivübersetzung gar nicht mehr möglich ist, ja letztere sogar verhindert wird. Dies ist dann ein Zeichen dafür, daß innerhalb einer nationalen Gruppe dringend etwas ausgehandelt werden muß - oft eine gemeinsame Position zu einem Beitrag oder Vorschlag. In diesen Fällen ist es wichtig, nicht zu unterbrechen und die Geduld aufzubringen, um das Ende dieser Phase abzuwarten. Eine dann erfolgende Zusammenfassung oder Erklärung ist für das Verständnis durch die anderen hilfreicher als Übersetzungsbrocken, weil die Zusammenfassung als eine abgerundete Information gegeben wird.

Zu diesem Komplex gehört übrigens auch eine Arbeitsform, die oft damit nicht in Zusammenhang gebracht wird, nämlich die Arbeit in nationalen oder auch in sprachhomogenen Gruppen. Diese Gruppen können eine wichtige Funktion für das Verständnis von eingebrachten Informationen haben, indem sie in der Muttersprache oder in einer sehr gut beherrschten Fremdsprache eine Diskussion ermöglichen, die sowohl die unterschiedlichen Aspekte, die von den Teilnehmern wahrgenommen wurden, als auch Gefühle und Wertungen auszudrücken erlaubt. Oft noch wichtiger ist aber die Funktion der Vorbereitung von Informationen für Teilnehmer einer anderen Kultur. Auch der beste Übersetzer kann nicht mehr helfen, wenn ein Beitrag selbst unklar ist. Oft ist zu bemerken, daß gerade dann, wenn schwierige Themen zur Debatte standen, eine Vorklärung dessen, was man sagen möchte, in nationalen Gruppen hilfreich ist. Vielfach merkt man ja erst im Kontakt mit Fremden, wie wenig man z. B. über das eigene Land weiß.

Was den Umgang mit Sprachen bzw. Fremdsprachen angeht, so sollte fast so etwas wie eine „Kommunikationskultur“ für den internationalen Austausch entwickelt werden, die zu einem angemesseneren Umgang mit Sprache führt. So etwas kann ganz klein beginnen: In Diskussionen, in denen konsekutiv übersetzt wird, z. B. ein Beitrag vom Deutschen ins Französische, haben die Deutschen während der Übersetzungszeit die Möglichkeit, über einen nächsten Beitrag nachzudenken und könnten ihn nach Abschluß der Übersetzung sofort einbringen. Die Franzosen können erst nach Abschluß der Übersetzung mit dem Nachdenken anfangen. Ein kleines Mosaiksteinchen von Sprachkultur wäre, hier ein wenig „Verdauungszeit“ nach der Übersetzung zuzugestehen und nicht gleich den nächsten Beitrag „nachzuschießen“. Insoweit ist vielleicht das Erlernen eines angemessenen Umgangs mit der eigenen Sprache einer der wichtigsten Beiträge für internationale und interkulturelle Kommunikation.

Sprache ist aber nicht nur Hilfsmittel zur Übermittlung von Kultur, sie ist selbst Kultur, Ausdruck der Strukturierung von Gedanken. Das merkt man spätestens dann, wenn man erfährt, daß es in jeder Sprache (nicht wenige) Begriffe oder Gedankengänge gibt, die in keine andere Sprache übersetzt werden können.

Zum Abschluß einige allgemeinere Bemerkungen zu Problemen des Verstehens und der Verständigung: Die unterschiedlichen Sprachen, die in einer Begegnungsgruppe gesprochen aber nicht von allen verstanden werden, sind oft nicht nur ein Hindernis auf dem Weg zu einer Verständigung. Es ist nämlich nicht immer gesagt, daß Kommunikation die Beziehungen verbessert. Fehlende Fremdsprachenkenntnisse können auch verhindern, sich „zu“ nahe zu kommen und überdecken fundamentales Unverständnis oder mangelnde

Motivation, zu verstehen. Insofern ist es wichtig, daß Sprache bzw. deren Anwendung nicht zu sehr idealisiert werden und daß man z. B. die Verbesserung von Fremdsprachenkenntnissen automatisch gleichsetzt mit einer Verbesserung von Verständigung. Oft treten bei guten Sprachkenntnissen zunächst einmal gerade die Unterschiede und Konflikte mehr hervor, und oft ist es für die Beteiligten sehr schwer, damit angemessen umzugehen. Es ist dies natürlich nicht ein Plädoyer für Sprachlosigkeit oder Konfliktvermeidung, sondern ein erneuter Hinweis darauf, daß die Art, wie man mit Sprache umgeht, genauso wichtig ist wie das Sprachniveau.

Wie stehen die Chancen, daß sich daran etwas ändert, daß die Einsprachigen oft als „Behinderte“ des internationalen Austauschs angesehen werden? Diese Chancen sind dann gut, wenn internationaler Austausch über die heute vielfach vorherrschende psycho-affektive Ebene („sich Freunde machen“), also die Kontakte von Person zu Person und Kontakte in kleinen Gruppen hinaus erweitert wird in Richtung auf umfassende Bildungsprozesse. Ausbildung für interkulturelles Zusammenleben setzt neben der persönlichen Erfahrung ja auch eine Aneignung von Wissen voraus durch Bücher, Filme usw., die zweckmäßigerweise in der Muttersprache entstanden oder in diese übersetzt worden sind. Wenn nicht weite Kreise der Bevölkerung aus dem Prozeß des interkulturellen Lernens ausgeschlossen werden sollen, muß ein wesentlicher Teil der Arbeit in den jeweiligen Muttersprachen erfolgen können - und dann haben auch die Einsprachigen ihre Chancen.

9. Lernen zu entschlüsseln, was man sieht oder lernen, neu zu sehen

Die meisten Teilnehmer an deutsch-französischen Programmen sprechen die andere Sprache wenig oder gar nicht; sie sind daher, sobald kein Zweisprachiger mehr aushelfen kann, darauf angewiesen, ein Maximum an Informationen aus dem zu gewinnen, was sie mit ihren Augen wahrnehmen können.

Diese Situation ist aber gleichzeitig eine ausgezeichnete Gelegenheit, eine andere Form des Zugangs zu einer anderen Kultur zu finden, vorausgesetzt, man lernt, das, was uns umgibt, zu beobachten und sich Fragen zu stellen. Der Aufbau, also die Struktur dessen, was uns umgibt, ist immer die Antwort einer Gesellschaft auf bestimmte Fragen bzw. Herausforderungen, die zusammenhängen mit klimatischen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Bedingungen (siehe dazu auch Kapitel IX/2). Wenn man lernt, diese Strukturen zu erkennen, erhält man Informationen über die Regeln und die Hintergründe gesellschaftlichen Lebens. Dies gilt für Denkmäler - monumentale Architektur ist immer Ausdruck der Vorstellung, die der Auftraggeber (von sich selbst) hat - aber auch für Häuser oder die Anordnung der Straßen (Wechsel von Geschäften und Cafés und Wohnhäusern...), für das, was auf Konsumgewohnheiten verweist (Schaufenster, Reklamebilder), für Verkehrsregelungen und - allgemeiner - für die städtische oder ländliche Umgebung. Die Angebotspalette und die Art der Präsentation in den verschiedenen Geschäften (ein Lebensmittelladen ist eine hervorragende Quelle für Informationen über die Eßgewohnheiten eines Landes, ein Möbelladen gibt oft wichtige Auskünfte über die Art der Wohnungseinrichtung am Aufenthaltsort), das Verhalten der Besucher in öffentlichen Einrichtungen (Behörden, Märkte, Verkehrsmittel) in Cafés (auf der Terrasse oder im Inneren eines Cafés bietet sich eine Fülle von Eindrücken über gewisse Verhaltensabläufe und -formen in einer Gesellschaft), die Art, wie die Leute sich kleiden (Unterschiede zwischen den Generationen, je nach Tageszeit usw.): all dieses ist eine Quelle für Informationen und Überlegungen, die zum Ausgangspunkt eines interkulturellen Lernansatzes werden können.

10. Methoden

Je mehr die Verfasser sich mit sogenannten pädagogischen Methoden beschäftigt haben, desto größer ist ihre Zurückhaltung ihnen gegenüber geworden.

Sie sind mittlerweile überzeugt davon, daß alle in der nationalen Bildungsarbeit angewandten Methoden der Gruppenarbeit wie z. B. Methoden zur Verdeutlichung von Gruppenstrukturen, zur Entscheidungsfindung in Gruppen bis hin zu Spielen Ausdruck von Werthaltungen der jeweiligen Kultur sind. Sie sind kulturell also nicht neutral und bewirken deshalb unterschiedliche Reaktionen bei Teilnehmern aus unterschiedlichen Kulturen.

Einige Beispiele sollen dies verdeutlichen:

Oft werden von deutscher Seite vor allem anläßlich gemeinsamer Abende, z. B. zum Kennenlernen zu Beginn eines Programms Gesellschaftsspiele vorgeschlagen. Manche dieser Spiele bringen die Teilnehmer in intensiven körperlichen Kontakt, in körperliche Nähe. Sehr oft haben französische Teilnehmer in diesem Zusammenhang ein gewisses Unbehagen geäußert, z. T. unter Ausreden nicht mitgemacht.

In einigen Fällen konnte darüber diskutiert werden. Es wurde gesagt, daß von den Franzosen aus zwei sehr nahe beieinander liegenden Gründen reagiert wurde: Einerseits wurde beanstandet, daß man nicht die Freiheit gehabt habe, die körperliche Distanz zu den anderen selbst zu regulieren, andererseits wurde auch als schwierig empfunden, daß bestimmte körperliche Haltungen vorgeschrieben wurden. Franzosen tendieren also

möglicherweise dazu, solche Spiele abzulehnen, in denen körperliches Verhalten vorgeschrieben wird, in denen sie also die ihrer Kultur eigene Konzeption des Umgangs mit ihrem Körper nicht mehr verwirklichen konnten.

Diesem Problem wird oft keine Aufmerksamkeit geschenkt, weil es nicht hervortritt. Niemand möchte gern Spielverderber sein und aus der Reihe tanzen, und deshalb wird lieber mitgemacht oder man findet akzeptable Entschuldigungen, um sich aus der Affäre zu ziehen. Manchmal spürt man auch nur ein gewisses Unbehagen, ohne dieses mit Besonderheiten der interkulturellen Situation in Verbindung zu bringen - wie sollte man auch, wenn man nicht über die entsprechenden Kenntnisse verfügt? Oder aber - und dies gilt vor allem für gemischte Gruppen - man nimmt den Rahmen in Kauf, weil er zumindest ermöglicht, den Jungen oder Mädchen der anderen Nationalität körperlich näher zu kommen.

Rechtzeitige Gespräche in den Leitungsteams der Programme könnten hier und auch beim folgenden Beispiel oft für mehr Sensibilität sorgen. Voraussetzung ist ein kulturelles Wissen, das wiederum nur in einer speziellen Ausbildung vermittelt werden kann, zu der auch eine Beschäftigung mit den kulturellen Ursprüngen eigenen Verhaltens zählen muß.

Das zweite Beispiel betrifft Entscheidungsprozesse in Gruppen. Die Verfasser haben oft erlebt, daß deutsche Teilnehmer verunsichert bis kopfschüttelnd darauf reagieren, wie wenig Wert Franzosen auf die formale Seite von Entscheidungen legen, daß sie z. B. wenig von „richtigen“ Abstimmungen halten und auch überhaupt wenig Lust zeigen, sich überstimmen bzw. von anderen vorschreiben zu lassen, was sie zu tun haben.

Es scheint so zu sein, daß Franzosen dazu neigen, nur dann formalisierte Verfahrensweisen zu akzeptieren, wenn sie sich im Rahmen von Institutionen mit einem klar umrissenen Statut bewegen. Als Beispiel dafür können Parlamente genannt werden, aber auch Vereine mit einem Vorstand. Eine deutsch-französische Begegnung hat demgegenüber kein Statut und es besteht deshalb kein Anlaß, hier Entscheidungsrituale einzuführen.

Deutsche neigen im Gegensatz dazu, auch in solchen Situationen Entscheidungsrituale zu verwenden, weil dies für sie effizienter ist: Die Situation wird transparenter, jeder weiß, worum es geht, also welche Alternativen auf dem Spiele stehen und anstatt längere Zeit sich im Kreis zu drehen, können Entscheidungen schnell getroffen werden.

Aus dem Dilemma, daß sowohl die deutsche als auch die französische Herangehensweise an Entscheidungsprozesse in deutsch-französischen Begegnungsgruppen jeweils die andere Seite unter Druck setzt, kann man nur herauskommen, wenn man die Begegnungssituationen so gestaltet, daß andere als die üblichen formalisierten Entscheidungsprozesse angewandt werden können.

Dies betrifft allerdings dann auch die Zielsetzung dieser Veranstaltungen: Wenn in den Mittelpunkt der Programme die Absicht rückt, gemeinsam sich selbst und den anderen kennenzulernen, einschließlich der Grenzen, bis zu denen die einen und die anderen gehen wollen, kann Zusammenarbeit möglich werden dadurch, daß Macht geteilt wird. Wir unterschätzen nicht die Schwierigkeit, für vom eigenen abweichendes Denken und Verhalten Platz zu machen.

Handeln und Wahrnehmen können dann als komplementär und müssen nicht als alternativ begriffen werden. Bis dahin ist es allerdings noch weit. Tatsache ist heute, daß es Macht und Machtbeziehungen gibt. Da wäre schon viel gewonnen, wenn als erster Schritt mit Macht nicht rücksichtslos umgegangen würde, wenn also auch in Verhandlungen die Interessen des Partners oder Gegners einen legitimen Platz hätten.

Für beide Beispiele gilt: Wer sich ohne weiteres in einen Rahmen fügt, der für ihn Schwierigkeiten bereitet, verzichtet darauf, anderen seine Kultur erfahrbar zu machen, und er läßt diejenigen anderen Mitglieder seiner nationalen Gruppe im Stich, die reagieren und die sogar die Gefahr laufen, daß ihr Verhalten nur individuell gesehen und entsprechend darauf reagiert wird, mit der Bemerkung, da habe wohl jemand persönliche Probleme. Und es geht noch weiter: Wenn nicht die notwendige Offenheit auch für interkulturelle Erfahrungsmuster vorhanden ist, glauben solche Teilnehmer selbst, sie hätten persönliche Schwierigkeiten, obwohl in Wirklichkeit intrakulturell davon nichts zu spüren ist.

Es ist verständlich, daß von Gruppenbetreuern sehr oft nach „Methoden“ gefragt wird, denn das Umfeld bei interkulturellem Lernen ist viel größer und komplexer als bei nationalen Lernprozessen, es ist dementsprechend sehr schwer zu durchdringen und das um so mehr, als wir alle die Tendenz haben, auch das, was aus einer anderen Kultur stammt, an der Meßlatte der eigenen Kultur zu orientieren. Methoden, die kulturell nicht neutral sind, verstärken aber diese Tendenz, rufen auch gegebenenfalls nicht selten Unverständnis und Gegenreaktionen hervor und verkomplizieren das Feld noch mehr.

Bedeutet dies nun, daß nationale Methoden überhaupt nicht mehr verwendet werden sollten und wie könnte ein „Ersatz“ aussehen?

Grundsätzlich ist dazu zu sagen, daß nationale Methoden um so eher weiterhin ihren Platz in den Begegnungen haben, je weiter der Rahmen gespannt ist, den sie für das Verhalten der Teilnehmer vorgeben, je mehr sie Heterogenität und Diversität zulassen, je weniger sie also in eine bestimmte Richtung zwingen und Abweichungen sanktionieren. Dies sollte von den Leitungsteams der Programme im konkreteren Fall untersucht werden, wobei oft allein die Kenntnis des beschriebenen Problems schon zu sensiblerem Umgang mit Methoden führt. Wir glauben, daß eine Reihe von Methoden aus dem Bereich des „aktiven Entdeckens“, wie Enquête, Rallye eine relative Freiheit des Verhaltens ermöglichen. Auch Gruppenaktivitäten, die darin bestehen, daß kleinere Gruppen Fragestellungen bearbeiten und gegebenenfalls später den anderen Teilnehmern eines Programms darüber etwas mitteilen, ermöglichen oft dem einzelnen eine Freiheit des Verhaltens, d. h. eine Wahl, sich weniger oder mehr in die Arbeit einzubringen und auch noch die Mittel dazu zu wählen, und auch gegebenenfalls einen von einer Gruppe abweichenden Einzelbeitrag zu liefern.

Nationale Methoden haben auch dann einen Sinn, wenn sie ganz bewußt in Abstimmung beider Seiten eingesetzt werden, um nationale Unterschiede zu verdeutlichen, also zu einem besseren gegenseitigen Kennenlernen zu führen. Dies setzt allerdings eine anschließende Auswertung voraus, um die aufgetretenen Effekte und ihre möglichen Ursachen zu verdeutlichen.

Eine abschließende Bemerkung: Die im Austausch unter dem Blickwinkel des interkulturellen Lernens angewandten Methoden weisen, ganz abgesehen von der angesprochenen mangelnden kulturellen Neutralität, überwiegend das Charakteristikum auf, daß sie Vermittlungsmethoden sind, Methoden also, die darauf gerichtet sind, Informationen über das „Außen“ zu gewinnen und zu verarbeiten, wobei unter „außen“ vorwiegend die andere, fremde Kultur, aber durchaus auch die umgebende eigene Kultur verstanden wird. Es wäre wünschenswert, verstärkt solche Methoden zu entwickeln, mit denen auch die in den Teilnehmern selbst liegenden Kenntnisse und Einstellungen verdeutlicht werden können. Für die Entwicklung des Verständnisses einer fremden Kultur ist es, wie auch bereits angedeutet wurde, nämlich von entscheidender Wichtigkeit, die Basis zu kennen, auf der das Lernen aufbaut. Ansätze, die diese Verdeutlichung und damit Selbsterfahrung unterstützen, sollten sogenannte projektive pädagogische Methoden einbeziehen.

11. Die Rolle von Ausbildern und Gruppenbetreuern im interkulturellen Kontext

Gleichermaßen für Ausbilder und Gruppenbetreuer besteht ein Rollenproblem, welches unmittelbar mit der Zielsetzung interkulturellen Lernens zu tun hat und welches hier beispielhaft aufgezeigt werden soll:

Gruppenbetreuer und Lehrer im nationalen Rahmen wirken mit an nationalen Sozialisationsprozessen, denen nationalkulturelle Modelle von Verhalten zugrunde liegen, z. B. welchen Stellenwert „Gruppen“ bei der Einübung von Sozialtechniken haben einschließlich der Vorstellung davon, wie eine „Gruppe“ auszusehen habe und wie die Machtverteilung in Gruppen unterschiedlichster Art zu regeln sei. Ohne zu sehr ins Einzelne gehen zu wollen, kann im Verhältnis Deutschland - Frankreich gesagt werden, daß in der Bundesrepublik die „Gruppe“ bei der Sozialisation der Jugendlichen einen viel wichtigeren Stellenwert einnimmt als in Frankreich und daß in diesem Zusammenhang auch „Gruppe“ als Arbeitsform für die Deutschen viel selbstverständlicher ist.

Ausbilder verstanden als Betreuer von Ausbildungsprogrammen haben natürlich ebenfalls ihre nationale Kultur verinnerlicht und so treffen sich in gemischt-nationalen Ausbildungsprogrammen unterschiedliche Vorstellungen darüber, was „Gruppe“ bedeutet und wie sich Betreuer (Gruppenleiter) und Teilnehmer (Gruppenmitglieder) zu verhalten haben einschließlich unterschiedlicher Einschätzungen der Wichtigkeit von „Gruppen“.

Deutsche Teilnehmer erwarten vom französischen Ausbilder, daß er sich wie ein deutscher Gruppenbetreuer verhält. Deutsche Ausbilder erwarten von französischen Teilnehmern, daß sie sich wie deutsche Gruppenmitglieder verhalten. Französische Ausbilder erwarten von ihren deutschen Kollegen, daß sie sich wie sie selbst verhalten usw.

Oft ist festzustellen, daß bei Ausbildungsprogrammen und auch bei Begegnungsprogrammen während der Vorbereitung, wo gemeinsam über die großen Linien des Projekts und auch über einzelne Programmpunkte gesprochen wird, die eben angesprochene Ebene und andere das Verhalten betreffende Punkte wie z. B. die Verbindlichkeit von Absprachen - ein Bereich, der immer wieder zu Konflikten führt - nicht gesehen werden. Diese unterschiedlichen Voraussetzungen zu ignorieren, führt möglicherweise zu erheblichen Schwierigkeiten beim konkreten Ablauf der Projekte.

Ausbilder, die zu interkulturellem Lernen anregen wollen und die sich dementsprechend im Schnittpunkt zweier oder mehrerer Kulturen befinden und damit oft auch im Schnittpunkt unterschiedlicher Rollenverständnisse, sollten während der Ausbildungsprogramme nicht dazu tendieren, diese Schwierigkeiten, die ja sowohl die Folge persönlicher Unzulänglichkeiten als auch kultureller Unterschiede sein können, zu verstecken. Sie verzichten sonst auf ein hautnahes Lernfeld für interkulturelles Zusammenleben.

Hier tritt jedoch ein weiteres Problem auf, das sich vorläufig so formulieren läßt: Gruppenmitglieder räumen den Gruppenbetreuern Macht über sich ein unter der Annahme, daß die Gruppenbetreuer im Interesse der Gruppenmitglieder handeln, also dafür sorgen, daß eine Gruppe „gut läuft“. In Programmen, in denen Teilnehmer und vorher eingesetzte „Gruppenbetreuer“, z. B. Ausbilder zusammentreffen, wird diese Kompetenz von den Teilnehmern ausgetestet, d. h. sie beobachten das Verhalten der Ausbilder und vergleichen es mit ihren mitgebrachten Erwartungen hinsichtlich des „normalen“ Verhaltens von Gruppenbetreuern, das ihnen Sicherheit geben würde.

Ausbilder aus einer anderen Kultur enttäuschen nicht selten diese Erwartungen, da diese ihr Verhalten an anderen Vorstellungen davon, was ein „guter“ Leiter ist, orientieren, was zu Unsicherheit, aber auch Ablehnung und Provokation auf Seiten der Teilnehmer führt.

Aber auch Ausbilder aus der eigenen Kultur können die Erwartungen enttäuschen. Sie werden meistens von den Teilnehmern aus der eigenen Kultur als Leiter ihrer nationalen Untergruppe, als Sprecher, als Repräsentant ihrer Interessen angesehen. Diese Ausbilder sind in der Tat oft geprägt von ihrer Erfahrung im nationalen Rahmen und verhalten sich wie ein nationaler Gruppenleiter, nicht wenige versuchen aber auch im internationalen Bereich genau das Gegenteil: Sie leugnen fast ihre nationale Zugehörigkeit. Es ist wichtig, zu erkennen und auch auf der Verhaltensebene nachzuvollziehen, daß alle sowohl Leiter oder Bezugsperson einer nationalen Gruppe als auch Personen mit einer übergreifenden Verantwortung für ein gemeinsames Projekt sind.

Wenn diese Rollenproblematik nicht bearbeitet wird, ist die Folge oft eine allgemeine Verunsicherung, die interkulturelles Lernen verhindert, da sie Teilnehmer nicht dazu motiviert, sich neuen Erfahrungen gegenüber aufzuschließen, sondern sie zurückfallen läßt in ihnen bekannte Verhaltensmuster - und dies sind nationale Konzepte.

Die einzige Lösung scheint zu sein, daß nur jemand als Ausbilder tätig ist, der bereits einen Erfahrungs- und Reflexionsprozeß über die Besonderheiten interkultureller Arbeit hinter sich hat und dies den Teilnehmern deutlich macht. Die Kompetenz der Ausbilder liegt dann nicht darin, auf nationale Erwartungen zu reagieren, sondern allen Beteiligten zu helfen, zu durchschauen, wer sich warum, d. h. auf welchem Hintergrund wie verhält.

Die Rolle der Ausbilder ist insoweit auch eine Rolle von kulturellen Mediatoren, die nationale Konzepte darzustellen und in einen anderen kulturellen Kontext zu „übersetzen“ in der Lage sind.

Zusätzlich zu den eben erwähnten Rollenproblemen finden sich die Gruppenbetreuer der Begegnungsprogramme in besonderer Weise mit den vielfältigen und oft widersprüchlichen Erwartungen von Teilnehmern an diese Programme, eventuell deren Eltern, von Veranstaltern usw. konfrontiert.

Von besonderer Schwierigkeit erweist sich hier die Tatsache, daß die Begegnungen im Hinblick auf ihren „Erfolg“ oft nach ganz anderen Kriterien als denen des interkulturellen Lernens bewertet werden. So ist z. B. die Tatsache, daß die meisten Programme in der Ferienzeit liegen, ausschlaggebend dafür, daß sie oft unter dem Blickwinkel eines gelungenen Urlaubs gesehen werden, was hier auch gar nicht kritisiert werden soll, denn ob wir es wollen oder nicht, viele deutsch-französische Begegnungen sind Bestandteil eines pädagogischen Marktes und werden von den Teilnehmern mit Maßstäben des Jugendtourismus gemessen.

Es hat wenig Sinn, als Gruppenbetreuer den Missionar spielen zu wollen, wenn er feststellt, daß die Motivationen der Beteiligten nicht auf interkulturelles Lernen gerichtet sind. Der nationale Kontext bringt nur selten Motivationen zum interkulturellen Lernen, wie es hier verstanden wird, hervor. Da aber auch bei touristischen Programmen eine gewisse Lust an Fremdem, eine Neugier auf das Andere vorhanden sind, treten auch in solchen Programmen nicht selten Situationen auf, die Anlaß für Bemerkungen und Informationen in Richtung auf interkulturelles Lernen sein und das Interesse Einzelner oder einer kleinen Gruppe wecken können, und so doch den Ausgangspunkt einer vertiefenden Arbeit bilden.

Besonders in interkulturell orientierten Programmen berichten Gruppenbetreuer oft von einer speziellen Schwierigkeit mit ihrer eigenen Rolle, die ihren Ursprung in der enormen Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit internationaler und interkultureller Arbeit haben.

Dieses Dilemma ist nicht auf individueller oder Gruppenebene lösbar; es besteht aber für alle Bereiche, in denen unser Denken größere Zusammenhänge umfaßt als der Reichweite unserer Handlungsmöglichkeiten entspricht. Die einzuschlagende Richtung, um nicht von „Ausweg“ zu sprechen, besteht darin, strukturelle Wirkungen anzustreben, also der eigenen Arbeit mehr und mehr eine politische Dimension zu geben und Verbindungen zu gesellschaftlichen und politischen Entscheidungsträgern und -instanzen zu knüpfen.

X. Schlußbemerkungen

Die vorstehenden Ausführungen sollten zweierlei deutlich machen:

Erstens, daß niemand, der internationale und interkulturelle Lernprozesse anregen oder organisieren möchte, um die Frage nach Zielen und Überzeugungen herumkommt, also um die Frage danach, wie seine Vorstellung der Welt aussieht, der er durch seine pädagogischen Aktivitäten näherkommen möchte.

Zweitens, daß das internationale und interkulturelle Lernen auf erhebliche in unserer individuellen und in unserer nationalkulturellen Entwicklung begründete Hindernisse stößt. Es wäre bedauerlich, wenn diese Schwierigkeiten Anlaß dazu wären, die Bemühungen um eine Pädagogik des interkulturellen Lernens zu vernachlässigen zugunsten der Förderung solcher Formen internationaler Arbeit, die ihren vermeintlichen Erfolg daraus ziehen, daß die Teilnehmer sich in Wirklichkeit nicht vertieft begegnen, sondern auf einer reduzierten Ebene lediglich der Gemeinsamkeiten.

Eine Begegnung auf der reduzierten Ebene der Gemeinsamkeiten kann für Organisatoren und Institutionen „erfolgreich“ sein, dann nämlich, wenn Wirkungen lediglich im mikrosozialen Bereich oder in ganz eingegrenzten Sektoren wie der Erziehung, der Animation, der schulischen oder beruflichen Bildung der Jugendlichen angestrebt werden. Wählt man als Ziel jedoch einen Lernprozeß, der die Beziehungen zwischen Gesellschaften, Kulturen, Nationen und Staaten einschließt, - und warum sollte man nicht einmal die zwischen Frankreich und der Bundesrepublik Deutschland geschlossenen Verträge und die Zielsetzungen, die sich das DFJW gegeben hat, wirklich ernst nehmen - einen Lernprozeß auf dem Gebiet gegenseitiger Kenntnisse und Verständigung also, der nicht nur auf Wenige, oft „Spezialisten“ beschränkt bleibt und sich tsprechend nicht nicht damit begnügt, eingegrenzte und sektorielle Interessen zu befriedigen, dann greift vieles, was heute vorzufinden ist, erheblich zu kurz.