

**FÜR DIE ENTWICKLUNG  
INTERKULTURELLER  
KOMPETENZ IN EUROPA  
WELCHE AUSBILDUNGEN?  
WELCHE FORMALE ABSCHLÜSSE?**

*Bestandsaufnahme und Perspektiven*

*Endredaktion:* Jacques Demorgon  
Otto Lüdemann

*mit Beiträgen von:*  
Edmond-Marc Lipiansky  
Burkhard Müller  
Hans Nicklas

*Mitglieder der Forschergruppe:*

**René Barbier**, Professor an der Universität Paris VIII

**Heinrich Dauber**, Professor an der Universität Kassel

**Jacques Demorgon**, maître de conférences an der Universität Reims

**Edmond-Marc Lipiansky**, maître de conférence an der Universität Paris X

**Otto Lüdemann**, Professor an der Fachhochschule Hamburg

**Burkhard Müller**, Professor an der Universität Hildesheim

**Hans Nicklas**, Professor an der Universität Frankfurt/Main

**Tom Storrie**, Experte und Ausbilder

*Einleitung, sowie die Teile I, V, VI und Schlußfolgerungen aus dem  
Französischen übersetzt von Markus Molz und Otto Lüdemann*

Inhaltsverzeichnis .....	Seite
<b>EINLEITUNG: EIN POTENTIAL INTER-KULTURELLER KOMPETENZEN? .....</b>	<b>7</b>
<i>Jacques Demorgon</i>	
<b>I. WO ZU ÜBERHAUPT FORMALE ABSCHLÜSSE? ....</b>	<b>18</b>
<i>Jacques Demorgon, Hans Nicklas</i>	
1.) <b>Allgemeine geschichtliche Ursprünge und Funktionen von Diplomen .....</b>	<b>18</b>
2.) <b>Einige häufig vorgebrachte kritische Anmerkungen zu Diplomen .....</b>	<b>20</b>
3.) <b>Die Bedeutung kommunikativer Kompetenz für interkulturelles Lernen .....</b>	<b>22</b>
4.) <b>Entwicklungen europäischer Austausche sowie unterschiedliche Formen formaler Abschlüsse .....</b>	<b>24</b>
<b>II. DIE BISHERIGE BERÜCKSICHTIGUNG DER DIMENSION DES INTERKULTURELLEN AUF DER EBENE NATIONALER STUDIENGÄNGE .....</b>	<b>29</b>
<i>Otto Lüdemann</i>	
1.) <b>Das Modell der Äquivalenzen und seine besondere Eignung für die Lösung der Anerkennungsfrage in klassischen universitären Disziplinen .....</b>	<b>29</b>
2.) <b>Das Modell der Integration der Thematik des Interkulturellen in Grund- oder Aufbaustudiengängen in verschiedenen Disziplinen .....</b>	<b>33</b>
3.) <b>Das Modell des Doppeldiploms: eine Perspektive für künftige europäisch-interkulturelle Bildung? .....</b>	<b>40</b>

**III. DIE BISHERIGE BERÜCKSICHTIGUNG DER  
DIMENSION DES INTERKULTURELLEN  
AUF DER EBENE VON EUROPÄISCHEN  
PROGRAMMEN UND INITIATIVEN .....45**  
*Otto Lüdemann*

- 1.) **Training and Mobility of Researchers .....46**
- 2.) **Aktion Jean Monnet .....48**
- 3.) **Erasmus/Lingua/Tempus - Sokrates .....49**
- 4.) **Das Grünbuch zur europäischen Dimension des  
Bildungswesens.....51**

**IV. NATIONALE ODER EUROPÄISCHE  
ORIENTIERUNG: DAS DILEMMA DER  
IDENTITÄTSPROBLEMATIK UND  
LÖSUNGSVERSUCHE .....55**  
*Otto Lüdemann*

- 1.) **Ansätze der Vermittlung interdisziplinärer  
Fachkenntnisse: .....58**  
*Beispiele:- DEA en Etudes Européennes, Liège /  
Studiengänge Interkulturelle Kommunikation, Saarbrücken*
- 2.) **Ansätze auf der Basis sozio-ökonomischer,  
sozio-professioneller Interessen und Ziele .....61**  
*Beispiele: Schulung von EURO-MANAGERN  
(Ludwigsburg und Synergie Franco-Allemande)*
- 3.) **Ansatz auf der Basis von Sachzwängen und  
gesellschaftlichen Interessen .....66**  
*Beispiel: European Master in Environmental  
Management (ISPRA / Varese)*

<b>4.) Ansatz auf der Basis einer konzertierten Entwicklung von persönlicher und professioneller Identität .....</b>	<b>69</b>
<i>Beispiel: Konzept einer "Schwerpunktbegleitung: Soziale Arbeit - Interkulturell" (FH Hamburg und Partner)</i>	
<b>5.) Programme und Initiativen des Deutsch-Französischen Jugendwerks als Experimentierfeld für ein erweitertes und vertieftes interkulturelles Lehren .....</b>	<b>73</b>
<b>V. WIE KANN MAN ZU ERWEITERTEN UND VERTIEFTEN FORMEN INTERKULTURELLER AUSBILDUNG GELANGEN? .....</b>	<b>76</b>
<i>Jacques Demorgon, Edmond-Marc Lipiansky, Burkhard Müller</i>	
<b>1.) Das Dilemma Nationalkultur versus europäische Kultur überwinden .....</b>	<b>78</b>
<b>2.) Über die schlichte Vergleichbarkeit europäischer Diplome hinaus: Plädoyer für eine theoretische und praktische Ausbildung in Fragen europäischer, regionaler und nationaler Unterschiede und Gemeinsamkeiten .....</b>	<b>82</b>
<b>3.) Interaktive interkulturelle Ausbildungen im Spannungsfeld von individuellen und sozialen, existentiellen und institutionellen, objektiven und subjektiven, wissenschaftlichen und politischen Positionen .....</b>	<b>84</b>
<b>4.) Die drei Prozesse: generalisieren, partikularisieren, singularisieren miteinander verbinden .....</b>	<b>92</b>
<i>a) generalisieren .....</i>	<i>92</i>
<i>b) partikularisieren .....</i>	<i>94</i>

c) <i>generalisieren und partikularisieren, um den Einzelfall besser zu erfassen</i> .....	95
d) <i>singularisieren</i> .....	99

<b>VI. ANWENDUNGSPERSPEKTIVEN FÜR INTERKULTURELLE AUSBILDUNGEN: HANDLUNGSFELDER, SOZIALE EBENEN, PÄDAGOGISCHE MODALITÄTEN, DIPLOME UND ZERTIFIKATE</b> .....	102
<i>Jacques Demorgon / Hans Nicklas</i>	

<b>1) Die Entwicklung interkultureller Ausbildungen: Von den klassischen zu neuen Bereichen</b> .....	102
a) <i>Einsprachige und Mehrsprachige: Zwischen den Sprachen und zwischen den Kulturen</i> .....	103
b) <i>Sozialarbeit und sozialpolitische Arbeit: der soziale Zusammenhalt und die Entwicklung der Identitäten</i> .....	106
c) <i>Internationale Unternehmen, Nationalkulturen und interkulturelles Management</i> .....	109
<b>2) Zurück zum Bereich der Leitung internationaler Begegnungen: Ziele eines interkulturellen Ausbildungskurses und erforderliche Qualifikationen</b> ..	111

<b>SCHLUßFOLGERUNGEN</b> .....	118
<i>Jacques Demorgon</i>	

## **EINLEITUNG**

### **Ein Potential interkultureller Kompetenzen**

*Jacques Demorgon*

Die technologische und wirtschaftliche Globalisierung und die verschiedenen Versuche weltweiter politischer Verständigung stecken den neuen Rahmen menschlichen Tuns ab.

Internationale Begegnungen haben sicherlich in unterschiedlichen Formen - friedlich oder kriegerisch, elitär oder auf breiter Grundlage - schon immer stattgefunden; die aufeinandertreffenden Kulturen ähneln sich dabei immer hinsichtlich gewisser Aspekte, wie sie auch zugleich hinsichtlich anderer voneinander verschieden sind. Heutzutage jedoch finden diese Begegnungen überall und immerzu statt und vor allem sind sie inzwischen in qualitativer Hinsicht außerordentlich vielgestaltig geworden.

Abgesehen von den traditionellen Bereichen, wie z. B. im Tourismus oder in den der journalistischen Informationsgewinnung gewidmeten Bereichen, die längere Aufenthalte mit sich bringen konnten, blieben die internationalen Begegnungen bis vor kurzem insgesamt eher spezialisiert, punktuell und von kurzer Dauer. Aufgrund der inzwischen verstärkten Mobilität, ob sie nun erzwungen, hingenommen oder erwünscht sein mag, sind die Begegnungen heute nicht nur häufiger und vielgestaltiger, sondern auch offener geworden, sie werden in regelmäßigen Abständen wiederholt oder dauern auch schon mal länger an. Und: sie finden sowohl zwischen Einzelpersonen statt, als auch zwischen Gruppen, Organisationen, Institutionen und ganzen Nationen.

Trotz ihrer Funktionalität spielen in diesen Begegnungen die jeweiligen - einander ähnlichen oder voneinander verschiedenen - kulturellen Realitäten dennoch unausweichlich eine Rolle. Sie

können deshalb nun auch häufiger als Gelegenheiten für Bemühungen um gegenseitiges Kennen- und Verstehenlernen angesehen werden, auch wenn dies noch im Gegensatz zu Gewohnheiten, Meinungen und Einstellungen steht, die in jeder Nationalkultur tief verankert sind. Den meisten Menschen ist nämlich ein guter Teil der Merkmale ihrer eigenen Nationalkultur noch nicht ins Bewußtsein gerückt.

Darin zeigt sich die ganze Vieldeutigkeit des Interkulturellen. Einerseits beruht es auf Gegebenheiten, die mit dem aktuellen Globalisierungsprozeß zusammenhängen und um die niemand herumkommt. Andererseits hängt es von Vorhaben ab, die auf die Initiative von einzelnen Individuen, Gruppen und Institutionen zurückgehen. Tatsächlich ist das Interkulturelle gerade erst dabei, aus dem unreflektierten Bereich der menschlichen Erfahrung herauszutreten. Um so wichtiger ist es, seine Weiterentwicklung überall da zu fördern, wo es in Erscheinung tritt.

Aufgrund dieses Stands der Dinge gab es Überlegungen, die darauf abzielten, das Potential interkultureller Kompetenzen mit Hilfe spezifischer Ausbildungsmaßnahmen zu entwickeln sowie deren offizielle Anerkennung zu sichern. Die Frage ist: Müßten entsprechende theoretische und praktische Anteile solcher Maßnahmen nicht auch zu Zertifikaten und Diplomen führen, wenn man wirklich die Anerkennung dieser noch relativ seltenen Kompetenzen erreichen will?

Dann kommt man allerdings auch nicht um die folgenden weiteren Fragen herum:

- Um welche Art von Kompetenzen handelt es sich?
- Welche Bedingungen müßten geschaffen werden, um in unseren Gesellschaften dieses interkulturelle Potential zu erhalten, zu konsolidieren und weiterzuentwickeln?



- Welche Ausbildungen ermöglichen es, auf diese Erfordernisse einzugehen? Sollte nicht - trotz aller Bedenken und kontroversen Auffassungen dazu - auch in diesem Bereich die Einrichtung von qualifizierenden Abschlüssen als eine mögliche und bedenkenswerte Maßnahme angesehen werden?

Das Deutsch-Französische Jugendwerk ist eine der Einrichtungen, die mit dieser Problematik befaßt sind. Die deutsch-französische Begegnung stand zu Beginn und steht weiterhin im Zentrum des Auftrags des Jugendwerkes. Doch die Begegnungen haben sich gegenüber anderen Ländern Europas (1976) und schließlich der Welt (1989) geöffnet. Das führte zu anspruchsvollen interkulturellen Perspektiven.

Hier seien einige dieser Perspektiven genannt: „Verständigung erfordert die Fähigkeit, die eigenen Interessen und die des Partners zu erkennen, sie abzuwägen, und sich darüber offen auseinanderzusetzen und mögliche Konflikte auszutragen. Sie verlangt die Erkenntnis der eigenen und fremden Vorurteile, Selbstkritik und das Eingehen auf die Kritik des anderen. Solidarität und Zusammenarbeit setzen die Bereitschaft zur wechselseitigen Verantwortung in der Erkenntnis der gegenseitigen Abhängigkeit voraus.“ Auf dieser Basis „hat das Jugendwerk die Aufgabe zu fördern, zu beraten und Maßnahmen anzubieten, voranzutreiben und zu erproben.“ (s. Richtlinien)

Wohlgermerkt sind neben dem DFJW gleichzeitig auch viele andere Institutionen aufgerufen, diesen Bereich der interkulturellen Kompetenzen zu entwickeln und zu seiner Anerkennung beizutragen.

Die Frage der interkulturellen Kompetenzen enthält zwei verschiedene Problemkomplexe. Betrachten wir zunächst den ersten:

Auch wenn Interkulturalität inzwischen eine immer häufigere Situation geworden ist, weiß man doch nicht so recht, wie man damit umgehen soll. Für viele ist bereits das Wort an sich problematisch, um so mehr die Realitäten, auf die es verweist.

Der Interkulturalität wird häufig die Multikulturalität als ein angeblich objektiver Zustand entgegengehalten, der sich nur auf beobachtete Tatsachen beziehe. Doch ist das wirklich der Fall? Kann sich überhaupt so etwas wie Multikulturalität entwickeln, ohne daß zugleich Interkulturalität mit im Spiel wäre?

Das Problem rührt daher, daß man unter Interkulturalität das Feld aller Interaktionen verstehen kann, die sich zwischen Personen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund abspielen. Definiert man Interkulturalität auf diese Weise, dann ist sie sehr weitgefaßt und sehr vielgestaltig.

Sie umfaßt die im klassischen Sinn touristische Interkulturalität, die dazu führt, daß größere Teile der Bevölkerung eines Landes sich gleichzeitig massenweise in ein anderes Land begeben. Sie umfaßt auch eine ganz andere Interkulturalität, die sich zunehmend in den durch wirtschaftliche Faktoren bestimmten Abläufen von multinationalen Unternehmen, in Unternehmensführung, Produktion und Verkauf bemerkbar macht.

Sie umfaßt eine diplomatische Interkulturalität, die sich auf der Ebene der öffentlichen und privaten internationalen Beziehungen weiterentwickelt.

Aber auch eine militärische Interkulturalität gehört dazu, erstmalig in der deutsch-französischen Brigade verwirklicht, jetzt auch im Euro-Corps mit seinen bald schon mehr als vier Nationalitäten.

Noch jüngeren Datums ist die Interkulturalität in der humanitären Hilfe. Sie beruht einerseits auf öffentlichen Programmen (z. B. im Rahmen der UNO) und geht andererseits auf private Initiativen zurück (verschiedene NGOs).

Die Interkulturalität im politischen und sozialen Bereich hat, historisch gesehen und ganz konkret, grundlegende Bedeutung für die Konstituierung einzelner Länder gehabt. Beispiele dafür, die früher häufig als gelungen beurteilt worden sind, ziehen heute wegen der dort herrschenden Gewalt das Augenmerk auf sich. Länder, die noch vor kurzem als Modelle präsentiert wurden - der Libanon als „Schweiz des Nahen Ostens“ - Jugoslawien, als „dritter Weg zwischen Ost und West“ - schlitterten auf tragische Weise in Bürgerkrieg oder gar „ethnische Säuberungen“ hinein.

Auch im wiedervereinigten Deutschland wird intensiv, hier mit einer langfristig konstruktiven Perspektive, an einer interkulturellen Anpassung gearbeitet. Man versucht dabei, Entwicklungen und Übergänge zwischen den westlichen Kulturen und den Kulturen der osteuropäischen Länder zu schaffen. Dabei ist zu berücksichtigen, daß die Unterschiede zwischen diesen Kulturen sich nicht in den ideologischen und pragmatischen Gegensätzen von Liberalismus und Kommunismus erschöpfen.

Die Interkulturalität betrifft heute alle diese Felder, von der interpersonellen Begegnung bis zur internationalen Geopolitik.

Es gibt ein zweites Problemfeld. Die Nutzung interkultureller Kompetenzen hängt nicht nur von den betroffenen Bereichen ab, sondern auch von grundlegend unterschiedlichen ideologischen und praktischen Orientierungen.

Die vielleicht am häufigsten anzutreffende Orientierung besteht in einer pragmatischen Sichtweise, die oft einen guten Teil an strategischem Opportunismus einschließt. Man hält eine Interkultura-

lität hoch, deren Schlagwort „dein Anderssein bereichert mich“ sein könnte, versteht sie aber im Sinne von „dein Geld interessiert mich“. Geht man noch einen Schritt weiter, dann wertet man die Unterschiede auf, um sie in den Dienst der Rivalität zu Dritten zu stellen, nach dem Motto: „mein Anderssein und dein Anderssein können uns beiden nützlich sein“.

Dies ist eine Interkulturalität, die nach dem Marktprinzip der adaptiven Allianzen innerhalb eines Umfelds von Konkurrenz strukturiert ist. Das entspricht einer Sichtweise der liberalen Anpassung. Sie beruft sich auf einen - wie von einer unsichtbaren Hand gelenkten - Harmonisierungsprozeß, der Probleme mit Ähnlichkeiten und Unterschieden vergessen läßt und so aus sich selbst heraus z. B. zum Aufbau Europas führen oder zumindest dazu beitragen kann.

Die zweite Orientierung ist stärker theoretischer Natur. Sie zielt darauf ab, eine ideale Interkulturalität herzustellen, die aus einer Verbindung oder besser noch Mischung von z. T. unterschiedlichen, aber komplementären Wertvorstellungen besteht.

Man könnte darin eine „ökumenische“ Sichtweise erkennen, die auf die Nationalkulturen in ihrer heutigen und zukünftigen Entwicklung in einem weltumspannenden Rahmen angewandt wird. Man könnte dabei auch an die Träume der Esperanto-Anhänger denken. Es handelt sich bei dieser Orientierung um eine Neuauflage utopischen Denkens, wie es früher bei Platon, More, Fourier usw. seinen Niederschlag fand. Es geht dabei insgesamt um sehr vage Perspektiven; folgt man ihnen zu leichtgläubig, dann können sie Enttäuschungen, zynische Verkehrungen und Gewalttätigkeiten nach sich ziehen.

In dem Bewußtsein, daß diese beiden Orientierungen so oder so weiterbestehen werden, möchten wir nun eine dritte Möglichkeit anführen. Zwischen den besonderen, aus dem Augenblick gebore-

nen sowie opportunistisch- interessegeleiteten Strategien und der fernen, utopischen Idealwelt ist Raum für Suchprozesse, die sich Schritt für Schritt entwickeln. Solche Suche geht von konkreten interkulturellen Problemen aus und zielt darauf ab, dafür in jedem einzelnen Fall so einfallsreiche und erfinderische Lösungen wie möglich zu finden.

Das doppelte Bewußtsein - einerseits von der Vielfalt der Bereiche, die von Interkulturalität betroffen sind; andererseits von der Verschiedenheit der darin anwendbaren Orientierungen - erlaubt es, Umfang und Tiefe der Probleme zu verstehen, auf die interkulturelle Kompetenzen zu antworten haben und folglich auch der Probleme, die entstehen, will man geeignete Formen der Ausbildung für ihre Entwicklung sowie Maßnahmen für ihre berufliche Anerkennung festlegen.

Die obigen Betrachtungen zeigen deutlich genug, daß wir es mit einer Mischung von ganz verschiedenen Arten von Interkulturalität zu tun haben. Der Begriff umfaßt mehr als nur die internationale Dimension, selbst wenn er in diesem Bereich geprägt wurde. Interkulturalität bezieht sich auf viele andere Bereiche, wie z. B. auf den der Beziehungen zwischen Männern und Frauen oder der Beziehungen zwischen den verschiedenen Altersklassen. Es ist bekannt, wie sehr diese beiden quer zu den anderen liegenden Problematiken ständig mit allen übrigen interkulturellen Fragestellungen verquickt sind. Eine kontinuierliche Klärungsarbeit in allen diesen Bereichen würde es ermöglichen, zu tiefergehenden und stärker ausgestalteten Formen des Austauschs, der Verständigung und der Zusammenarbeit zu gelangen.

Das gilt besonders für die professionelle Leitung und Begleitung internationaler Begegnungen, jenes „Erprobungsfeld für eine europäische Jugendarbeit“ also, mit dem sich das Deutsch-Französische Jugendwerk befaßt.

Dies ist jedoch nur ein Bereich neben anderen, denn das Feld der Erziehung und Bildung von Jugendlichen muß sich unausweichlich auf die Gesamtheit der menschlichen Handlungsfelder beziehen. Die hierfür notwendigen Kompetenzen umfassen nicht nur die Weitergabe von Wissen, auch nicht nur dessen auf heutige Bedingungen bezogene Aktualisierung, sondern sie müssen ausdrücklich die Fähigkeit einschließen, „gemeinsam neue Lebensformen zu entwickeln“.

Unter diesen Bedingungen wird man sich nicht weiter damit begnügen können, eigene nationale Lösungen und andere nationale Lösungen nebeneinander oder einander gegenüberzustellen. Genausowenig ist es eine Lösung, den interkulturellen Schwierigkeiten durch zentralisierte und ohne Abstimmungen operierende Lösungen entgegenzuwirken, an die sich dann die Nationen anschließen sollen, ohne daß dabei deren markante kulturelle Eigenarten berücksichtigt werden.

Angesichts dieser Schwierigkeiten bestünde noch eine andere Ausflucht darin, sich mit einer aus dem Stand entwickelten, ganz abstrakten und anspruchsvollen Definition von interkultureller Kompetenz zu begnügen. Eine solche Definition könnte zwar alle benötigten Dimensionen zusammenfassen: das theoretische Wissen, die Sensibilität, die persönlicher Betroffenheit entspringt, die pädagogische Praxis usw. Das hieße aber die Augen davor verschließen, daß die Formulierung so hoher Anforderungen nur sehr begrenzte praktische Auswirkungen hätte. Es kommt vielmehr auf schrittweises Vorgehen bei der Vorbereitung und Umsetzung dieser Maßnahmen an.

Es ist also nötig, gleich zwei Klippen zu umschiffen. Die eine besteht in der Neigung, auf entsprechende Anforderungen ganz zu verzichten, die andere darin, sie auf der Stelle umfassend umsetzen zu wollen.

So müßten im linguistischen Bereich sowohl die einsprachigen, als auch die mehrsprachigen Perspektiven verfolgt werden, um zu verhindern, daß eine Sprachelite entsteht, die zu weit von der Durchschnittsbevölkerung entfernt ist.

Außerdem sollten die Forscher, Lehrer, Begegnungsleiter in der Lage sein, ihre eigene Ausbildung fortzuführen, indem sie die tiefgehenden Schwierigkeiten interkultureller Situationen am eigenen Leib erfahren und selbst durcharbeiten. Erst dann werden sie zu echten Multiplikatoren.

Das Deutsch-Französische Jugendwerk sammelt seit über zwei Jahrzehnten in diesem Bereich Erfahrungen. Zusammen mit den zahlreichen Partnerinstitutionen wurden theoretische und praktische Werkzeuge entwickelt, die sicherlich besonders die deutsch-französische Interkulturalität betreffen. Doch zahlreiche trinationale Programme haben es ermöglicht, auch andersgeartete interkulturelle Situationen zu erforschen.

Zu all diesen Fragen möchten wir eine erste Reihe von Beiträgen leisten. Sie gehen aus laufenden Untersuchungen in diesem sich manchmal überstürzt weiterentwickelnden Bereich hervor. Die Plötzlichkeit der Entwicklung läßt befürchten, daß entweder Lösungen pauschaler Art bevorzugt werden, oder aber, daß auch weiterhin die Sichtweisen anderer Nationen und Völker nicht zur Kenntnis genommen werden.

Im Kontext der Forschungen, die regelmäßig beim Deutsch-Französischen Jugendwerk durchgeführt werden, hat sich eine Arbeitsgruppe diesen schwierigen und neuen Fragen gewidmet. Auf der Grundlage des Versuchs einer Klärung dieser Fragen sollen auch konkrete Vorschläge unterbreitet werden.

Im folgenden werden erste, ausgewählte Ergebnisse vorgestellt, zu denen deutsche, französische und ein britischer Forscher unter-

schiedlicher Ausbildung und akademischer Disziplin beigetragen haben.

Hier die Übersicht zu den einzelnen Kapiteln:

Im ersten Kapitel befaßt sich die Arbeitsgruppe mit der Frage nach der allgemeinen sozialen Notwendigkeit, auf Zertifikate und Diplome zurückzugreifen, um Ausbildungen formell zu bestätigen.

Im zweiten Kapitel untersuchen wir, was bisher im Rahmen der nationalen Ausbildungen für den interkulturellen Bereich erreicht worden ist.

Im dritten Kapitel stellen wir uns die gleiche Frage hinsichtlich der ausbildungsbezogenen Vorstellungen, die von der Europäischen Union umgesetzt werden.

Im vierten Kapitel werden in exemplarischer Form nur einige weitere bereits bestehende Ausbildungen vorgestellt. Es ist jedoch vorgesehen, daß die Arbeitsgruppe diese Informationen und Analysen im weiteren Verlauf ihrer Arbeit ergänzt und vertieft.

In diesem Sinn laden wir hiermit die Verantwortlichen der bereits genannten Ausbildungen - und auch anderer, uns noch nicht bekannter Initiativen - ein, uns eine detaillierte und die Vorgehensweise begründende Dokumentation über ihre die interkulturelle Dimension einschließenden Ausbildungen zukommen zu lassen.

Im fünften Kapitel stellen wir mehrere Ansätze vor, die für eine erweiterte und vertiefte interkulturelle Ausbildung in Betracht gezogen werden müssen. Sie sollen Interessierten die Chance eröffnen, bezüglich der Behandlung der neuen interkulturellen



Probleme eine professionellen Ansprüchen genügende Selbständigkeit zu entwickeln.

Mit dem Ziel, das Verständnis zwischen allen, die in diesem Bereich arbeiten, zu erleichtern, zeigen wir deshalb, daß es darauf ankommt, die drei grundlegenden Denkprozesse: generalisieren, partikularisieren, singularisieren aufeinander zu beziehen, anstatt eine Ebene gegen die andere auszuspielen.

Im letzten Kapitel kommen wir auf einige konkrete soziale Praxisfelder zurück, in denen sich die neuen interkulturellen Phänomene zeigen: Sprachen, Sozialarbeit, Unternehmenskooperation und Leitung von internationalen Begegnungen.

Wir versuchen dabei - ohne uns zu sehr in Details zu verlieren - besonders im Hinblick auf den letzten Sektor zu prüfen, inwiefern interkulturelle Ausbildungsmaßnahmen und ihre Abschlüsse nunmehr von ganz bestimmten Anforderungen her konzipiert werden können. Dabei haben wir die Hoffnung, daß weitere Erfahrungen, Analysen und neue Kenntnisse dazu beitragen, diese Ausbildungen verlässlicher, in sich stimmiger und fruchtbarer zu machen.

## I. WOZU ÜBERHAUPT FORMALE ABSCHLÜSSE?

*Jacques Demorgon - Hans Nicklas*

### 1.) Allgemeine geschichtliche Ursprünge und Funktionen von Diplomen

Historisch sind Diplome und Zeugnisse entstanden im Zuge der Auflösung kleiner (bäuerlicher) Gemeinschaften und der Entstehung größerer (städtischer) Kulturen. In kleinen, überschaubaren Gemeinschaften ist die Beurteilung eines Menschen, seiner Fähigkeiten, bestimmte Aufgaben zu verrichten, durch persönliche Kenntnis und den Augenschein möglich. Die Qualifikationsbeglaubigung wird erst notwendig in größeren, für den einzelnen nicht mehr überblickbaren Gesellschaften, also städtischen Kulturen. Vorläufer der Diplome und Zeugnisse sind die Empfehlungsschreiben, die die persönliche Kenntnis einer Person einer andern Person zugänglich machen. Der Wert eines Empfehlungsschreibens wurde durch die Person dessen, der das Empfehlungsschreiben verfaßt, ihre Position, die ihr zugeschriebene Urteilsfähigkeit etc. beglaubigt.

Es ist zwar daran zu erinnern, daß die Sorbonne, die im 13. Jahrhundert gegründet wurde, bereits damals drei Abschlußgrade vergab: „déterminance“, „baccalauréat“ und „licence“. Konsequenterweise erfolgt der Ersatz des Empfehlungsschreibens durch Diplome und Zeugnisse in Europa jedoch erst im Laufe des 19. Jahrhunderts zusammen mit der Entstehung der großen Nationalstaaten. Es gibt zwar Vorläufer auf verschiedenen Gebieten, aber radikal setzen sich Diplome und Zeugnisse erst im Zusammenhang mit der Entstehung der bürgerlichen Industriegesellschaften durch. Diese Entwicklung steht im Zusammenhang mit der Verrechtlichung der zwischenmenschlichen Beziehungen und der Entstehung der Bürokratien, die die alten hoheitlichen Aufgaben der Landesherren ablösen.

Die Verrechtlichung der Qualifikationsbescheinigungen in Form von Diplomen oder Zeugnissen, die eine geregelte Ausbildung und eine Prüfung vor einer unabhängigen Kommission voraussetzen, bedeutet historisch - wie Max WEBER gezeigt hat - einen wesentlichen Fortschritt gegenüber der Willkür des Empfehlungsschreibens, das gegeben, aber auch verweigert werden konnte.

Diplome oder Zeugnisse bedeuten eine Verhinderung oder Erschwerung des Nepotismus, der Patronage und des Ämterkaufs, insbesondere bei der Beamtenschaft. Waren vorher Beamtenstellungen an Verwandte, Freunde als Belohnung, Versorgung oder auch als eine Form der Abschiebung vergeben worden, so wurde durch die Verrechtlichung diesen feudalen Praktiken zumindest tendenziell ein Ende gesetzt.

Die Professionalisierung und die Verrechtlichung sind die Voraussetzung für das Funktionieren der modernen Massengesellschaften. Wenn ich in einer fremden Stadt von Unwohlsein befallen werde, so kann ich an der Tür klingeln, wo ein Schild hängt: Dr. med. XY. Praktischer Arzt. Ich kann sicher sein, daß derjenige, der sich hinter der Tür verbirgt, an einer Universität Medizin studiert, dort das Examen abgelegt hat, sich einer Assistentenarztzeit unterzogen und schließlich die Approbation erhalten hat. Ob es ein guter oder schlechter Arzt ist, kann ich nicht wissen, aber ich kann davon ausgehen, daß es ein Arzt und nicht ein Kurpfuscher ist.

Dieser Prozeß der Professionalisierung und der Verrechtlichung verlief in vielen Stufen. In den handwerklichen Berufen und den technischen Ausbildungen setzte er frühzeitig ein. Dort wurden die Lehrzeiten früher in Zünften organisiert. Später finden sich Überreste dieses Weges bei den „compagnons du devoir“ oder

„compagnons du Tour de France“ (*französische Gesellenvereinigungen*).

Es wird leicht vergessen, daß in der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts in Frankreich der Abschluß der Primarschule die soziale Bedeutung hatte, die später das „baccalauréat“ (*französische Abitur*) einnahm, welchem wiederum in dieser Funktion das „brevet“ vorausging (*vergleichbar mit der mittleren Reife in Deutschland*). Eine ganze Reihe von Tätigkeiten, die ein Hochschulstudium voraussetzen, waren ebenfalls diesem Prozeß der Professionalisierung und Verrechtlichung unterworfen. Die klassischen Fächer waren zuerst davon betroffen. Doch anschließend folgten Tätigkeiten, die schwieriger zu bewerten waren, so vor allem die pädagogischen und psychologischen Tätigkeiten wie Erziehungsberatung, Kinder- und Eheberatung etc. Als jüngsten erstaunlichen Prozeß dieser Entwicklung gibt es in der Bundesrepublik philosophische Praxen, die professionelle philosophische Lebensberatung anbieten.

## **2.) Einige häufig vorgebrachte kritische Anmerkungen zu Diplomen**

Diplome haben mehrere Funktionen zugleich. Sie spielen zum einen die Rolle von Übergangsriten: Übergang von einer Altersklasse zu einer anderen; Übergang von einer sozio-ökonomischen Schicht zu einer anderen; Übergang von Unwissenheit zu anerkannten Kenntnissen und Praktiken.

Auf der Seite der Lehrenden führen sie in der Regel zu Bemühungen, das nationale und internationale Wissen zu rezipieren, das die Fragestellungen betrifft, die Gegenstand der Diplome sind.

Unter einem sozialen Gesichtspunkt betrachtet, haben Diplome einige ziemlich schwerwiegende Nachteile. In erster Linie haben

sie eine Kontrollfunktion. Die Kontrolle kann sich aber immer nur auf genau festgelegte Dimensionen beziehen, und diese Dimensionen repräsentieren in begrenztem Maße die Person. Eine Prüfung kann sich nun aber ausschließlich auf genau festgelegte Dimensionen beziehen, so daß andere Anteile vernachlässigt werden und unberücksichtigt bleiben und im weiteren Verlauf das Ergebnis verändern. Genau daher rührt die eingeschränkte Aussagekraft von Diplomen.

Das Diplom engt also das jeweils betrachtete Feld ein, da ausschließlich die Merkmale des Feldes als relevant erachtet werden, die in den Kontrollmechanismus aufgenommen wurden. Dieser Mechanismus kann zum Ausschluß von insgesamt durchaus kompetenten Personen führen, wenn sie in bezug auf die kontrollierten Merkmale nicht genügend kompetent sind, und umgekehrt zur Auswahl von Personen, deren Kompetenz sich allzu eng auf die bloße Bandbreite der kontrollierten Merkmale beschränkt.

Ist das Diplom erst einmal erworben, dann wird es häufig als repräsentativ für die Gesamtkompetenz angesehen. Das ist jedoch in Wirklichkeit niemals der Fall, denn „die Landkarte ist nicht die Landschaft“. Das Studieren ist nicht die soziale Tätigkeit, zu der es einmal führt. Die Zufriedenheit des Lehrpersonals entspricht nicht der Zufriedenheit derjenigen, die später für die diplomierten Nachwuchskräfte verantwortlich sind. Diese Tatsachen sind bekannt. Deswegen ist es unnötig, sie hier weiter auszuführen.

Wissenschaftliche Untersuchungen zu Bedingungen und Auswirkungen von Bewertungsverfahren (in Frankreich bekannt unter dem Namen der Docimologie) haben den subjektiven Charakter jeder Notengebung bestätigt, freilich ohne daß daraus irgendwelche praktischen Rückschlüsse gezogen worden wären. Es ist bekannt, daß die Prüfungskandidaten aufgrund ihrer unterschiedlichen Situationen nie wirklich gleichgestellt werden

können. Es ist ebenfalls bekannt, daß Gedächtnis oft den Platz von Intelligenz einnimmt, obwohl beides nicht dasselbe ist.

Alle diese kritischen Einwände sind legitim, ja notwendig, denn sie führen dazu, sich - was die Diplome betrifft - um Verbesserungen von Prüfungsbedingungen zu bemühen. Solche Verbesserungen sind allerdings insofern schwierig zu erreichen, als ihnen bestimmte Widerstände entgegenstehen.

So müßte die Prüfung z. B. eigentlich alle Perspektiven einer Ausbildung abdecken. Die einen sind theoretischer Art, andere beruhen auf einer Praxis im Anwendungsfeld, wieder andere auf Kreativität und Vorstellungskraft.

Doch gleichzeitig lassen sich Prüfungsbedingungen nicht endlos differenzieren.

Die schwierige Wahl einer Lösung sollte je nach Ausbildungsbereich, ausgebildeten Personen und der Zielgruppe, bei der jene ihre berufliche Tätigkeit ausüben werden, so angemessen wie möglich getroffen werden.

### **3.) Die Bedeutung kommunikativer Kompetenz für interkulturelles Lernen**

Wir haben oben gesehen, wie das Modell der Professionalisierung und Verrechtlichung sich schnell und in immer weiteren Bereichen verbreitet hat. Dieses Modell ist augenscheinlich mit dem bürokratischen Handeln eng verbunden, für das Max Weber als Kennzeichen die Werte der Stetigkeit, Gleichmäßigkeit und Wiederkehr genannt hat. Wenn wir mit Habermas zwei Grundtypen menschlichen Handelns, nämlich instrumentelles und kommunikatives Handeln, unterscheiden, dann gehört das professionell-verrechtlichte Handeln auf die Seite des instrumen-

tellen Handelns. Unter kommunikativem Handeln sind Situationen wie das Gespräch, Interaktionen, in denen sich Menschen über einen Sachverhalt verständigen, gemeint. Instrumentelles Handeln dagegen ist zweckrational auf bestimmte Zwecke gerichtet. Beide Formen des Handelns sind nur idealtypisch gemeint; in der Realität überschneiden sie sich. In den letzten Jahrzehnten dehnte das instrumentelle Handeln sich immer mehr auf Bereiche aus, die genuine Bereiche kommunikativen Handelns sind oder in denen kommunikatives Handeln vorherrscht. Das gilt vor allem für die Bereiche der Pädagogik und der Psychologie, die überzogen werden von einem Netz professionalisierter und verrechtlichter Strukturen.

Die Aufgaben, die in den Bereichen, in denen kommunikatives Handeln vorherrscht, gelöst werden sollen, entsprechen nicht den weberschen Kriterien für bürokratisches Handeln, sie sind weder immer wiederkehrend noch gleich und stetig. Jedes kindliche Versagen in der Schule, jede Ehekrise sind einmalig. Man kann sie zwar unter dem einen oder anderen, dann zwangsläufig partiellen und parteiischen Gesichtspunkt, trotzdem als mit anderen Fällen vergleichbar behandeln. Dann betrachtet man sie jedoch nicht mehr in ihrer Einmaligkeit und Einzigartigkeit. Hier zeigt sich also ein Widerspruch, der schon häufig thematisiert worden ist. Die heftigste Kritik stammt von Illich, der zwei Formen pädagogischen Handelns einander gegenüberstellt. Für die erste Form - die der herkömmlichen institutionalisierten Schulen, die mit der Aufgabe einer stetigen systematischen Überprüfung der Wissensbestände und Fertigkeiten einhergeht - benutzt er das Bild des Trichters (instrumentelles Handeln). Für die zweite Form benutzt er das Bild des Geflechtes aus Beziehungsstrukturen, die es jedem einzelnen erlauben, sich dadurch zu entwickeln, daß er selbst lernt und gleichzeitig zum Lernen der anderen beiträgt.

Interkulturelles Lernen gehört zu einem Bereich, in dem kommunikatives Handeln vorherrschend ist oder zumindest sein sollte. Die Neigung zur Professionalisierung und Verrechtlichung wird jedoch früher oder später ganz unvermeidlich auch in diesem Bereich wirksam werden, weil eine allgemeine Entwicklung in diese Richtung zu verzeichnen ist. Es ist klar, daß Begegnungsleiter, Lehrer, Ausbilder und institutionell Verantwortliche wie auch Forscher eine Sachkompetenz erwerben müssen. Es erscheint wünschenswert, internationale Austauschprogramme (von Jugendlichen oder von Erwachsenen beispielsweise) nur auf der Grundlage dieser professionellen Kompetenzen zu organisieren. Es sind allerdings, und das ist in diesem Bereich ein notwendiger Vorbehalt, zahlreiche andere, stärker persönliche Kompetenzen unabdingbar. Wir sind noch weit davon entfernt, sie immer in objektiver Weise einer angemessenen sozialen Kontrolle unterwerfen zu können.

#### **4.) Entwicklung der europäischen Austausche sowie unterschiedliche Formen formaler Abschlüsse**

Wenn zum gegenwärtigen Zeitpunkt die allgemeine Frage der formalen Abschlüsse erneut mit Nachdruck gestellt wird, dann liegt dies daran, daß es im Zusammenhang mit der europäischen Entwicklung naheliegt, jungen Menschen im Rahmen ihrer Ausbildung die Möglichkeit anzubieten, Diplome zu erwerben, die ihnen eine berufliche Tätigkeit in mehreren europäischen Ländern ermöglichen. Dies ist freilich immer nur auf der Grundlage von vergleichbaren Qualifikationen möglich, die z. T. im Herkunftsland der Interessierten, z. T. auch weiterhin in dem Land erworben werden müssen, wo der Beruf ausgeübt wird.

Wie wir gesehen haben, müssen formale Abschlüsse, die sich auf die professionell ausgeübte Animation von internationalen Begegnungen beziehen, spezifischen Anforderungen genügen.



Andrerseits müssen sie einer Reihe von allgemeinen, gegenwärtig gültigen Kriterien entsprechen, die von Land zu Land erhebliche Unterschiede aufweisen.

Inzwischen beschäftigen sich bereits bekannte, für die öffentliche Meinungsbildung einflußreiche Printmedien mit dieser Frage der formalen Ausbildungsabschlüsse in Europa. Das französische Wochenmagazin EXPRESS hat dem Thema ein Dossier gewidmet. Darüber hinaus bringen einschlägige Einrichtungen, wie z. B. ONISEP, ein regelmäßig aktualisiertes Dossier „Studieren in Europa“ heraus. Verschiedene Verlage widmen internationalen Ausbildungen ganze Bücher.

Vor kurzem hat das französische Ministerium für Lehre und Forschung sich für diese Fragen interessiert. Unter Federführung von B. Girod de l'Ain wurde eine Untersuchung durchgeführt. Einzelheiten und Schlußfolgerungen liegen jetzt in einer sehr ausführlichen Veröffentlichung vor. Sie enthält zahlreiche Stellungnahmen von Verantwortlichen aus verschiedenen europäischen Ländern. Der Titel lautet: „Welche Diplome sollen die Studenten in Europa bekommen: Allgemeine Abschlüsse oder Teilabschlüsse nach dem Baukastenprinzip?“ Der Autor untersucht die verschiedenen vorhandenen Formen an Abschlüssen. Insbesondere unterscheidet er zwischen einem Modell allgemeiner Diplomierung, das er als gefährdet ansieht und einem Modell additiv zusammengefügtter Teilabschlüsse, das dem aktuellen Trend entspricht.

Beim Modell allgemeiner Diplomierung gibt es eine deutsche Variante, die auf ein allgemeines Abschlußzeugnis hinausläuft. Es tendiert dahin, die Prüfungen im Laufe des Studiums hinauszuschieben. Es geht darum, den Studierenden so weit wie möglich ein selbstbestimmtes Studium zu ermöglichen, aber es funktioniert nur um den Preis einer Verlängerung der Studiendauer. Diese Verlängerung wird in einer Zeit hoher, durch die deutsche

Wiedervereinigung verursachter Kosten zum Problem für die öffentliche Hand.

Die englische Variante des gleichen, an einer allgemeinen Diplomierung orientierten Abschlusses ist als „kumulativ“ zu bezeichnen. Sie bildet einen Kompromiß zwischen dem Wunsch der Lehrenden nach einer abschließenden Diplomierung und dem der Verbraucher und der Regierung, die eher eine Ausweitung der Inhalte und ihrer Aufteilung auf Einzelmodule anstreben. Als auffallendstes Merkmal darf gelten, daß der „Ausstoß an Diplomierten“ sehr hoch ist. Dies hängt damit zusammen, daß nach Überschreitung der vorgesehenen Studiendauer von drei Jahren keine zufriedenstellenden Noten mehr vergeben werden.

Schließlich gibt es noch das amerikanische, additionistische Modell, das der „credits“, das erfunden wurde, um Menschen zu einer Rückkehr zur Hochschule zu bewegen. Freilich ist der Zugang zu Graduierten-Studiengängen nur unter Wettbewerbsbedingungen möglich und schließt das Ablegen einer allgemeinen Prüfung am Ende des ersten Studienjahres ein. Außerdem hängt der Berufszugang bei bestimmten reglementierten Berufen, wie Rechtsanwälten und Lehrern, auch von den berufsständischen Organisationen ab.

In Frankreich hat man sich 1968 mit den „Unités de valeurs“ dem additionistischen Modell angeschlossen. Man ging dabei sogar erheblich über die Vorgaben des Vorbildes hinaus. Das Ergebnis ist eine weitgehende Aufsplitterung der Studien, die dazu führt, daß der Studierende den Sinn für eine umfassende Orientierung und den inneren Zusammenhang der Studien verlieren kann.

Wie der Autor feststellt, favorisiert der eine Modelltyp Ausbildungen, die aus unterschiedlichen Teilen zusammengesetzt sind. Diese sind leichter handhabbar, wenn es darum geht, Lei-

stungsnachweise aus verschiedenen Ländern zu quantifizieren, die andern entsprechen besser einer vereinheitlichten Ausbildung.

Doch warum eigentlich nicht versuchen, beide Vorteile miteinander zu verbinden? Das probieren bestimmte modulare Abschlüsse, soweit sie das Wort Modul nicht einfach deckungsgleich mit dem Wort „Unité de Valeur“ gebrauchen. D. h. indem sie unter Modulen Untereinheiten verstehen, die zwangsläufig mehrere Unités de Valeurs umfassen.

In diesem ersten Kapitel haben wir nacheinander vier Perspektiven hervorgehoben:

- 1.) Die Frage der formalen Abschlüsse mußte, zumindest ansatzweise, aus einem historischen Blickwinkel betrachtet werden. Im Laufe der Zeit hat diese Frage in der Tat sehr unterschiedliche Antworten erfahren. Die Hochschätzung des Wertes der Gleichheit hat angesichts der Notwendigkeit von Bewertungen die Bemühung um Objektivität und um Anonymität nach sich gezogen. Dadurch hat dann die Bewertung von Abhängigkeit und persönlichem Sich-Einlassen auch eine Veränderung erfahren.
- 2.) Die Frage der formalen Abschlüsse wird unterschiedlich beurteilt: teils kritisch, teils wohlwollend. Um eine so komplexe Frage wirklich angemessen zu behandeln, wäre es freilich notwendig, die Antworten nach Disziplinen, Berufen, Altersgruppen und Niveaus eines Studiengangs zu differenzieren. Unabhängig davon sind dann auch noch spezifische Aspekte der einzelnen nationalen Kulturen zu berücksichtigen.
- 3.) Formale Abschlüsse bezüglich der professionellen Wahrnehmung von Aufgaben der Animation internationaler Begegnungen müssen die tiefgehenden Besonderheiten dieser Aufgaben berücksichtigen.

- 4.) Darüber hinaus müssen sie auch den geläufigen allgemeinen Merkmalen solcher Abschlüsse Rechnung tragen: handelt es sich um additive, cumulative oder in Modulform konzipierte Formen, um periodisch wiederholte und / oder um abschließend durchgeführte Prüfungsvarianten?

Die im folgenden vorgetragenen Beispiele und Analysen werden es dem Leser erlauben, die Antworten besser zu verstehen, die unsere Forschungsgruppe teilweise schon jetzt, oder aber in naher Zukunft, auf die angeschnittenen Fragen zu geben versucht.

## II. DIE BISHERIGE BERÜCKSICHTIGUNG DER DIMENSION DES INTERKULTURELLEN AUF DER EBENE NATIONALER STUDIENGÄNGE

*Otto Lüdemann*

### 1.) Das Modell der Äquivalenzen und seine besondere Eignung für die Lösung der Anerkennungsfrage in klassischen universitären Disziplinen

Unseres Wissens gibt es bisher noch keine grundständige Ausbildung im Bereich der interkulturellen Bildung mit einem auf nationaler Ebene anerkannten Diplomabschluß. Andererseits hat das Interkulturelle häufig implizit oder in einem komplementären Sinn seinen Platz in verschiedenen Formen der Ausbildung. Von daher erscheint es angezeigt, zunächst zu fragen, wie bestehende Studiengänge mit einer gewissen Nähe zur interkulturellen Problematik sich der Herausforderung internationaler und interkultureller Öffnung im Bildungswesen gestellt haben. Auch wenn dabei noch nicht Interkulturalität in dem in der vorliegenden Studie intendierten Sinn thematisiert wird\*, ist dies doch ein notwendiger Schritt erster Annäherung und Klärung.

In dieser Hinsicht bietet sich das Paar: Erziehungswissenschaft / Sciences de l'Education in Deutschland und Frankreich als besonders geeignet an. Diese Disziplinen haben das Erbe der Pädagogik bzw. der "Pédagogie" angetreten, also von Fächern, die ihren

---

\* Die Formulierung: "in dem in dieser Studie intendierten Sinn" bedeutet an dieser Stelle und auch im weiteren Verlauf des Textes nicht, daß der Sinn von Interkulturalität bereits endgültig definiert wäre oder daß dies im Rahmen dieser Studie geleistet werden könne. Wohl aber möchte die Studie einen Orientierungsrahmen schaffen, der eine neue Grundlage für Auseinandersetzung und Dialog über die damit verbundenen Fragen bildet.

festen Platz im kulturgeschichtlichen Besitzstand beider Länder haben. Traditionsgemäß waren sie den philosophischen Lehrstühlen bzw. den "Facultés de Lettres" angegliedert. Gemäß dem Vorbild und unter dem Einfluß der Vereinigten Staaten haben sich in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg schnell die empirischen Sozialwissenschaften durchgesetzt. Eine der Folgen war die Einrichtung einer neuen Disziplin 'Erziehungswissenschaft', die von nun an vorzugsweise den Human- und Sozialwissenschaften zugeordnet war. In Frankreich dauerte es demgegenüber bis zum Jahre 1968, bis ein vergleichbarer Vorgang zur Schaffung einer Reihe von "Instituts-" oder "Départements de Sciences de l'Education" führte. Angesichts der sehr unterschiedlichen historischen Bedingungen und politischen Motive, die jeweils den Anstoß gaben, waren allerdings die Rolle und das Bild der beiden Disziplinen von Land zu Land, bisweilen sogar innerhalb desselben Landes, unterschiedlich. Es nimmt insofern nicht wunder, wenn diese Disziplinen wie auch die Institutionen, die sie vertreten, von zahlreichen Widersprüchen durchdrungen sind. Dies prädestiniert sie grundsätzlich kaum dazu, internationale Beziehungen mit dem Ziel einer wechselseitigen Anerkennung oder Harmonisierung von Lehrinhalten aufzunehmen. Die internationalen Strategien beschränken sich deshalb meistens auf individuelle Kontakte der Lehrenden.

Ein anderes Beispiel, benachbart, aber in bestimmter Hinsicht doch auch wieder sehr verschieden, ist das der Ausbildung der Sozialarbeiter/Sozialpädagogen bzw. der "Travailleurs Sociaux"/"Educateurs Spécialisés" in beiden Ländern. Auch in diesem Fall hat es im Laufe der Geschichte nur wenige Kontakte und entsprechend geringe wechselseitige Einflüsse gegeben. Trotzdem hat die Ähnlichkeit der sozialen Probleme in den Industriegesellschaften offensichtlich ähnliche Reaktionen hervorgerufen, die nicht nur zu einer vergleichbaren Berufspraxis, sondern insgesamt auch zu vergleichbaren Inhalten und methodischen Ansätzen

in der Berufsvorbereitung geführt haben. Ob es sich nun um Probleme der Arbeitslosigkeit, des Drogenkonsums, der Kriminalität oder der Ausländerfeindlichkeit handelt: Die Ursachen sind in allen westlichen Ländern im wesentlichen die gleichen, die Ressourcen und das verfügbare Wissen, um diesen Problemen zu begegnen, ähneln sich, auch wenn die kulturellen und institutionellen Voraussetzungen erhebliche Unterschiede aufweisen.

Relativ weniger abhängig vom kulturellen Erbe des jeweiligen Landes und stärker unter dem Druck aktueller und künftiger Herausforderungen müßte das für die Sozialarbeit spezifische Handlungswissen sich also im Prinzip auch eher für eine Harmonisierung im Rahmen internationaler Zusammenarbeit eignen. Die Schwierigkeit liegt jedoch oft im Detail. Selbst Nuancen im beruflichen Selbstverständnis können sich als unüberwindliche Barrieren erweisen, insbesondere, wenn sie in tiefgreifenden kulturellen Unterschieden verankert sind, die den Betroffenen oft gar nicht als solche bewußt sind. Beispielsweise ist davon auszugehen, daß ein deutscher "Gemeinwesenarbeiter", ein britischer "Community Worker" und ein französischer "animateur de quartier" in ihrem Berufsalltag mit in etwa vergleichbaren sozialen Problemen konfrontiert werden. Dennoch ist davon auszugehen, daß sie, unabhängig von sprachlichen Verständigungsproblemen, stunden- und tagelang über ihr berufliches Selbstverständnis streiten könnten, ohne zu einem Ende zu kommen. Diese Schwierigkeit könnte zwar unter interkulturellen Gesichtspunkten gerade den Reiz und das Interesse einer Begegnung ausmachen, doch eben dies so zu sehen, ist nicht selbstverständlich.

Das größere Problem für die Realisierung internationaler Kontakte und Begegnungen in diesem Bereich liegt freilich auf einer anderen Ebene, nämlich der der Institutionen und ihrer Abhängigkeit von den jeweiligen nationalen Erziehungs- und Ausbildungssystemen. In Frankreich und Deutschland ist die Aus-

bildung der Sozialarbeiter bzw. der "travailleurs sociaux" Institutionen auf ganz unterschiedlichem Niveau übertragen, was die Zusammenarbeit erschwert. Probleme unterschiedlicher wissenschaftlicher Standards, des sozialen Prestiges oder der Ausbildungspolitik hindern die Menschen daran, sich einfach an einen Tisch zu setzen und miteinander zu reden, und dies trotz ihres offensichtlichen Interesses, die zentralen Probleme ihrer Disziplinen gemeinsam zu bearbeiten.

Trotz all dieser Schwierigkeiten hat die Europäische Gemeinschaft - inzwischen: "Union" - eine weise und der Situation angemessene Entscheidung getroffen, nämlich die, relativ großzügige und flexible Äquivalenzlösungen vorzuschlagen. Indem Europa die Idee vereinheitlichter europäischer Ausbildungen und Diplome endgültig ausgeschlossen hat, hat es die Verantwortung für die erforderliche Qualität und das Niveau der universitären und beruflichen Bildung denjenigen Institutionen übertragen, die mit Partnern aus andern Ländern der Union zusammenarbeiten wollen.

Diese Orientierung ist keineswegs nur ein "Papiertiger" geblieben, sondern hat unter anderem zur Schaffung des Erasmus-Programms geführt, für das Äquivalenzen eines der grundlegenden Prinzipien darstellen. Zahlreiche interuniversitäre Erasmus-Kooperationsnetze zeugen heute von der positiven Aufnahme dieser Entwicklung.

Einer anderen europäischen Richtlinie ist es zu verdanken, wenn heute der äquivalente Berufszugang in Europa auf eine im wesentlichen befriedigende Weise gelöst wurde. Dies gelang dadurch, daß einerseits in allen Mitgliedsländern eine Mindestausbildungszeit für die jeweiligen Berufe vorgeschrieben wurde, andererseits unter dieser Voraussetzung die grundsätzliche Äquivalenz der Ausbildungen anerkannt und bestimmte



erforderliche Anpassungsmaßnahmen dem Ermessen der verantwortlichen Behörden und Institutionen in den einzelnen Ländern überlassen wurden. In der Tat: Wer sollte auch kompetenter diese Fragen beurteilen können als diejenigen, die aufgrund ihrer Berufspraxis die Verantwortung für die Qualität und das Niveau der Ausbildung in ihren eigenen Ländern tragen!

So begrüßenswert diese Entwicklungen einerseits sind, so ist doch andererseits festzuhalten, daß die "Auslandserfahrung" eines Studierenden, selbst wenn sie sich über einen längeren Zeitraum erstreckt und zur Anerkennung äquivalenter Studienleistungen führt, eo ipso noch nichts darüber aussagt, ob und in welchem Umfang der oder die Betreffende diese Erfahrung im Sinne eines vertieften wechselseitigen Verstehens der eigenen und der fremden Kultur genutzt hat. Möglichkeiten äquivalenter Studien- und Berufserfahrungen in einem anderen Land sind wichtige Voraussetzungen, aber keine Garantie für die Entwicklung interkultureller Erfahrung und Kompetenz in dem hier zu thematisierenden Sinn.

## **2.) Das Modell der Integration der Thematik des Interkulturellen in Grund- oder Aufbaustudiengängen sowie in der beruflichen Weiterbildung in verschiedenen Disziplinen**

Auf dem Hintergrund der vorstehenden Ausführungen mag der Leser sich fragen, ob die geeignetste Form einer europäisch-interkulturellen Ausbildung nicht dennoch das System der Äquivalenzen wäre, einmal vorausgesetzt, es gäbe in verschiedenen Ländern entsprechende Ausbildungen, die ausschließlich oder überwiegend die interkulturelle Problematik zum Inhalt hätten. Dies ist jedoch offensichtlich nicht der Fall. Die interkulturelle Dimension wird vielmehr da, wo es sich anbietet, mit spezifischen Gegenstands- und Problembereichen verbunden, für

die es bereits Studiengänge gibt. Traditionell sind dies einerseits die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern sowie der Bereich der angewandten Sprachwissenschaften in Verbindung mit interdisziplinären landeskundlichen Studien.

Die Universität des Saarlandes in Saarbrücken, im deutsch-französischen Grenzgebiet gelegen und von daher für entsprechende Aktivitäten prädestiniert, hat ein besonders differenziertes, unterschiedlichen Bedürfnissen angepaßtes Ausbildungsangebot unter dem Titel: "Studiengänge Interkulturelle Kommunikation"<sup>1</sup> konzipiert. Im einzelnen heißt es in der Präsentation der Studiengänge:

"Die schwerpunktmäßig in der Romanistik angesiedelten Studiengänge *"Interkulturelle Kommunikation"* bereiten durch ein theoretisch- und praxisorientiertes Lehrprogramm auf ein besseres Verständnis der wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und mentalen Eigenarten Frankreichs vor und fördern die interkulturelle Kompetenz in den deutsch-französischen Beziehungen. Besonderer Wert gelegt wird auf die methodische Übertragbarkeit landeskundlicher und interkultureller Kompetenzen, die am Beispiel des frankophonen Kulturraumes vermittelt werden".

Insgesamt umfaßt das den Studierenden offenstehende Angebot:

- einen viersemestrigen *Aufbaustudiengang "Interdisziplinäre Frankreichstudien und interkulturelle Kommunikation"*, der einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluß voraussetzt und mit einem Diplom abgeschlossen wird,
- *ein Weiterbildungsangebot*, das aus den Bereichen "Kommunikation und Medien im deutsch-französischen Vergleich" und

---

<sup>1</sup> "Studiengänge Interkulturelle Kommunikation", Informationsbroschüre der Universität des Saarlandes, Saarbrücken, Lehrstuhl für Romanische Literaturwissenschaft und Interkulturelle Kommunikation, 1994.

"Interkulturelles Management" (mit Schwerpunkt Frankreich / Deutschland) besteht,

- *einen Magisterstudiengang "Französische Kulturwissenschaft und Interkulturelle Kommunikation".*

Vermittelt werden:

- *Berufsorientierte Sprach- und Kommunikationskompetenz,*
- *Landeskundliche Kompetenz (Interdisziplinäre Frankreichstudien),*
- *Interkulturelle Kompetenz.*

Auslandspraktikum und Auslandsstudium sollen integraler Bestandteil der Studiengänge *Interkulturelle Kommunikation* sein.

Neben den sprach- und kulturwissenschaftlichen Fachbereichen der Universitäten gibt es andere Orte der Vermittlung kulturspezifischer Inhalte und Themen, die sich für eine Thematisierung der interkulturellen Dimension anbieten. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit mögen einige weitere Beispiele genannt sein:

So hat der internationale Tourismus ein Interesse daran, nicht nur optimale Bedingungen für das Fremdsprachenlernen im Land der Zielsprache zu schaffen, sondern ist auch darauf angewiesen, daß die später im Tourismus oder im Hotelgewerbe tätigen Fachkräfte zumindest die Alltagskultur der von ihnen gewählten Reise- und Gastländer von innen her kennen. Dasselbe gilt in abgewandelter Form für die Ausbildung von Journalisten und Medienspezialisten, zunehmend aber auch für den Bereich der allgemeinen Betriebswirtschaftslehre, des Handels und des Marketing. Schließlich auch für die Ingenieurwissenschaften, denn technische Großprojekte und weltumspannende Aufgaben wie die informationelle Vernetzung des Globus, der Klimaschutz oder der Kampf um die Rettung der Umwelt fordern zunehmend Menschen, die

nicht nur fachkompetent sind, sondern sich auch den Herausforderungen interkultureller Kommunikation und Kooperation stellen.

Repräsentativ für diesen gesamten Bereich sind Strategien, die sich unter dem Stichwort *Interkulturelles Management* zusammenfassen lassen. Neben den für Frankreich typischen Elitehochschulen, wie auch entsprechenden Einrichtungen in Deutschland und anderen europäischen Ländern, gibt es hochschulunabhängige Institute, Vereinigungen und Konsortien, die sich zunehmend dieser Aufgabe widmen. U. a. ist hier das Deutsch-Französische Institut der Robert-Bosch-Stiftung in Ludwigsburg zu nennen, das in Zusammenarbeit mit deutschen und französischen Partnern entsprechende Kurse anbietet. Dazu liegt eine ausführliche Dokumentation vor.<sup>2</sup> Längst hat auch die Wirtschaft erkannt, daß Probleme der interkulturellen Kommunikation sich in gravierender Weise auf das Funktionieren der internationalen Geschäftsbeziehungen und damit auf die Umsätze der Unternehmen auswirken. Es verwundert deshalb nicht, wenn sich private Initiativen entwickeln, die aus der Beratung und Schulung von Managern im Bereich der interkulturellen Kommunikation ein lukratives Geschäft machen. Wie noch zu zeigen sein wird, finden sich hier die am weitesten entwickelten Strategien zur Analyse und Bewältigung interkultureller Probleme, freilich immer unter dem engen Blickwinkel möglichst reibungsloser Geschäftsbeziehungen und entsprechender Gewinnmaximierung.

Ein teilweise in diesen Zusammenhang gehörendes, aufgrund des bestimmenden gesamtgesellschaftlichen Interesses aber auch wieder spezifisches interdisziplinäres Feld mit interkulturellen Implikationen stellt der Bereich des Umweltmanagements dar.

---

<sup>2</sup> H.G. ARZT (Hrsg.) "Qualifikation für internationale Zusammenarbeit: Konsequenzen für die deutsch-französische Ausbildung an Grandes Ecoles und Universitäten" in: Neue Ludwigsburger Beiträge, Ludwigsburg, Mai 1993

Ein entsprechender Aufbaustudiengang an der Universität Trier (mit zahlreichen Partnern in Europa) stellt sich dieser aktuellen Herausforderung. Es handelt sich dabei um das Diplom des "European Master in Environmental Management"<sup>3</sup> :

"Ziel dieses einjährigen Aufbaustudiengangs ist die Vermittlung über das Fachwissen hinausgehender Kenntnisse und Erkenntnisse auf dem Gebiet des Umweltmanagements, der politischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Ursachen der Umweltzerstörung, des Einsatzes von Strategien zur Vermeidung von Umweltschäden und deren Behebung durch Methoden eines umweltorientierten, strategischen Managements sowie der rechtlichen Rahmenbedingungen, die von der Europäischen Union und den Mitgliedsstaaten dieser Union für eine Verbesserung der Umwelt- und Lebensbedingungen in Europa gesetzt werden."

Wie aus dieser Beschreibung hervorgeht, tritt in einem solchen Studiengang die Bedeutung persönlicher interkultureller Kompetenz hinter dem Lernen von globalen, technisch und rechtlich fundierten Strategien zurück. Gleichwohl dürfte auch in einem solchen Studium die interkulturelle Dimension ständig präsent sein, denn der Begriff des "Umweltmanagements" setzt ja zwangsläufig die Auseinandersetzung mit dem zumindest teilweise kulturell bedingten Verhalten der Menschen voraus, das Umweltprobleme erst schafft oder umgekehrt nach entsprechender Analyse zu deren Lösung beitragen soll.

Wie schon angedeutet, weist der Bereich der Sozialarbeit / Sozialpädagogik aus verschiedenen Gründen seinerseits eine besondere Affinität zur interkulturellen Problematik auf. Zwei Praxisfelder, in denen interkulturelle Probleme eine zentrale Bedeutung haben, mögen dies verdeutlichen:

---

<sup>3</sup> Informationsbroschüre der Universität Trier: European Master in Environmental Management October 1994- October 1995

- der Bereich der Interkulturellen Sozialen Arbeit mit Migranten, Aussiedlern und Flüchtlingen,
- der Bereich der Internationalen und Interkulturellen Austausch- und Begegnungsarbeit.

Die Praxis der Sozialen Arbeit in allen europäischen Industriestaaten muß sich mit den Folgen und aktuellen Implikationen der vor Jahrzehnten begonnenen und bis heute andauernden weltweiten Migrations- und Fluchtbewegungen auseinandersetzen. Die meisten sozialen Einrichtungen sind nicht darauf vorbereitet, die spezifischen, meist kulturbedingten Probleme ausländischer Mitbürger oder von Mitgliedern ethnischer Minderheiten zu berücksichtigen, geschweige denn konstruktiv und produktiv mit den kulturellen Unterschieden umzugehen. In diesem Zusammenhang ist eine von der Fachhochschule Köln ausgehende, im Laufe des Jahres 1994 durchgeführte Umfrage<sup>4</sup> zur "Interkulturellen Öffnung der Fachbereiche Sozialwesen" in der Bundesrepublik symptomatisch.

Das auf einem anschließenden Treffen diskutierte Ergebnis der Umfrage zeigt, daß einerseits allenthalben der Bedarf einer solchen Öffnung gesehen wird und zahlreiche Initiativen versuchen, darauf zu antworten; andererseits sind die regionalen, lokalen und institutionellen Bedingungen für den Umgang mit dem Problem sehr unterschiedlich. Hinzu kommt die theoretische Unsicherheit im Hinblick auf die Frage, was denn nun "interkulturelle Öffnung" oder auch "interkulturelle Kompetenz" meint. Inzwischen hat diese Untersuchung im Rahmen der Plenarversammlung des "Fachbereichstages Soziale Arbeit" vom 3. - 5. Mai 1995 in Magdeburg gemäß § 7 der Satzung zur Einrichtung

---

<sup>4</sup> Bericht zur Umfrage: "Interkulturelle Öffnung der Fachbereiche Sozialwesen in der Bundesrepublik"  
(Prof. Dr. G. STORZ, FH Köln, FB Sozialwesen, Köln 1994)

einer ständigen Arbeitsgruppe "Interkulturelle Sozialarbeit" geführt. Hauptaufgaben sind Förderung und Weiterentwicklung in diesem Bereich auf den folgenden Ebenen: Lehre, curriculare Entwicklung, Forschung und Entwicklung, Zusammenarbeit mit der Berufspraxis.

Als das in diesem Sinn bisher ehrgeizigste und am konsequentesten umgesetzte Modell interkultureller Öffnung im Bereich der Sozialen Arbeit dürfte ein vom Fachbereich Sozialpädagogik der Fachhochschule Koblenz, teilweise in Zusammenarbeit mit der Universität Mainz sowie mit zahlreichen europäischen Partnerinstitutionen entwickeltes Studienangebot sein. Es wird im Rahmen der europäischen Hochschulvereinigung ECCE (= European Center for Community Education) koordiniert. Das Angebot umfasst ein Zusatzzertifikat im Rahmen des grundständigen Studiums der Sozialpädagogik (EUROPE- ACCESS) und eine vertiefende Option im Sinne einer Spezialisierung (EUROPE-COMES)<sup>5</sup>.

Das Zertifikat EUROPE ACCESS setzt sich aus Bescheinigungen über die Teilnahme an einer Reihe von vorgegebenen Studienangeboten mit verschiedenen Optionen zusammen. Sie können nach dem Prinzip des Baukastensystems schrittweise erworben werden, und zwar z.T. im Rahmen von Studien- und Praxisaufenthalten an einer der zahlreichen europäischen Partnerhochschulen, z.T. auch im Rahmen von eigens organisierten, bi- oder multilateralen Seminaren zu europaorientierten oder interkulturellen Fragestellungen im Bereich der Sozialen Arbeit. Seit dem WS 94/95 gibt es EUROPE-ACCESS auch als Weiterbildungsangebot für Praktiker.

EUROPE-COMES ist demgegenüber im Begriff, von einem bisher konsekutiv zum Sozialpädagogik-Diplom in Koblenz

---

<sup>5</sup> Informationsbroschüren des European Center for Community Education ECCE- Koblenz

studierbaren Zusatzzertifikat zu einem eigenständigen Studiengang mit Doppeldiplomabschluß zu avancieren (in einer vorläufigen Form studierbar seit dem W.S. 1995/96, noch mit einem Auslands-Berufspraktikum im 7. und 8. Semester, endgültig dann mit integrierter Praxisphase im Ausland voraussichtlich ab W.S. 1996/97).

Als ein vergleichbarer, wenn auch vom Studienangebot her zur Zeit noch begrenzterer Ansatz stellt sich die Zusatzfachprüfung "Europäische Interkulturelle Studien" am Fachbereich Sozialpädagogik der Fachhochschule Hamburg dar. Hier steht den Studierenden im Rahmen des Europa-Lehramtes JEAN MONNET nach einem mindestens einsemestrigen Studien- oder Praxisaufenthalt an einer europäischen Partnerhochschule die Möglichkeit offen, nach Wahl entweder die Diplomarbeit oder eine zusätzliche Arbeit zu einer interkulturellen Thematik zu verfassen. Auf dieser Grundlage erhalten sie dann das Zusatzzertifikat "Europäische Interkulturelle Studien". Ein gegenwärtig im Rahmen einer allgemeinen Studienreform diskutiertes Projekt zielt darauf ab, die künftig ins Studium integrierte Praxisphase in einem der Partnerländer zu absolvieren und in Zusammenarbeit mit den Partnerhochschulen sowohl unter professionellem als auch unter interkulturellem Blickwinkel zu begleiten. Siehe dazu die Ausführungen weiter unten (Abschnitt IV 4.).

### **3.) Das Modell des Doppeldiploms: eine Perspektive für künftige europäisch-interkulturelle Bildung?**

Neben den zahlreichen Varianten einer Integration interkultureller Bildung in bestehende Studiengänge, sei es als Zusatzzertifikat, in Aufbauform oder im Rahmen beruflicher Weiterbildungsangebote, gibt es seit einiger Zeit - nicht zuletzt dank der Einrichtung des Erasmus-Programms und seines speziellen deutsch-



französischen Pendants: Deutsch-Französisches Hochschulkolleg (DFHK) - eine weitergehende Form der zugleich internationalen und interinstitutionellen Zusammenarbeit: das Doppeldiplom.

Die Idee des Doppeldiploms besteht darin, bestimmte curriculare Anteile vergleichbarer Studiengänge in verschiedenen Ländern inhaltlich aneinander anzugleichen und organisatorisch soweit aufeinander abzustimmen, daß es möglich wird, Absolventen, die einen entsprechenden, festgelegten curricularen Anteil an der Partnerhochschule studiert haben, über die bloße Äquivalenz der Vorbereitung für das Diplom der Heimathochschule hinaus auch den Titel der Partnerhochschule zu verleihen. Während das Erasmus-Programm dieses Modell zwar als wünschbare, jedoch nicht als zwingend erforderliche Voraussetzung für die Bewilligung der Programmmittel ansieht, hat das DFHK das Doppeldiplom zum ausdrücklichen Ziel seiner Förderstrategie erklärt. D. h. über eine zeitlich begrenzte Anlaufphase hinaus wird nur weitergefördert, wenn das Ziel der Einrichtung eines Doppeldiploms erreicht wird.

Es verwundert nicht, wenn bisher vor allem Hochschulen mit mathematisch-naturwissenschaftlichen, technischen oder bedingt auch wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichen Doppeldiplome eingerichtet haben oder noch anstreben. In der Tat ist es so, daß die naturwissenschaftlichen Grundlagen und die technische Infrastruktur der westlichen Industriegesellschaften faktisch längst eine weitgehende Harmonisierung der Studieninhalte dieser Disziplinen erzwungen haben. Soweit es Probleme gibt, sind diese eher institutioneller oder organisatorischer Art, d. h. zu beheben, sofern der politische Wille dazu vorhanden ist. Wie sich bereits im Zusammenhang mit den Äquivalenzregelungen zeigte, tun sich die durch spezifische gesellschaftliche oder geschichtlich-kulturelle Inhalte geprägten Disziplinen dagegen verständlicherweise schwer mit einer

Angleichung ihrer Inhalte. Mehr noch aber mit der Idee einer Harmonisierung ihrer institutionellen Strukturen und ihrer organisatorischen und methodischen Ansätze, denn gerade darin drückt sich die für diese Disziplinen spezifische geschichtliche und kulturelle Prägung besonders prägnant aus.

Die Beantwortung der Frage, ob das Modell des Doppeldiploms eine tragfähige Perspektive für eine künftige europäisch-interkulturelle Ausbildung eröffnen kann, bleibt auf diesem Hintergrund mit zahlreichen Unsicherheiten verbunden, zumal gegenwärtig nur schwer auszumachen ist, wer die Partnerinstitutionen für ein solches Diplom sein könnten. Andererseits ist zu betonen, daß im Gegensatz zu allen übrigen Fachdisziplinen interkulturelle Bildung nur ein sehr bedingtes Interesse an der Harmonisierung von Studieninhalten hat, da sie in wesentlichen Teilen ja im Gegenteil auf die konkrete Erfahrung und Bearbeitung von kulturellen Unterschieden als wesentliche Ressource angewiesen ist. Es käme also darauf an, solche Ressourcen in einem geeigneten institutionellen Rahmen bereitzustellen. Dies aber würde voraussetzen,

1. daß sich solche europäische, hinsichtlich der zugrundeliegenden Fachdisziplin vergleichbare Ausbildungsinstitutionen zu einer Kooperation zusammenfinden, die bereits über einen interkulturellen Ansatz verfügen,
2. daß diese Institutionen das strategische Interesse ihrer Kooperation nicht (oder nicht nur) auf ein fachliches, sondern auf ein interkulturelles Doppeldiplom richten,
3. daß der institutionelle Rahmen dieses Doppeldiploms nicht administrativ erstarrt, sondern permanenter Gegenstand eines Aushandlungsprozesses im Rahmen der Kooperation bleibt.

Dies sind sicherlich hohe, aber gleichwohl realistische und umsetzbare Ansprüche, vorausgesetzt, es gibt den politischen Willen dazu.

Gerade noch vor Redaktionsschluß der vorliegenden Broschüre sind bei uns ergänzende Informationen zu dem neuen Studiengang EUROPE-COMES des Fachbereichs Sozialpädagogik an der FH Koblenz eingegangen. Danach ist davon auszugehen, daß dieser Doppeldiplomabschluß, zumindest von seinem Anspruch her, den genannten Ansprüchen zu genügen versucht. Der folgende Überblick über das Konzept macht dies deutlich.

*Neuer Studiengang "European Community Education Studies" im FB Sozialpädagogik (Koblenz)*

### **Curriculum und Studienorganisation**

Der integrierte Studiengang "**European Community Education Studies**" wird acht Semester (davon zwei praktische Studiensemester) umfassen.

Die Verteilung auf Grund- und Hauptstudium soll unter Berücksichtigung der "ABDFH" (02.12.1994) entsprechend dem Entwurf "Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Sozialwesen an Fachhochschulen" (Stand: Juli 1994) erfolgen:

- Das **Grundstudium "European Community Education Studies"** von 4 Semestern wird starke Parallelen zu dem des Studiengangs Sozialpädagogik aufweisen, jedoch sollen die Lehrangebote in *Fachfremdsprachen und Empirischer Sozialforschung/Statistik* zur Pflicht gemacht werden. (Auf das für den Studiengang Sozialpädagogik verpflichtende Blockpraktikum wird verzichtet.)
- Im **Hauptstudium "European Community Education Studies"** (ebenfalls 4 Semester) ist ein **Auslandsaufenthalt** an einer Partnerhochschule vorgesehen (d. h. ein theoretisches plus ein praktisches

Studiensemester; diese Studienleistungen werden durch die Partnerhochschule bewertet bzw. abgeprüft).

Die sogenannten "arbeitsfeldübergreifenden" Seminare werden einen **europäischen Schwerpunkt** haben, das "arbeitsfeldbezogene" Projektstudium wird in "**European Community Education**" durchgeführt. Das verpflichtende Lehrangebot in *Fachfremdsprachen und Empirischer Sozialforschung* wird fortgesetzt.

(Auf ein weiteres Blockpraktikum wird ebenfalls verzichtet.)

- Die **Diplomarbeit**

kann auch in Verbindung mit der Partnerhochschule geschrieben werden.

- Als **Abschluß**

erhalten die erfolgreichen Studierenden neben dem Diplom der Fachhochschule ein entsprechendes Diplom bzw. ein "Bachelor's/ Master's Degree" der Partnerhochschule (sogenanntes *Doppeldiplom*).

### **Partner im neuen Studiengang**

Als Partner sind *zunächst das Department of Community & Continuing Education, Northern College, in Dundee / Schottland und das Department of Social & Community Studies, De Montfort University, in Leicester / England* vorgesehen. Weitere Partner aus den ERASMUS-HKPs ("ACCESS-Europe" und "Europe-COMES") werden folgen.

### III. DIE BISHERIGE BERÜCKSICHTIGUNG DER DIMENSION DES INTERKULTURELLEN AUF DER EBENE VON EUROPÄISCHEN PROGRAMMEN UND INITIATIVEN

*Otto Lüdemann*

**"Si c'était à refaire, je commencerais par l'éducation"**

*(Wenn es noch einmal zu tun wäre, würde ich mit der Erziehung anfangen)*

**Jean MONNET**

Gehen wir einmal davon aus, daß Jean MONNET diesen ihm zugeschriebenen Satz tatsächlich ausgesprochen hat und daß er sich dabei auf das von ihm so entscheidend beeinflusste europäische Einigungswerk bezog: Welche Bedeutung ist dann dem Wort "Erziehung" (éducation) beizumessen? Ist der Satz heute noch aktuell? Wenn ja, wie wäre er heute zu verstehen?

Wahrscheinlich ist es leichter, sich der Beantwortung dieser schwierigen Fragen zunächst durch die Klärung dessen zu nähern, was Jean MONNET mit diesem Satz sicherlich nicht gemeint hat. So ist davon auszugehen, daß Erziehung im Dienste von Europa schon für Jean MONNET gewiß nicht bedeuten konnte: "Den Europäern ein europäisches Identitätsgefühl vermitteln", so wie zuvor die Nationalstaaten alles daran setzten, ihren Bürgern ein nationales Identitätsgefühl zu geben: also mit dem Ziel, die Bürger so bedingungslos wie möglich an die eigene Nation zu binden, bis hin zu der als selbstverständliche, patriotische Pflicht vorausgesetzten Bereitschaft, im Kriegsfall fürs Überleben der Nation auch das eigene Leben zu opfern.

Worin konnte aber die alternative Bedeutung einer Anwendung des Begriffs "Erziehung" auf das europäische Einigungswerk liegen, wenn nicht darin, den Europäern dabei zu helfen, sowohl ihre Gemeinsamkeiten als auch ihre Unterschiede besser wahrzunehmen und angemessen damit umzugehen? Worauf kam und kommt es an, wenn dies - damals wie heute - das Ziel sein sollte? Sicherlich darauf, Kontakte zu vertiefen, aber auch darauf - und das wird häufig vergessen - zunächst sich selber als potentiell fremd für den andern (wenn nicht gar für sich selbst) wahrzunehmen. Erst dies wäre eine Perspektive, die den Namen "interkulturell" verdienen würde. Es wäre andererseits kein Widerspruch, sie auch europäisch zu nennen, denn sie entspricht der europäisch-humanistischen Tradition, der auch ein Jean MONNET verpflichtet war.

Wie aber steht es um solche Zielperspektiven in der aktuellen politischen Diskussion? Inwieweit spiegeln sich derart anspruchsvolle Maßstäbe in den gegenwärtig durchgeführten europäischen Programmen und Initiativen wider? Exemplarisch mögen hier nur einige wichtige, Forschung und Bildung betreffende Maßnahmen im Rahmen der Europäischen Union dieser Testfrage unterzogen werden.

### **1.) Training and Mobility of Researchers (T.M.R.)**

Das T.M.R.-Programm ist Bestandteil des am 26.4.1994 beschlossenen "Fourth Framework Programme for Research and Technology Development" und umfaßt den Zeitraum von 1994 - 1998. Es setzt im wesentlichen die Aktion des vorausgegangenen Programms Human Capital And Mobility (H.C.M.) fort. Die Änderung des Namens mag auf verschiedene Gründe zurückzuführen sein, scheint jedenfalls auch einen gewissen Wandel der Konzeption anzukündigen, und zwar weg von nur

ökonomisch-wachstumsorientierten Prinzipien der Forschungsförderung hin zu Vorstellungen, die auch die Lebensqualität, den Umweltschutz und weitere Gemeinschaftsziele als gleichrangig einbeziehen. Wörtlich heißt es im "Information Package" der Europäischen Kommission:

"... the activities of the Fourth Framework Programme aim at improving the competitiveness of European industry and the quality of life and are designed to provide the scientific and technical bases needed to support sustainable development, environmental protection and other common policies..."<sup>6</sup>

Bemerkenswert ist darüber hinaus der ausdrückliche Hinweis, daß es "bezüglich der durch das Programm abgedeckten Forschungsfelder keine näheren, im voraus festgelegten Zielvorgaben und Prioritäten mehr geben wird, um so die Forscher bei der Konzeption ihrer Projekte nicht in ihrer Kreativität und Innovationsbereitschaft einzuschränken. Wissenschaftliche Qualität und das Gemeinschaftsinteresse sollen die maßgeblichen Kriterien für die Evaluation und Auswahl der Projekte sein."<sup>7</sup>

Diese "neuen Töne" in der Wissenschaftspolitik der E.U. sind bedeutsam, denn die Human- und Sozialwissenschaften wurden in diesem Rahmen bisher für eine Förderung nur berücksichtigt, wenn sie einen Beitrag zur Verbesserung der europäischen Wettbewerbsfähigkeit versprochen. Forschungsprojekte oder Netzwerke mit dem Ziel einer kritischen Analyse und Verbesserung der Bedingungen interkultureller Kommunikation hatten insofern bei der Auswahl der Projekte bisher nur eingeschränkte

---

<sup>6</sup> European Commission: RESEARCH NETWORKS Training and Mobility of Researchers 1994 - 1998, Information Package Edition 1994 - 95, S.9.

<sup>7</sup> ebd. S. 9, Übers. des Verf.

Aussichten auf Erfolg. Dies könnte sich ändern, falls die neuen Prinzipien tatsächlich umgesetzt werden.

Skepsis mag angebracht sein, denn die interkulturelle Problematik schien, wie sie im Rahmen der vorliegenden Studie verstanden wird, bisher noch gar nicht ins Blickfeld der Brüsseler Forschungsprioritäten gerückt zu sein. Andererseits legt das praktische Programmziel selbst, nämlich "Fortbildung und Mobilität von Forschern" es eigentlich nahe, im Sinne eines Metaprogramms Untersuchungen zum Problem der interkulturellen Kommunikation von Forschern untereinander, zwischen Forschern und Auftraggebern oder auch zwischen Forschern und Anwendern durchzuführen. Käme es dazu, könnten die dank der forschungsorientierten Programme des Deutsch-Französischen Jugendwerkes gesammelten Erfahrungen zur Frage der interkulturellen Kommunikation in diesem Rahmen sicher eine sinnvolle Vertiefung und Aufarbeitung erfahren.

## **2.) Aktion Jean Monnet**

Die Aktion Jean Monnet wurde im Jahre 1990 auf Vorschlag eines wissenschaftlichen Komitees und der Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Universitäten von der Europäischen Kommission beschlossen. Sie verfolgt das Ziel, durch Schaffung von sogenannten "Europa-Lehrstühlen" die europäische Dimension in Forschung und Lehre der Hochschulen verstärkt zur Geltung zu bringen. Zwar verbarg sich hinter der klangvollen Etikettierung "Europa-Lehrstuhl" lediglich eine von Zeit und Umfang her begrenzte finanzielle Unterstützung derjenigen Hochschulen, die sich bereit erklärten, die bezuschußten Maßnahmen ihrerseits für mindestens vier Jahre weiterzuführen. An den Hochschulen war damit aber immerhin ein erster wichtiger Schritt in Richtung kritische Auseinandersetzung mit der



Europa-Thematik getan. Erstmals wurde auch das Schwergewicht auf die vorher meist vernachlässigten geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen gelegt, insbesondere auf Geschichte, Recht, Sozial- und Politikwissenschaften.

Im vorliegenden Zusammenhang mag der Hinweis von Interesse sein, daß über die genannten Disziplinen hinaus u. a. auch ein interdisziplinär orientierter Europa-Lehrstuhl "Europäische Interkulturelle Studien" (an der FH Hamburg) geschaffen wurde. Die Aktion Jean Monnet stellt jedoch vor allem aus einem anderen Grund einen wichtigen konstruktiven Beitrag in der wechselvollen Geschichte der geistigen und politischen Auseinandersetzung um die europäische Einigung dar: In den Hochschulen entstanden dadurch Orte der Forschung und Lehre wie auch Diskussionsforen, die erst die ganze interkulturelle Vielfalt der Idee und der Realität Europas erkennen lassen.

### **3.) Erasmus / Lingua - Tempus - Sokrates**

Das schon mehrfach erwähnte Erasmus-Programm, im wesentlichen dazu bestimmt, mit Hilfe der Einrichtung von Hochschulkooperationsnetzen die Studenten- und Dozentenmobilität zwischen europäischen Hochschulen zu fördern sowie deren institutionelle Zusammenarbeit zu vertiefen, ist seit 1987 funktionsfähig. Seit 1990 ist es mit dem Programm LINGUA verbunden, das dazu dient, die fremdsprachlichen Kompetenzen zu verbessern. Ab 1995 werden ERASMUS und LINGUA Unterprogramme eines neuen, noch umfassender angelegten Projektes mit dem Titel SOKRATES sein. Gegründet auf die einerseits weiter gefaßten, andererseits an das Subsidiaritätsprinzip geknüpften Bestimmungen des Maastrichter Vertrages zum Bildungsauftrag der Europäischen Union, schließt SOKRATES auch das allgemeinbildende Schulwesen ein, führt aber andererseits die bis-

herigen Programme für den Hochschulbereich mit der Maßgabe ihrer Weiterentwicklung und Vertiefung fort. Daneben ist das für die Zusammenarbeit der E. U. mit Mittel- und Osteuropa bestimmte Programm TEMPUS zu erwähnen. Vom Zeitpunkt der Öffnung der Grenzen zu diesen Ländern an bemühte TEMPUS sich darum, die mit ERASMUS und LINGUA gesammelten Erfahrungen auf dieses neue Feld zu übertragen, bzw. den dort geltenden speziellen Bedarfen und Bedingungen anzupassen.

Alle genannten Programme gelten im allgemeinen - und zwar nicht nur in den Augen der Verantwortlichen, sondern auch in der Öffentlichkeit - als Erfolge europäischer Bildungspolitik. Die durch die investierten Mittel entstandenen Netzwerke europäischer Hochschulen, die dadurch ausgelöste Dynamik neuer produktiver Beziehungen wie auch die hohe Zahl mobilisierter Personen rechtfertigen dieses positive Bild.

Nach dem bereits zu anderen Programmen Gesagten liegt freilich auf der Hand, daß aus den genannten Kriterien nicht eo ipso auch eine Weiterentwicklung und Vertiefung der interkulturellen Beziehungen in dem in der vorliegenden Studie verstandenen Sinn folgt.

Auch in den Richtlinien der genannten Programme findet sich zwar immer wieder die Formel von der "Einführung der europäischen Dimension" als eines der Schlüsselkriterien für die Auswahl der Programme und ihre Evaluation. Auch hier ist es jedoch eher so, daß solchen Programmen und Projekten, die sich explizit die Vertiefung interkultureller Beziehungen zum Ziel setzen, die europäische Dimension abgesprochen wird. Es wird argumentiert, "Interkulturalität" lasse eher auf bilaterale Beziehungen schließen, während die europäische Dimension doch integrative, gemeinschaftliche Aspekte voraussetze. So kommt es zu dem Paradox, daß diejenigen, die es sich einfach machen, indem

sie lediglich angeben, miteinander über gemeinschaftsbezogene Themen oder Kooperation r e d e n zu wollen, mit finanzieller Unterstützung rechnen können, während diejenigen, die sich der schwierigen Aufgabe stellen, exemplarisch, wenn auch meistens auf bilateraler Ebene solche Gemeinschaft und Kooperation zu l e b e n, leer ausgehen.

Wohl gibt es sicher Ausnahmen von solchen Tendenzen. Verfrüht mag es sein, die tatsächlichen Auswirkungen der unleugbaren Mobilisierung einer großen Zahl von Menschen in Europa schon jetzt bewerten zu wollen. Gleichwohl bestätigt sich im Rahmen von ERASMUS, LINGUA und TEMPUS, was schon für die vorher zitierten Programme galt: Trotz der Dringlichkeit der interkulturellen Probleme, scheint die Dimension des Interkulturellen, verstanden im "radikalen" Wortsinn als Herausforderung zu einem vertieften Eigen- und Fremdverstehen, in der Regel kaum ins Blickfeld der Initiatoren und Verwalter der europäischen Programme gerückt zu sein.

#### **4.) Das Grünbuch zur europäischen Dimension des Bildungswesens**

Die vorstehende kritische Anmerkung bedarf einer gewissen relativierenden Ergänzung auf der Grundlage des im September 1993 veröffentlichten "Grünbuchs zur europäischen Dimension des Bildungswesens". Die darin ausgesprochenen Empfehlungen dienen, auf der Grundlage des Maastrichter Vertrages und insbesondere des darin festgelegten Subsidiaritätsprinzips, als Leitlinien für die gegenwärtig vorbereiteten neuen Förderprogramme im Bildungsbereich.

Sie bringen einige neue Aspekte in die Zieldiskussion ein. Im zweiten Absatz der Einleitung wird Artikel 126, Absatz 1 des Vertrages über die Europäische Union zitiert, wo es heißt:

"(Die Gemeinschaft trägt) zur Entwicklung einer qualitativ hochstehenden Bildung dadurch bei, daß sie die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedsstaaten fördert und die Tätigkeit der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen erforderlichenfalls unterstützt und ergänzt."

Im weiteren Verlauf der Einleitung wird dann unter Absatz 5 von der "Entwicklung eines europäischen Staatsbürgerbewußtseins" gesagt, daß sie als "Mehrwert gemeinschaftlichen Handelns im Bildungsbereich" <sup>8</sup> erwartet wird.

Im marktwirtschaftlichen System ergeben sich "Mehrwerte" aus den auf menschlicher Arbeit beruhenden Austauschprozessen. Das leuchtet unmittelbar ein, insoweit der Wert der Arbeit und der Produkte der Arbeit mit derselben Meßlatte, nämlich der gültigen Geldwährung, gemessen werden. Schon die Übertragung des aus der Ökonomie entlehnten Begriffs des Mehrwertes auf ideelle Werte ist von daher problematisch. Die Behauptung, daß "gemeinschaftliches Handeln" (was immer dies sein mag!) entsprechende ideelle Mehrwerte produziere, ist dagegen reine Spekulation, ideologische Verbrämung eines Systems, das seine Legitimation im Rahmen von Außendarstellung nicht auf seine bloße Funktionalität beschränken kann oder will, die auf teils komplementären, teils konkurrierenden partikularen Interessen beruht.

Auf diesem Hintergrund sind auch die folgenden Sätze zu betrachten: "Die Aufmerksamkeit und der Respekt, die den kul-

---

<sup>8</sup> "Grünbuch zur europäischen Dimension des Bildungswesens", Dokumente des Amtes für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Katalognummer CB- CO-93-505-DE-C, ISBN 92-77-59587-6, S.5

turellen und ethnischen Identitäten und Unterschieden gebühren, sowie die Bekämpfung aller Formen von Chauvinismus und Fremdenhaß sind wesentliche Elemente des erzieherischen Handelns." und weiter:

"Die Bildungssysteme haben nicht nur die Aufgabe, die Weitergabe der Kultur zu gewährleisten, sondern müssen die Jugendlichen ebenfalls zur Demokratie, zur Bekämpfung von Ungleichheit, zu Toleranz und Respekt vor der Vielfalt erziehen. Sie müssen auch staatsbürgerliches Bewußtsein entwickeln. Ein europäischer Bezugsrahmen ersetzt in diesem Zusammenhang nicht andere Bezüge, sondern bereichert sie."<sup>9</sup>

Diese pädagogischen Absichtserklärungen kranken nicht nur daran, daß sie die Antwort auf die Frage schuldig bleiben, wie die genannten hochgesteckten Ziele erreicht werden sollen. Nachdenklich stimmt vor allem der letzte Satz, den man auch so lesen kann, daß sich im Grunde am Status quo nichts Wesentliches ändern soll.

Es ist also fraglich, ob die Verfasser des Grünbuchs erkannt haben, daß ein Prozeß geschichtlichen Umbruchs ansteht, bei dem es einerseits um tiefgehende Anpassungsprozesse an neue Bedingungen, andererseits um die Kontinuität menschlich-kultureller Grundwerte und Zielvorstellungen geht: Menschen fragen sich, wohin und wozu sie noch gehören und andererseits, welche möglichen neuen Orientierungen und Leitbilder sich auftun. Mit wohlmeinenden moralischen Appellen an Institutionen ist den Menschen nicht gedient.

Die europäischen Institutionen in Brüssel sind, ebenso wie auch Institutionen universitärer und beruflicher Bildung, in den historischen Prozeß eingebunden. Daraus erwachsen einerseits

---

<sup>9</sup> ebd. S. 5, Absatz 14 und 15

Zwänge, denen sie sich schwerlich entziehen können. Andererseits bleibt aber die Möglichkeit zu kritischer Distanzierung und Reflexion dieses Prozesses und damit die Chance zu begrenzter Einflußnahme. Von Texten wie dem Grünbuch zur europäischen Dimension im Bildungswesen wären Hinweise darauf zu erwarten, ob und inwieweit die notwendigen institutionellen Rahmenbedingungen und Freiräume geschaffen werden können, um solche Chancen zu nutzen. Konzepte interkultureller Bildung hätten hier ihren Platz. Leider fehlen entsprechende Hinweise.

Neben den offiziell vorgegebenen Leitlinien sind real existierende Institutionen und pädagogische Ansätze entscheidend für die Beantwortung der Frage, welche Perspektiven es für eine kritische Auseinandersetzung mit Problemen sozialer und kultureller Identität - auch als Grundlagen möglicher interkultureller Bildung - gibt. Im weiteren Verlauf der Studie soll deshalb versucht werden, anhand von konkreten Beispielen exemplarisch einige entsprechende Formen institutionalisierter Bildung und Ausbildung zu beschreiben. Zuvor ist jedoch zu klären, ob es zu dem Dilemma zwischen nationaler und europäischer Orientierung alternative Formen der Auseinandersetzung mit der Identitätsfrage gibt und worauf diese sich stützen können.

#### IV. NATIONALE ODER EUROPÄISCHE ORIENTIERUNG: DAS DILEMMA DER IDENTITÄTS-PROBLEMATIK UND LÖSUNGSVERSUCHE

*Otto Lüdemann*

Wenn das "Grünbuch über die europäische Dimension des Bildungswesens" das staatsbürgerliche Bewußtsein durch den europäischen Bezugsrahmen nicht "ersetzt", sondern "bereichert" sehen will, so zeigt sich daran, daß das Problem der Erfahrung und Suche von Identität aus Brüsseler Sicht auf gefährliche und unzulässige Weise vereinfacht wird. Es scheint aus dieser Perspektive nur um die Frage einer rational begründbaren Wahl für oder gegen eine weitere Zugehörigkeit, für oder gegen einen zusätzlichen Bezugsrahmen zu gehen.

Zwar beinhaltet der gängigste, den meisten Menschen vertraute Begriff von 'Identität' durchaus die Idee der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, zu einer Gemeinschaft, zu einer Institution oder auch in umfassendem Sinn beispielsweise zu einem Staat oder zu einer Religion. Die französische wie auch die englische Bezeichnung für "Personalausweis", nämlich "carte d'identité" bzw. "identity-card", machen solche identitätsstiftende Zugehörigkeit auf sinnfällige Weise deutlich. Es ist auch nicht von der Hand zu weisen, daß solche "Zugehörigkeiten" für jeden einzelnen Menschen in seiner Biographie, genauso wie für die entsprechenden Gruppen und Institutionen, in ihrem Selbstverständnis und ihrer Geschichte eine wesentliche stabilisierende, Kontinuität und Sinn schaffende Funktion erfüllen.

Die aus dieser Sichtweise folgende, mögliche problematische Vereinfachung wird jedoch deutlich, wenn wir uns fragen, ob

denn die Summe aller empirisch feststellbaren Zugehörigkeiten einer Person demnach ihre "Identität" ausmache? Diese Vorstellung mag gängigem Verwaltungs(-Wunsch-)denken entgegenkommen, steht aber im Widerspruch zur wirklichen Erfahrung der Menschen und zu ihrem Bedürfnis nach einem umfassenden und ganzheitlichen Identitätserleben. Identität, und zumal "kulturelle Identität", ist offensichtlich nicht einfach durch administrative Entscheidungen herstellbar bzw. wieder aufhebbar. Neben dem "Außenaspekt" feststellbarer Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft oder Institution gehört auch ein "Innenaspekt" subjektiver Erfahrung und Identifikation dazu.

Die Idee "doppelter Zugehörigkeit" zu einer Nation und zu Europa z. B. mag ein plausibles theoretisches Konstrukt für Intellektuelle mit entsprechendem Problembewußtsein sein. Ob die überwältigende Mehrheit der Europäer sich darin wiederfindet, bleibt fraglich. Für sie dürfte der Begriff einer europäischen Identität nur dann Sinn machen, wenn sie diese von ihren vor allem durch ökonomische Fragen bestimmten Alltags-sorgen her als "Problem" und "Aufgabe" wahrnehmen können<sup>10</sup>. Zugleich verschiebt sich damit die zugrundeliegende Fragestellung: Es geht nicht mehr vor allem darum, zu wissen, w o h i n oder w o z u ich gehöre, sondern darum, ob es mir gelingt, m e i n Problem zu erkennen und m e i n e Aufgabe zu identifizieren.

Die Entscheidung, die ich zu treffen habe, ist dann nicht mehr in erster Linie eine Entscheidung für oder gegen meine Zugehörigkeit zu einer Institution oder Gruppe, sondern eine Entscheidung zwischen dem, was ich für mich als mein Eigenes (im Sinne von mein Problem, meine Aufgabe) und dem, was ich für mich

---

<sup>10</sup> siehe dazu die Analyse von Klaus MOLLENHAUER in: "Vergessene Zusammenhänge: Über das Verhältnis von Kultur und Erziehung" Juventa, Weinheim und München, 4. Aufl. 1994, Kapitel: " Zum Schluß: Schwierigkeiten mit Identität", S. 158 / 159



als Fremdes (im Sinne von "für mich nicht relevant" oder "für mich abwegig") erkannt und festgelegt habe.

Die Begriffe "Eigenes" und "Fremdes" unterliegen dabei zunächst keinerlei moralischer oder sonstiger Bewertung. Das, was jemand für sich als sein "Eigenes" bestimmt, kann moralisch wertvoll oder verwerflich, von konstruktiver oder destruktiver Natur sein. Es kann aus eigener Überzeugung gewachsen, von außen übergestülpt oder zufällig übernommen sein, es kann als authentisch erlebt und wahrgenommen werden oder auch einer entfremdeten und entfremdenden Existenz entspringen: entscheidend ist zunächst einmal die Frage, ob das Ich sich damit identifiziert oder ob es dies nicht tut. In einem zweiten Schritt ist dann freilich auch eine differenziertere Bewertung nötig: Es ist dann in der Tat nicht dasselbe,

- ob ich beispielsweise meine Identität ausschließlich oder überwiegend an materiellem Besitz, beruflichem Erfolg und sozialem Status festmache,
- ob es mir eventuell hauptsächlich um das wissenschaftliche und/oder professionelle Engagement für eine Sache geht,
- oder ob ich schließlich damit in einem umfassenden und ganzheitlichen Sinn gleichermaßen ein persönliches, soziales, kulturelles und auch politisches Engagement verbinde.

Die folgenden Beispiele von Aus- oder Fortbildungsinitiativen knüpfen an Herausforderungen an, die etwas mit dergestalt unterschiedlichen Identitätsentwürfen zu tun haben. Soweit diese Entwürfe eine Zielsetzung interkulturellen Lernens einschließen, wird dieses ebenfalls entsprechend unterschiedlich anspruchsvoll und differenziert ausfallen.

### **1.) Ansätze einer Vermittlung interdisziplinärer Fachkenntnisse, z. B. - DEA en Etudes Européennes / Liège, Studiengänge Interkulturelle Kommunikation / Saarbrücken**

Im akademischen Bereich gibt es z. B. Versuche, "europäische Kultur und Identität" zu thematisieren.

Dies geschieht im Rückgriff auf gemeinsame geschichtliche Erfahrungen und Werte ebenso wie durch Berücksichtigung interdisziplinärer Forschungsansätze. Der Aufbaustudiengang "DEA en Etudes Européennes" des Institut de Recherche sur les Sociétés Européennes (I.R.S.E.) an der Université de Liège mag dafür als Beispiel stehen. Aufschlußreich im dargestellten Sinne ist der folgende programmatische Satz im Vorwort der Programmbroschüre:

"...Das I.R.S.E. bietet eine Graduiertenausbildung mit der präzisen Zielsetzung an, Studierenden aller Disziplinen die allgemeine europäische Kultur zu vermitteln" (Übers. durch den Verf.)<sup>11</sup>.

Der Weg dahin soll über ein additiv aus Beiträgen verschiedener Disziplinen und Sprachen zusammengesetztes Studienprogramm führen. Studiensprachen sind je nach Kompetenz der Lehrenden mal Englisch, mal Französisch.

So sinnvoll und notwendig ein solches Vorhaben grundsätzlich sein mag, so fraglich muß der Anspruch bleiben, auf diese Weise einen Zugriff auf "die europäische Kultur" zu ermöglichen, es sei denn, man verstehe diese von vornherein als eine Art "Patchwork-Kultur". Das Studienprogramm des I.R.S.E., überwiegend Beiträge aus Wirtschafts-, Sozial-, Rechts- und Politikwissenschaften, bildet eine Art Puzzle, für das der Bauplan - falls es ihn

---

<sup>11</sup> Diplôme d'études approfondies en études européennes / , Université de Liège: Organisation des Etudes

geben sollte - in der Programmbroschüre nicht mitgeliefert wird. Ein Ort, wo die interkulturelle Dynamik der ansonsten durchaus anspruchsvollen Beiträge thematisiert und diskutiert werden könnte, scheint nicht vorgesehen zu sein. Das Konzept geht offenbar vielmehr davon aus, daß sich aus dem faktischen Nebeneinander unterschiedlich-kultureller Beiträge aus einzelnen europäischen Ländern, die in zwei verschiedenen Sprachen vermittelt werden, in den Köpfen der Studierenden ipso facto so etwas wie die Realität einer neuen europäischen Kultur ergibt. Was diese Kultur ausmacht, bleibt jedoch ungeklärt.

Ganz anders stellt sich der Umgang mit der Thematik "Kulturelle Identität und Interkulturelle Begegnung" im Rahmen der bereits zitierten "Studiengänge Interkulturelle Kommunikation" der Universität Saarbrücken dar. Im Vordergrund stehen hier zunächst die Entwicklung einer "Berufsorientierten Sprach- und Kommunikationskompetenz" sowie einer spezifischen, im vorliegenden Fall auf Frankreich bezogenen "Landeskundlichen Kompetenz". Als dritte Zielorientierung wird dann auch "Interkulturelle Kompetenz" genannt. Sie wird erworben:

"in den Bereichen vergleichende Mentalitätsanalyse, Kulturvergleich, Kulturtheorie und vergleichende Medienanalyse (Presse, Radio, Bildschirmmedien). Hierdurch soll die Fähigkeit erworben werden, kulturelle Phänomene und mentale Verhaltens- und Wahrnehmungsweisen, die für das Verständnis wirtschaftlichen, aber auch politischen und sozialen Handelns zentral sind, in vergleichender Sicht zu begreifen und zu analysieren. Auslandspraktikum und Auslandsstudium sollen integraler Bestandteil der Studiengänge Interkulturelle Kommunikation sein."<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> "Studiengänge Interkulturelle Kommunikation", Informationsbroschüre der Universität des Saarlandes, Saarbrücken, Lehrstuhl für Romanische Philologie und Interkulturelle Kommunikation, 1994

Der im Begriff des "Inter-Kulturellen" enthaltene Anspruch auf Begegnung und Auseinandersetzung zwischen kulturell unterschiedlichen (oder auch gegensätzlichen) Positionen scheint hier ernstgenommen zu werden.

Das Prinzip der Interdisziplinarität wird auch bei diesem Ansatz betont. Wichtig ist jedoch die Einsicht, daß die disziplinären wie auch die kulturellen Unterschiede im Rahmen einer reflektierten beruflichen Praxis erfahren und analysiert werden. Es geht also nicht mehr n u r um ein wissenschaftlich-akademisches Verständnis interkultureller Probleme. Dieses soll vielmehr in ein Handlungswissen übersetzt werden. Das geforderte Auslandspraktikum und Auslandsstudium bringen erfahrungsgemäß auch Chancen für die Relativierung der eigenen Identitätsproblematik mit sich.

Die Grenzen des Ansatzes sind andererseits genau darin zu sehen, daß - soweit aus den Unterlagen ersichtlich - zwar die Forderung nach Auslandsstudien und -praktika gestellt wird, diese aber nicht im Rahmen einer institutionellen Partnerschaft mit wechselseitigen Austauschen realisiert, sondern der Initiative der Studierenden überlassen bleiben. Die Ausbildung findet also weiterhin überwiegend im Rahmen nationaler institutioneller Strukturen statt: für den Studienanteil hauptsächlich in Deutschland, für den Praxisanteil hauptsächlich in Frankreich. Es mag insofern die kritische Rückfrage berechtigt sein, ob der angestrebte Erwerb von interkulturellem Handlungswissen sich unter diesen Bedingungen tatsächlich einlösen läßt. Inwieweit wird die kritische Reflexion interkultureller Erfahrungen institutionell garantiert? Stellen die Lehrenden und Anleiter sich in der Ausübung ihrer Funktion und in ihrer Verantwortung für die Gestaltung der Ausbildungsstrukturen selber in ausreichendem Maße den Ansprüchen interkulturellen Handlungswissens?

## 2.) Ansätze auf der Basis sozio-ökonomischer, bzw. sozio-professioneller Interessen und Zielvorstellungen

Beispiele: - Schulung von Euro-Managern an französischen Grandes Ecoles und deutschen Universitäten (Ludwigsburg) - Privates Coaching: La synergie franco-allemande / Deutsch-Französische Synergie)

Das bereits eingangs erwähnte Ludwigsburger "Deutsch-Französische Institut" leistet seit Jahren durch besondere Kursangebote Pionierarbeit in der Förderung und Entwicklung von internationaler und interkultureller Qualifikation künftiger Führungskräfte der Wirtschaft. Traditionell stützt es sich dabei auf eine intensive Zusammenarbeit zwischen französischen Grandes Ecoles und deutschen Universitäten. In einer Dokumentation dieser Arbeit heißt es einerseits:

"Interkulturelle Kompetenz *oder Identitäts- und Kommunikationsfähigkeit* in internationalen Handlungszusammenhängen wurde bisher in der Regel "on the job" erworben". Andererseits aber auch:

"In Wirtschaft und Bildungspolitik zeichnet sich hier seit einigen Jahren eine Entwicklung vom Krisenmanagement zur Prävention ab."<sup>13</sup>

Der Herausgeber, Hans-Georg ARZT, unterstreicht: "Auf der einen Seite hat die Wirtschaft damit begonnen, Quantität und Qualität ihres Bedarfs an europa- oder weltweit einsetzbarem Personal zu präzisieren und Strategien und Konzepte internatio-

---

<sup>13</sup> Hans-Georg ARZT (Hrsg.) "Qualifikation für internationale Zusammenarbeit: Konsequenzen für die deutsch-französische Ausbildung an Grandes Ecoles und Universitäten" in: Neue Ludwigsburger Beiträge, Bd. 2, Ludwigsburg 1993, S. 8

naler Personalentwicklung verstärkt in die Unternehmensplanung aufzunehmen. ... Auf der anderen Seite sind die knapp 30 Bildungsprogramme der Europäischen Gemeinschaft, der Aufbau zahlreicher internationaler oder integrierter Studiengänge an Hochschulen und Universitäten in ganz Europa ein Indiz für Neuansätze und den Erfolg internationaler bildungspolitischer Maßnahmen."<sup>14</sup>

Die Kurzbeschreibung des Ludwigsburger Kursangebotes macht deutlich, wie ernst die Veranstalter die interkulturelle Herausforderung nehmen und wie konsequent sie darauf mit der Strukturierung ihrer Maßnahmen antworten:

"Das Ziel dieser einwöchigen Seminare ist einerseits, im Sinne klassischer landeskundlicher Seminare, den Teilnehmern grundlegende Strukturen und aktuelle Entwicklungen aus Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur Deutschlands und Frankreichs zu vermitteln. Andererseits soll für die Teilnehmer ein Forum geschaffen werden, in dem es gelingt, sich der eigenen, meist unbewußten kulturellen Prägung bewußt zu werden und in dem die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der fremden Kultur, ihre Akzeptanz gefördert wird... Die Seminare sind so konzipiert, daß sie kognitive und affektive Elemente in einem ausgewogenen Verhältnis verbinden. Die Inhalte, die vielfältigen Arbeitsformen, das abwechslungsreiche Rahmenprogramm, die flexible Organisation, die individuelle Betreuung und die Unterbringung in Privatfamilien werden nicht als unabhängige Bestandteile, sondern als eng miteinander verknüpfte, sich ergänzende Elemente verstanden."<sup>15</sup>

In einer bezüglich ihrer Werte und Verhaltensweisen ganz überwiegend am Markt orientierten Gesellschaft verwundert es

---

<sup>14</sup> ebd. S. 8

<sup>15</sup> ebd. S. 11

nicht, daß die Ausbildung von Führungskräften der Unternehmen und Marketing-Spezialisten einen hohen Stellenwert einnimmt. Das Ludwigsburger Konzept zur "Qualifikation für internationale Zusammenarbeit" bestätigt diese Einschätzung.

Andrerseits stehen private Initiativen und Fortbildungsangebote im Bereich der Schulung von Euro-Managern dem in nichts nach. Erfolg hat in der aktuellen Gesellschaft westlicher Prägung - und dies gilt zunehmend auch auf dem restlichen Globus - wer es versteht, ein wirkliches Problem exakt zu identifizieren und dafür dann eine optimale Lösung anzubieten hat.

In diesem Sinn erscheint der internationale und interkulturelle Ausbildungsbedarf als eine die Phantasie der privaten Anbieter beflügelnde Marktlücke, die es zu entdecken und mit einem lukrativen Kursangebot auszufüllen gilt.

So z. B. beim "Centre de Synergie Franco-Allemande" einer Initiative im Bereich der Unternehmensberatung, die sich seit Jahren gezielt der Schwierigkeiten annimmt, mit denen deutsche und französische Unternehmen zu kämpfen haben, wenn sie sich auf eine Zusammenarbeit einlassen. Kulturelle Unterschiede und Widersprüche erweisen sich dabei häufig als entscheidendes Hemmnis der Verständigung und damit als Hindernis für den Abschluß von lukrativen Geschäften. Kein Wunder, wenn - wie die Autoren in ihrer Programmbroschüre darzulegen versuchen - schon die grundsätzliche Vorstellung darüber, was im Leben zum Erfolg führt, kulturell widersprüchlich ist:

*"Le succès fut toujours un enfant de l'audace"* / Crébillon, franz. Dichter

(Erfolg war immer ein Kind des Wagemutes), und:

*"Geduld in allen Dingen führt immer zum Gelingen "* / deutsches Sprichwort.

Die Autoren beschränken sich nicht auf geistreiche Zitate. In ihrem Konzept stellen sie je sieben Grundsätze auf, die Deutsche und Franzosen beherzigen sollten, wenn sie zusammenarbeiten wollen. Es handelt sich um handfeste Verhaltensregeln. Franzosen wie Deutsche werden aufgefordert, gewohnte Einstellungen und Verhaltensmuster hintanzustellen, um sich selbst häufig aus einer genau umgekehrten Perspektive wahrzunehmen: Dabei werden kulturell bedingte Unterschiede knapp und praxisnah auf den Punkt gebracht:

Grundsätze, die Deutsche / Franzosen bei ihrer Zusammenarbeit beachten müssen:

1. Wenn Du Vertrauen gewinnen willst -  
 gehe auf den Menschen ein.      - *beweise zunächst, daß Du es verdienst.*
2. Wenn Du kommunizierst -  
 argumentiere personenbezogen.      - *gebrauche sachliche Argumente.*
3. Wenn Du motivieren willst -  
 Sorge für eine Herausforderung.      - *überzeuge durch Argumente.*
4. Wenn Du ein Projekt konzipierst -  
 stelle den Champion  
 in den Mittelpunkt.      - *versuche, den deutschen Teamgeist zu verstehen.*



5. Wenn Du einen Plan machst,  
plane so flexibel wie möglich. - *entwirf ihn so ausführlich  
möglich.*
6. Wenn Du verkaufen willst,  
zeige Dich von Deiner  
originellsten Seite. - *beweise die Nützlichkeit.*
7. Wenn Du etwas Neues anpackst,  
wage einen Quantensprung. - *frage zuerst nach der  
Machbarkeit.*<sup>16</sup>

Auf ihre Art möchten die Euromanager deutlich machen, daß die dem erklärten Ziel nach auf *Zugehörigkeit zu einer real bestehenden Währungsunion* beruhende "europäische Identität" ihrem Wesen nach sich zugleich als eine *notwendig dynamische, zukunftsorientierte Aufgabe* erweist. Das Geld im Sparstrumpf (ganz gleich, ob in DM, Francs oder ECU) ist für sie ein ebenso schlechter Ratgeber wie das Festhalten an regionalen, nationalen, ggfs. aber auch an sich bereits als zu eng und begrenzt erweisenden europäischen Denk- und Verhaltensschemata. Der Zeit- und Effektivitätsdruck, unter dem sie arbeiten, läßt ihnen allenfalls die Zeit zu lernen, wie sie sich möglichst gut - manchmal auch nur schlecht und recht - mit der anderen Kultur arrangieren können. Sie nehmen sich dagegen nicht die Zeit, diese von tieferliegenden historischen und strategischen Beweggründen her zu begreifen. Auch nicht die, sie unter dem Blickwinkel immer wieder neuer Situationen zu sehen, die entsprechend neue kulturelle Anpassungsleistungen im Dienste der Kooperation verlangen. Bemerkenswert ist dabei, daß der Motor der Dynamik nicht mehr ein übergreifender globaler Orientierungsrahmen ist - es wird in diesen Kreisen "realistisch" davon ausgegangen, daß bisher und in absehbarer Zukunft niemand darüber verfügt - sondern vielmehr eine bis zur Perfektion gesteigerte Flexibilität und

---

<sup>16</sup> La Synergie Franco-Allemande, Programmbroschüre , Deckblatt

Anpassungsfähigkeit. Der perfekte Euro- oder auch Globalmanager stellt sich also als mit vielen Facetten eines kulturellen Chamäleons dar. Seine interkulturelle Kompetenz beruht weniger auf Verwurzelung in einem unveräußerlichen Eigenen als auf flexiblem und virtuosem Umgang mit einem immer als marktorientierten vorgestellten Fremden. Die in der Regel von den privaten Euromanagern nicht beantwortete Frage ist die, ob das mit einer solchen Konzeption einhergehende Menschenbild auf Dauer eine tragfähige und zukunftsfähige Grundlage der Gesellschaft bildet. Es gibt anscheinend wenig Anlaß, sich solche Fragen vorzulegen, da dieses Menschenbild in der aktuellen, längst marketing-orientierten Gesellschaft ja bereits das dominierende und auch funktionierende zu sein scheint. Entsprechende Fragen stellen sich denn auch eher Ärzten, Psychologen, Therapeuten, Pädagogen und Sozialpädagogen, die täglich mit den Konsequenzen dieses Menschenbildes für die psychische und psychosoziale Gesundheit konfrontiert werden. Solange der sich daraus ergebende Leidensdruck jedoch nicht so hoch ist, daß er dysfunktionale Folgen für das System insgesamt hat, ist kaum mit einem Umdenken zu rechnen.

### **3.) Ansatz auf der Basis von Sachzwängen und gesellschaftlichen Interessen**

*Beispiel: European Master of Environmental Management, Europäisches Forschungszentrum ISPRA, Varese mit Ausbildungszentren in Belgien, Griechenland, Deutschland, Italien*

Dysfunktionale Folgen für die Gesellschaft sind in dramatischer - teilweise spektakulärer und nationale Grenzen überschreitender Form - deutlicher in anderen Bereichen zu erkennen: Die Bedrohung der Umwelt ist dafür sicher das naheliegendste und dringlichste Beispiel. Es verwundert deshalb auch nicht, wenn es ent-

sprechende Initiativen zur Vorbereitung auf eine internationale und professionelle Auseinandersetzung mit Umweltproblemen gibt. Ein Beispiel dafür ist der Aufbaustudiengang "Europäisches Umweltmanagement" (European Master Programm in Environmental Management), dessen Trägerorganisation, eine europäische Hochschulvereinigung, ihr Generalsekretariat in Varese, (Italien), hat. Sie verfügt über ein umfassendes internationales Netz, so daß die Ausbildung an insgesamt vier Ausbildungszentren in Europa angeboten wird (Arlon, Belgien / Athen, Griechenland / Trier, Deutschland und Turin, Italien). Nach Absolvierung von entsprechenden wissenschaftlich-technisch fundierten Ausbildungsmodulen muß im Rahmen eines praktisch-anwendungsbezogenen Teils eine Forschungsarbeit angefertigt werden, deren erfolgreicher Abschluß Voraussetzung für die Erteilung des akademischen Grades eines "Masters of Environmental Management" ist. Vorbedingung für die Zulassung ist außer einem abgeschlossenen akademischen Studium die Kenntnis mindestens einer weiteren Amtssprache der E.U. und die Bereitschaft, im Laufe der Teilnahme an dem Studiengang mindestens einmal den Hochschulort zu wechseln. Die internationale Dimension des Studienganges ist auf diese Weise in der institutionellen Struktur zwingend angelegt. Eine andere Frage ist die nach der Thematisierung der interkulturellen Dimension im Rahmen des Studienprogramms. Tatsächlich läßt sich diese Dimension nur in sehr begrenztem Umfang und eher "zwischen den Zeilen" des Studienprogramms ausmachen. Eine kritische Betrachtung des Programms muß zu dem Ergebnis kommen, daß trotz der bemerkenswerten internationalen Vernetzung des Studienganges die darin liegenden Chancen einer Sensibilisierung für kulturell bedingt unterschiedliches Umweltbewußtsein anscheinend gar nicht genutzt werden. Dies dürfte mit der ja auch verständlichen, überwiegend technisch-wissenschaftlichen Ausrichtung des gesamten Ansatzes zusammenhängen. Trotzdem bleibt zu fragen, ob hier nicht eine wichtige Lücke zu schließen bleibt, denn was nützt

letzten Endes die hochentwickelte technisch-wissenschaftliche Kompetenz für Fragen der Ökologie, wenn sie nicht auch das Problem der Akzeptanz in einem gegebenen gesellschaftlich-kulturellen Kontext ausreichend berücksichtigt?

Sicher ist es so, daß die Dimension des Interkulturellen in diesem Kontext aufgrund der Priorität technisch-wissenschaftlicher Fragen von vornherein einen völlig anderen Stellenwert als etwa im Bereich von Ökonomie und Management besitzt. Das "Eigene", das es hier zu berücksichtigen gilt, ist ein auch immer fremdbestimmtes soziales oder kulturelles "Eigenes".

Es fällt also nicht oder nur bedingt mit dem individuellen Eigeninteresse zusammen. Immerhin geht es auch hier darum, grenzüberschreitende Programme zu entwickeln und Veränderungsstrategien, ggfs. gegen politische oder auch gesellschaftlich-kulturell bedingte Widerstände durchzusetzen. Bekannt ist aber, daß der Ökologie - qualitativ und quantitativ gesehen - in den verschiedenen europäischen Ländern aus Gründen, die stark in den einzelnen nationalen Kulturen verwurzelt sind, nicht die gleiche Beachtung eingeräumt wird. Es ist aber auch notwendig, an ausbeuterische Zerstörungen von Ressourcen zu denken, was weit an den Kulturen und den Bevölkerungen vorbeigeht. Das Problem liegt wohl darin, daß es auf der Ebene entsprechender Ausbildungsmaßnahmen zwar ein Interesse gibt, europäische Zuschüsse zu erhalten, aber kaum einen Erfolgsdruck, um so spezifische Themen zu implementieren, zumal wenn sie weder von den Initiatoren eingebracht, noch von den Zuschußgebern eingefordert werden. Wie schon in einem früheren Kapitel gezeigt, ist ein entsprechendes Problembewußtsein bei den Verwaltern der europäischen Programme jedenfalls nicht ohne weiteres vorauszusetzen.

#### **4.) Ansatz auf der Basis konzertierter Entwicklung persönlicher und professioneller Identität**

***Beispiel: Konzept einer künftigen Schwerpunktbegleitung: "Soziale Arbeit -Interkulturell" (FH Hamburg)***

Wie sich zeigt, liegt das größte Problem der Implementierung interkultureller Bildung offensichtlich darin, eine optimale Balance zwischen Eigenem und Fremdem - aber auch zusätzlich und gleichzeitig eine solche zwischen individuellem Eigenem einerseits und kollektivem (sozialem oder kulturellem) Eigenem andererseits - zu finden. Die Balance muß außerdem so in den institutionellen Rahmenbedingungen verankert werden, daß diese die allgemeinen Zielorientierungen der angestrebten interkulturellen Bildung - insbesondere auch im Hinblick auf das dadurch tradierte oder favorisierte Menschen- und Gesellschaftsbild - verstärken, auf jeden Fall nicht dazu in einen ungewollten Widerspruch treten. Es liegt auf der Hand, daß die bisher angeführten Beispiele von interkultureller Bildung solchen Ansprüchen immer nur partiell und bedingt genügen konnten. Der Grund dafür ist in den jeweils dominierenden partikularen Interessen - seien es Fachinteressen, seien es ökonomische oder auch politische Zwänge und Beweggründe - zu suchen.

Es wäre gewiß vermessen zu behaupten, in dem folgenden Beispiel gebe es einen solchen Widerstreit partikularer Interessen und einengender Rahmenbedingungen nicht. Es spricht sogar einiges für die Annahme, daß Institutionen im sozialen Bereich häufig besonders hartnäckige Widerstände gegen institutionelle Innovationen entwickeln. Andererseits läßt sich nicht leugnen, daß von den inhaltlichen Voraussetzungen eines Studiengangs Soziale Arbeit her besonders gute Chancen bestehen, die Ziele allgemeiner interkultureller Bildung mit der professionellen Ausbildung zu verknüpfen. Man kann sogar sagen, daß - soweit es um

Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden geht

- die Ziele weitgehend zusammenfallen, etwa:
- die Entwicklung eines theoretisch fundierten Menschen- und Gesellschaftsbildes,
- die Fähigkeit zur theoretischen Auseinandersetzung mit politischen, rechtlichen, institutionellen, organisatorischen und personalen Bedingungen sozialer und kultureller Beziehungen,
- die Entwicklung von Empathie und kommunikativer Kompetenz im Umgang mit Eigenem und Fremdem, mit Distanz und Nähe,
- die Entwicklung organisatorischer und methodischer Fähigkeiten bei der Planung und Umsetzung sozialer oder pädagogischer Maßnahmen und Initiativen.

Die Erfahrung zeigt, daß diese Kompetenzen in der Regel durch interkulturelle Sensibilisierung im Rahmen eines Auslandsaufenthaltes insgesamt verstärkt werden können. Allerdings unter der Voraussetzung, daß dabei nicht auf einen gleichsam automatischen Erwerb interkultureller Kompetenz durch einen Auslandsaufenthalt vertraut wird. Die interkulturelle Erfahrung muß vielmehr in eine vor- und nachbereitende Reflexion eingebettet werden, ferner sollte sie über den akademischen Kontext hinaus möglichst auch eine professionelle Praxiserfahrung einschließen.

An diesen Kriterien orientiert sich der Vorschlag für das Konzept einer "Schwerpunkt-Begleitung: Soziale Arbeit - Interkulturell (S.A.I.)", gegenwärtig vorgelegt auf dem Hintergrund langjähriger Erfahrungen und im Rahmen einer anstehenden Studienreform am FB Sozialpädagogik der FH Hamburg.

Nach diesem Vorschlag werden alle Studierenden, die die Praxisphase im Rahmen der internationalen Erasmus-Hochschulpartnerschaften des Fachbereichs absolvieren, sich dann zugleich für diese Schwerpunktbegleitung zu entscheiden haben. Um die Umsetzung des Konzeptes zu sichern, wird davon ausgegangen, daß dafür mindestens vergleichbare institutionelle und personelle Voraussetzungen wie bisher bestehen, d. h.:

- Rahmenbedingungen und Ressourcen für die Weiterentwicklung und Vertiefung der Zusammenarbeit im Rahmen des bestehenden Erasmus-Netzes sowie weiterer internationaler Beziehungen und Kontakte,
- weiter zu verbessernde Anleitung und Reflexion der Praxis an den Partnerhochschulen,
- individuelle Beratung und Betreuung der Studierenden sowie Koordination der praktischen und organisatorischen Aspekte der Kooperation im Rahmen einer Mitarbeiterstelle,
- Möglichkeiten zur Vorbereitung und Vertiefung der interkulturellen Erfahrung in speziellen Seminarangeboten und Projekten. Die zuletzt genannten Möglichkeiten umfassen:

**a) die Teilnahme an einem gemeinsamen Begleitseminar der in die Austauschbeziehungen involvierten Studierenden.** Das in verblockter Form einmal pro Jahr stattfindende Seminar dient der Vorbereitung der künftigen und der Nachbereitung der bereits absolvierten Praxisaufenthalte. Außerdem nehmen die aktuell in Hamburg weilenden Studierenden der Partnerhochschulen daran teil.

Das Seminar dient neben allgemeinem Erfahrungsaustausch und persönlicher Begegnung dem Ziel, allen Teilnehmern

Gelegenheit zu geben, den Stellenwert der projizierten, bzw. bereits realisierten interkulturellen Erfahrung für die eigene Biographie zu reflektieren, und zwar unter dem Blickwinkel sowohl der persönlichen wie auch der beruflichen und kulturellen Identitätsproblematik.

- b) Die Umsetzung eines innovativen Praxisprojektes mit interkultureller Dimension im Rahmen der gewählten Schwerpunktorientierung.** Das Praxisprojekt soll den Rahmen und die Gelegenheit bieten, eigene interkulturelle Erfahrungen und Einsichten in einem professionellen Kontext anwendungsbezogen zu überprüfen und zu reflektieren.
- c) Die theoretische Vertiefung der interkulturellen Erfahrungen im Rahmen der Diplomarbeit (oder einer zusätzlichen Arbeit).** Sie knüpft an eigenen Erfahrungen an und bezieht diese auf Ansätze interkultureller Theoriebildung.

Die Realisierung der Praxisphase im Ausland und die Erfüllung der drei vorgenannten Voraussetzungen führen in Zusammenhang mit dem Erwerb des Diploms eines Sozialpädagogen zur Erteilung des Zusatzzertifikates: "Europäische Interkulturelle Studien".

Das vorgeschlagene Konzept, das auf weitgehende Zustimmung bei allen Partnern gestoßen ist, versteht sich als Vorstufe eines möglicherweise noch weitergehenden Prozesses der institutionellen Zusammenarbeit, in dem auch curriculare Anteile der Ausbildung von den Partnern gemeinsam entwickelt und umgesetzt werden könnten. Wie alle Fortschritte in dem komplexen und schwierigen Feld internationaler und interkultureller Zusammenarbeit braucht aber auch dieser Prozeß seine Zeit und kann sich nur schrittweise weiterentwickeln.



### **5.) Programme und Initiativen des Deutsch-Französischen Jugendwerks als Experimentierfeld für ein erweitertes und vertieftes interkulturelles Lernen.**

Gemäß seinen Richtlinien versteht das DFJW sich als "Erprobungsfeld europäischer Jugendarbeit". Diese auch weiterhin gültige und aktuelle Aussage ist dahingehend zu präzisieren, daß dieses Erprobungsfeld ein erweitertes und vertieftes interkulturelles Lernen ermöglichen sollte.

In der Tat bieten die Programme und Initiativen des Deutsch-Französischen Jugendwerks besonders günstige Voraussetzungen für Versuche exemplarischer Umsetzung dieses Anspruchs:

- Die Zusammenarbeit deutscher und französischer Partner in diesem Rahmen umspannt ein breites Spektrum an gesellschaftlichen Bereichen und Aktivitäten, wie z. B. Städte- und Hochschulpartnerschaften, Schulaustausche, Kooperation von Verbänden, Vereinen, Initiativen und sonstigen Trägern bei der Verwirklichung von Begegnungsprogrammen und -projekten.
- seit geraumer Zeit stehen diese Programme auch weiteren Partnern im europäischen Rahmen sowie aus anderen Ländern in der Welt offen.
- Neben spezifischen organisatorischen Problemen und Schwierigkeiten bietet der meist aus dem Alltag herausgehobene Charakter der Begegnungen auch Chancen für offenes Lernen, das sich relativ unabhängig von institutionellen, korporatistischen oder sonstigen partikularen Interessen entwickeln kann.
- Diese Offenheit erlaubt es auch, über nationale Zugehörigkeiten hinaus andere - z. B. regionale, lokale oder institutionelle Diffe-

renzierungen sowie schichten-, milieu-, alters- oder geschlechts-spezifische - Zuordnungen als Ressourcen eines im erweiterten und vertieften Sinn "interkulturellen Lernens" zu verstehen.

- von der Thematik der Begegnungen wie auch von der Motivation der Teilnehmer her lassen sich darüber hinaus, neben "Außenaspekten" in der Identitätsproblematik auch deren Innenaspekte behandeln.
- schließlich ist darauf hinzuweisen, daß bereits zahlreiche Untersuchungen zu den Rahmenbedingungen und zur Pädagogik solcher Begegnungen vorliegen
- Insbesondere ist die vorliegende Studie insoweit auch in engem Zusammenhang mit der parallel unternommenen Untersuchung zur Frage der "Evaluation internationaler Begegnungen" zu sehen. Deren zentrale Problematik drückt sich treffend in dem folgenden als Frage formulierten Zitat aus: "wie ist es möglich zu evaluieren, wenn die Maßstäbe, anhand derer evaluiert werden soll, nicht vorgegeben sein können, sondern vielfältig, komplex und offen sind und bestenfalls als Ergebnis der Evaluation, nicht aber als ihre Voraussetzung geklärt werden können?"<sup>17</sup>

Beide Studien führen, jede mit ihrer spezifischen Perspektive zu weiterführenden Fragen:

Welche sowohl bildungspolitischen als auch pädagogischen Ziele sind auf dem Hintergrund der aktuellen europäischen und globalen Entwicklung für die Zukunft anzustreben?

---

<sup>17</sup>Burkhard Müller "Evaluation internationaler Begegnungen - Eine erste perspektivische Beleuchtung der Probleme von Auswertungsmethoden im Bereich des interkulturellen Lernens" mit Beiträgen von Jacques Demorgon und Hans Nicklas "Arbeitstexte des DFJW/OFAJ Nr. 12, 1995"

Was ist umsetzbar? Wo liegen die Grenzen dieser Arbeit?

Dies sind die Leitfragen, an denen sich die Überlegungen zu einem erweiterten und vertieften interkulturellen Lernen im folgenden Kapitel orientieren werden.

## **V. WIE KANN MAN ZU ERWEITERTEN UND VERTIEFTEN FORMEN INTERKULTURELLER AUSBILDUNG GELANGEN?**

*Jacques Demorgon - Edmond-Marc Lipiansky - Burkhard Müller*

Wir haben bisher eine ganze Reihe von Ansätzen interkultureller Ausbildung angeführt. Bei mehreren davon gehört die Bemühung um eine Reflexion der Ausbildungspraxis, wenn nicht sogar um stärker systematisierte Forschungen über Ziele und Mittel interkultureller Bildung dazu. Die Arbeitsgruppe verfolgt das Ziel, diese Bemühungen um Erweiterung und Vertiefung interkultureller Ausbildung zu begleiten und weiterzuführen.

Die Erweiterung ergibt sich ohnehin aus der Fortentwicklung des laufenden Globalisierungsprozesses. Zahlreiche Bereiche sind davon betroffen, in denen interkulturelle Situationen immer häufiger werden: so z. B. Erziehung, Wirtschaft, Diplomatie, Militär.

Die Vertiefung wird sich erst erreichen lassen, wenn bestimmte grundlegende Schwierigkeiten, die wir erst zu verstehen beginnen, in ihrer ganzen Tragweite erkannt werden.

- 1.) Zuerst muß das Dilemma Nationalkultur versus europäische Kultur überwunden werden.
- 2.) Im Anschluß daran ist es notwendig zu betonen, daß vertiefte interkulturelle Ausbildungen nicht einfach auf der Basis von lernbaren Kenntnissen und Fertigkeiten aufgebaut werden können. Das was in diesen Ausbildungen unausweichlich auf dem Spiel steht, sind auch Projekte, die zugleich auf zutiefst persönlichen als auch auf institutionellen Initiativen beruhen. In vertieften interkulturellen Ausbildungen müssen sich

Bemühungen um objektives Wissen mit dem Wunsch nach subjektivem Engagement verbinden.

- 3.) Außerdem müssen diese Ausbildungen die Gesamtheit der individuellen und sozialen Handlungsebenen durch Betrachtung der identitären Probleme und Phänomene miteinander verbinden. Es ist genauso nötig, interregionale Beziehungen innerhalb des nationalen Zusammenhangs zu behandeln, wie auch internationale Beziehungen auf der kontinentalen Ebene. Wissenschaft und Politik können auf diese Weise in einen fruchtbaren Dialog treten sowie der Raum zwischen ihnen bearbeitet werden.
- 4.) Schließlich sollten diese erweiterten interkulturellen Ausbildungen so ausgerichtet sein, daß sie sich fortwährend erneuern und gleichzeitig vertiefen, indem sie sich auf neue Forschungsrichtungen mit konsequenteren und fruchtbareren erkenntnistheoretischen Ansätzen stützen.

Ausbildungen und Forschungen in diesem Zusammenhang sollten sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede berücksichtigen, die sich aus interkulturellen Vergleichen ergeben. Sie müßten bei interkulturellen Vergleichen beides, die Berücksichtigung des Ähnlichen und des Unterschiedlichen in ausgewogener Weise miteinander verbinden. Das könnte durch eine durchgängige Verknüpfung von drei grundlegenden Denkprozessen möglich werden: generalisieren (das Allgemeine hervorheben), partikularisieren (das Besondere suchen), singularisieren (das Einmalige herausarbeiten). Eine Verknüpfung dieser Prozesse ist notwendig, um Kulturen in ihrer Entstehungsgeschichte jeweils als ein evolutives, niemals widerspruchsfreies System verstehen zu können. Dazu muß vor allem die Spannung zwischen der ganzen Spannweite menschlicher - angemessener oder auch unangemessener - Möglichkeiten einerseits und den konkreten kulturellen Orientierungen andererseits berücksichtigt werden. Letztere stellen in

diesem Zusammenhang ja bereits bestimmte, wenn auch mehr oder weniger befriedigende Antworten dar. Daraus ergeben sich je spezifische Formen der Dynamik zwischen Vergangenheit und Gegenwart, zwischen verschiedenen menschlichen Handlungsfeldern, zwischen verschiedenen Ebenen gesellschaftlicher Organisation und den vielfältigen Strategien, die darin eine Rolle spielen.

### **1.) Das Dilemma Nationalkultur versus europäische Kultur überwinden**

Wie immer, wenn Situationen komplex sind, fallen die bequemen Lösungen zuerst ins Auge.

So sind auch die Bestrebungen zu verstehen, denen der Wunsch zugrundeliegt, daß die Herausbildung einer europäischen Kultur die vielfältigen Probleme auslöschen möge, die aus den regionalen und nationalen Unterschieden heraus entstehen. Diese Tendenzen haben Bedenken und sogar massive Zurückweisung hervorgerufen. Die europäische Einigung wurde dann bald als utopische Idealisierung, bald als technokratische Uniformisierung gesehen.

Die zugrundeliegenden Bestrebungen laufen dabei jedesmal darauf hinaus, daß die regionalen und nationalen Zugehörigkeiten als unwichtig abgetan werden. Diese haben sich jedoch als grundlegende identitäre Bezüge erwiesen, die sich nicht ohne weiteres in irgendwelche sekundäre Harmonisierungen überführen lassen.

Die dritte Lösung hat sich dann, auf ziemlich mechanistische Art und Weise, als additive Kollage der beiden vorher genannten (einseitig nationalen bzw. supranationalen) Positionen aufgedrängt: Neben den neu belebten kulturellen Bezügen regionaler und nationaler Art, wird systematisch am Bezug zu einer ange-

lich existierenden und lebendigen europäischen Kultur festgehalten.

Die Forschungs- und Diskussionsgruppe erachtet es als notwendig, gegen solche Vereinfachungen und Verallgemeinerungen Position zu beziehen. Der Gegensatz zwischen Nationalkulturen und europäischer Kultur muß anders überwunden werden, als durch eine mechanistische Aneinanderreihung.

Zum Glück ist ein vierter, fruchtbarer Weg gangbar, auch wenn er sich bisher kaum durchgesetzt hat. Auf ihm wird versucht, mittels vieler verschiedener Kanäle und in vielfältigen Situationen, vertiefte und länger andauernde Kontakte sowie einen gegenseitigen Austausch zu entwickeln. Auf diese Weise sollen die Möglichkeiten kultureller Evolution und Innovation gefördert werden. Diese sind dann weder als bloßes Abziehbild eines neuen europäischen kulturellen Modells zu verstehen, noch entstehen sie aus bloßer Nachahmung der Nationalkulturen.

Aus dieser Sichtweise heraus hat sich die Arbeitsgruppe mit der Frage beschäftigt, ob ein europäisches Diplom eingeführt werden kann, das den Anforderungen internationaler Jugendaustauschprogramme gerecht wird. Grundsätzlich könnte die Einführung eines entsprechenden europäischen Diploms durchaus Realisierungschancen haben, weil die Organisatoren von Austauschprogrammen nicht in gleicher Weise wie andere Ausbildungsinstitutionen (z. B. Universitäten) spezifischen Traditionen Rechnung tragen müssen, die ihnen eigenständige Bedeutung und relative Autonomie verleihen. Andererseits hängen sie jedoch finanziell von Programmen ab, die von Instanzen der öffentlichen Hand oder der Europäischen Union beschlossen werden. Sie sind aus diesem Grund von Institutionen abhängig, die auf eine europäische Integration hinarbeiten. Bekanntermaßen gehen solche Integrationsbestrebungen jedoch meistens - man spricht von Demokratiedefizit - zu einseitig von der Spitze der Pyramide der

Entscheidungsbefugten aus. Die europäischen Finanzmittel könnten auf diese Weise dazu führen, daß Regelungen für ein gemeinsames Diplom durchgesetzt werden, die sich über wertvolle Beiträge nationaler und regionaler, institutioneller und berufsspezifischer Herkunft hinwegsetzen.

Der Nutzen einer Vereinheitlichung ist in der Tat in Frage zu stellen. Es lassen sich mindestens drei Gründe für Vorbehalte gegenüber solchem Regulierungswillen von oben anführen, zumal zu befürchten ist, daß dadurch im Rahmen der Ausbildung von Leitern internationaler Begegnungsprogramme die Entwicklung pluralistischer Modelle von unten her behindert wird:

- a) Die praktischen Erfahrungen, die seit über zwanzig Jahren in entsprechenden Programmen gesammelt wurden, zeigen, daß die Arbeit in diesem Bereich effektiver verläuft, wenn die Identität und das berufliche Profil der Leiter der Begegnungstreffen von ihrer nationalen Herkunftskultur geprägt sind, als wenn sie von einer als vorgegeben angesehenen Konzeption der europäischen Integration ausgehen. Die besten Animatoren sind in diesem Bereich nicht schlichte Weichensteller der Kommunikation, sondern es sind Menschen, die in der Begegnung mit anderen Kulturen selbst neugierig darauf aus sind, die Besonderheiten und auch die Grenzen ihrer eigenen Kultur zu erfahren.
- b) Eine Zentralisierung der Ausbildungen, z. B. auf einem supranationalen Niveau, könnte sicherlich dazu beitragen, die Vielfalt der Organisationen und der Formen von Begegnungsprogrammen anzugleichen und zu kanalisieren. Auf diese Weise würde man jedoch Gefahr laufen, die Anzahl qualifizierter kultureller Mittler einzuschränken. Wahrscheinlich würden diejenigen Personen - bzw. Verhaltensweisen -, die aus dem Rahmen fallen oder nicht zu einer zentralisierten Konzeption passen, sehr bald ausgegrenzt. Die übrigen dagegen würden



sich wahrscheinlich noch stärker als vorher an die offiziellen Direktiven anpassen. Das gleiche würde für die Inhalte der Programme gelten. Neue Hindernisse wären zu überwinden, um sich als eines Zuschusses würdig zu erweisen. Die Folge wäre eine Formalisierung der Inhalte und eine wachsende Kluft zwischen den angestrebten Zielen und dem wirklichen Leben der Bevölkerungen.

- c) Zugunsten einer zentralisierten Regulierung der Ausbildung von Begegnungsleitern durch ein System europäischer Diplome könnte man einwerfen, daß diese möglicherweise einen bedeutenden Schritt in Richtung Professionalisierung der Betreuung von internationalen Begegnungen darstellen. Dieser Schritt könnte jedoch auch zur Bildung einer Klasse von Spezialisten führen. Die verschiedenen Institutionen des Erziehungs- und Ausbildungswesens könnten dann dazu neigen, den internationalen Austausch den dafür als kompetent anerkannten Spezialisten zu überlassen.

Von da an wäre es dann nur noch ein Schritt, daß solche Institutionen (Schulen, Universitäten, Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Berufsausbildung, Volkshochschulen ...) von weiteren Bemühungen Abstand nehmen, in ihren eigenen Tätigkeitsbereichen die europäische und interkulturelle Dimension zu integrieren. Sie würden darauf verzichten, die nötigen Qualifikationen und Formen des Austauschs zu schaffen, um eine solche Integration zu ermöglichen. Sie könnten sich damit begnügen, lockere, unverbindliche Kontakte zu dem auf die internationale Begegnung spezialisierten Bereich zu unterhalten.

- 2.) Über die schlichte Vergleichbarkeit europäischer Diplome hinaus: Plädoyer für eine theoretische und praktische Ausbildung in Fragen europäischer, regionaler und nationaler Unterschiede und Gemeinsamkeiten**

Die Forschungs- und Diskussionsgruppe ist zu der Überzeugung gekommen, daß für die Gesamtheit der Erziehungs- und Ausbildungsbereiche eine zentralisierte Regulierung der Ausbildungen und ihrer jeweiligen Bestätigungen nicht geeignet erscheint, um den europäischen Integrationsprozeß in der oben präzisierten Richtung voranzutreiben.

Dieses Ziel läßt sich nur erreichen, indem auf allen Ebenen vielfältige Kontakte, Austauschmaßnahmen und intersektorische Verständigungen eingeleitet und unterstützt werden. Große Anstrengungen sind nach wie vor nötig, um die Qualifikation der betroffenen, mit interkultureller Arbeit befaßten Personen zu verbessern. Diese Bemühungen müssen jedoch in einer Art umgesetzt werden, die die spezifische Dynamik der jeweiligen regionalen und nationalen kulturellen Grundlagen im Hinblick auf ihren Beitrag zu den neuen europäischen Entwicklungen berücksichtigt.

Die Ausbildungen müssen als interaktive Prozesse konzipiert werden und nicht als einseitige Maßnahmen der Wissensvermittlung, sei es von nationalen Besonderheiten oder sei es auch von Aspekten einer vorgeblichen europäischen Allgemeinkultur.

In diesem Sinne ist es unabdingbar, das Problem der Vergleichbarkeit in einer dynamischen und nicht in einer statischen und mechanistischen Weise zu stellen und zu lösen. Wie wir noch sehen werden, wird nur eine theoretische und praktische Ausbildung in Fragen europäischer, regionaler und nationaler Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten es ermöglichen, dieses Ziel zu erreichen.

Wenn man die europäische Situation als historische und kulturelle Realität ansieht, so läßt sich sagen, daß Europa, so wie die ganze Welt, aus einer Vielzahl von Völkern besteht, die in einem gegebenem Raum zusammenleben und miteinander kommunizieren, auch wenn dies je nach Ort und Zeit einfacher oder schwieriger vonstatten geht. Trotz aller historischen Konflikte, die aus dieser

Vielfältigkeit hervorgegangen sind, zeigt die europäische Geschichte auch, daß zu bestimmten Zeiten und in bestimmten Bereichen zwischen einzelnen Nationen, unbeschadet ihrer kulturellen Unterschiede, auch produktiver Austausch und gegenseitige Wertschätzung existiert haben.

Die europäischen Diplome sollten einen Beitrag zur Wertschätzung dieser europäischen, regionalen und nationalen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu leisten imstande sein und dabei gleichzeitig den neuen Horizont eines zutiefst interdependenten Zusammenlebens berücksichtigen.

In engem Zusammenhang damit steht eine weitere Problematik. Es geht darum, Klarheit darüber zu gewinnen, ob das wesentliche Ziel einer Europäisierung der Diplome darin besteht, generell größere Chancengleichheit zu schaffen, oder ob lediglich jeweils bestimmten Fachleuten die Möglichkeit gegeben werden soll, sich in dem europäischen Land ihrer Wahl niederzulassen. Die ganze Problematik erscheint nämlich in einem andern Licht, wenn man eine Annäherung der Menschen in großem Stil vor Augen hat und dabei in differenzierter, neue Entwicklungen berücksichtigender Weise den kulturellen Unterschieden der einzelnen Gruppen und Gesellschaften Rechnung tragen will. In diesem Fall bleibt das Schlüsselproblem der kultivierte Umgang mit der Dynamik der regionalen, nationalen und europäischen Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Das schließt ein, daß dabei auch divergierende Interessen und Konzeptionen eine Rolle spielen, die sich unter strategischen Gesichtspunkten ergeben.

### **3.) Interaktive interkulturelle Ausbildungen im Spannungsfeld von individuellen und sozialen, existentiellen und institutionellen, objektiven und subjektiven, wissenschaftlichen und politischen Positionen**

In vertieften interkulturellen Ausbildungen kann man nicht umhin, die schwierige Frage anzugehen, welchen Einfluß gelerntes

Wissen über Kulturen auf die tatsächlichen Verhaltensweisen in interkulturellen Situationen haben kann.

In der gegenwärtigen Globalisierungsphase entwickelt sich das Wissen über Kulturen ständig weiter. Eine quantitative Verbesserung allein genügt jedoch nicht. Nicht nur der Inhalt, sondern gerade auch die Form dieses Wissens ist von nun an von möglichen Veränderungen betroffen und das mindestens in dreierlei Hinsicht:

Zunächst läßt sich feststellen, daß das Wissen über Kulturen nicht mehr - so wie es früher zumeist der Fall war - ausschließlich durch Spezialisten vermittelt wird, die darüber Monographien verfassen. Die Kulturen sind heute ständig aufeinander bezogen, so daß nun viele Menschen ein bestimmtes Wissen über andere Kulturen haben.

Weiterhin werden die Kulturen inzwischen nicht mehr als bloßes Ergebnis historischer Entwicklungen, sondern genauso auch als aktuelle Prozesse wahrgenommen.

Daraus ergibt sich die Einsicht, daß Kulturen oft mit schwierigen Situationen konfrontiert sind, die in einer mehr oder weniger angemessenen, unangemessenen oder sogar tragischen Art und Weise gelöst werden können. In diesem Sinne sind Kulturen Systeme von Strategien in bezug auf verschiedene gesellschaftliche Bereiche (Religion, Politik, Wirtschaft) und in bezug auf die verschiedenen sozialen Dimensionen.

Eine Kultur ist in ihren Akkulturationen, Dekulturationen und Reinkulturationen einem ständigen Prozeß des Wandels unterworfen. Dieser Prozeß spielt sich auf allen Ebenen ab, auf denen er durch Individuen, Gruppen, Institutionen hervorgebracht wird, von der intrapersonellen bis hin zur internationalen Ebene mit

den Zwischenstufen der intergruppalen, interinstitutionellen, interregionalen Beziehungen.

Mit Hilfe dieser Sichtweise wird verständlich, daß vertiefte interkulturelle Ausbildungen die folgenden zwei Arten von Fähigkeiten miteinander verbinden müssen und nicht gegeneinanderstellen dürfen:

Einerseits Fähigkeiten, die die nötige Distanzierung ermöglichen, um in Beobachtung und Analyse ein gewisses Maß an Bedeutung und Objektivität herzustellen.

Andererseits Fähigkeiten, die erlauben, persönliche Betroffenheit mit ihren Verstrickungen in ausreichendem Maße zuzulassen, um die tiefe subjektive Dimension kultureller und interkultureller Probleme in Betracht ziehen zu können.

Eine dieser beiden Perspektiven zu vernachlässigen würde auf eine beträchtliche Verstümmelung der Ausbildungen hinauslaufen. Gerade auf ihre Verbindung kommt es an. Distanzierung und persönliches Engagement sind auf allen genannten individuellen und sozialen Ebenen miteinander zu verbinden. Vertiefte interkulturelle Ausbildungen müssen deshalb einerseits eine Distanzierung entwickeln, die sich auf eine wissenschaftliche Herangehensweise stützt, andererseits auch eine Bereitschaft zum Sich-Einlassen, das von persönlich-existentieller bis zu geopolitischer Betroffenheit reicht.

Es bietet sich in dieser Hinsicht an, von einer Reihe von experimentellen Begegnungsprogrammen auszugehen, die seit mehr als zwanzig Jahren unter Mitwirkung des DFJW entwickelt worden sind.

Wenn man die Aufgaben dieser Institution anspricht, denkt man fast ausschließlich an deutsch-französische Jugendbegegnungen,

in denen es um Sprachenlernen, Schüler- oder beruflichen Austausch, Spiele, Sport, Kennenlernen des andern Landes und Entwicklung freundschaftlicher Beziehungen geht.

In Wirklichkeit betrifft die Erfüllung des Auftrags des DFJW ganz verschiedene Ebenen: die Ebene der Gruppen von Jugendlichen, die der Leitungsteams, die der Partnerinstitutionen und auch die der regionalen und nationalen Bezüge.

In diesem Sinne stellen die Aufgaben dieser Institution eine Art besonderes „Versuchslabor“ für bestimmte Prozesse dar, die gegenwärtig europaweit anzutreffen sind.

Begegnungen zwischen Menschen unterschiedlicher nationaler und kultureller Herkunft sind in Europa heutzutage tatsächlich alltäglich, sei es für politische, diplomatische, industrielle, kommerzielle Verhandlungen oder zu wissenschaftlichen, philosophischen, religiösen, künstlerischen Fragen.

In diesen Treffen werden jedoch fast ausnahmslos dringliche und genau definierte Ziele verfolgt, so daß nur wenig Zeit für Begegnungen bleibt, bei denen die Beteiligten regional- und nationalkulturelle Besonderheiten vertiefen können. Erst wenn sich irgendwelche Schwierigkeiten ergeben, wird man etwas aufmerksamer. Sie werden jedoch in der Regel auf rein persönliche Merkmale zurückgeführt. Unter diesen Bedingungen eröffnen sich kaum Chancen, zu einer Arbeit mit kulturellen Unterschieden im Sinne von Ressourcen zu gelangen.

In einigen vom DFJW unterstützten Begegnungen erlaubten es die Rahmenbedingungen, die existentielle Seite der interkulturellen Erfahrung einzubeziehen. Dabei ging es insbesondere darum, an Erfahrungen „kultureller Schocks“ oder „kulturellen Nicht-Verstehens“ zu arbeiten, und so durch gemeinsame Reflexion und

gemeinsames Handeln wechselseitige interpersonelle Beziehungen zu entwickeln.

Dies ergibt ein experimentelles Feld, in dem auch beschreibbare Erfahrungen gesammelt wurden. Sie verweisen auf künftige Probleme, die sich schon jetzt in dem weiten Feld der Begegnungen aller Art andeuten. Bisher schiebt man jedoch erfahrungsgemäß solche Probleme, vor allem aus Mangel an Möglichkeiten, sie zu behandeln, eher beiseite.

So richtig und wichtig dies alles ist: Interpersonelle Erfahrungen allein werden sicher weder für die Gesamtheit interkultureller Probleme stehen können, noch decken sie die Gesamtheit der Praxisfelder ab, in denen solche Probleme zum Tragen kommen.

Die interpersonelle Ebene muß in jedem Fall auch auf die umfassenderen institutionellen und nationalen Ebenen bezogen werden.

Die geopolitischen Ereignisse, wie z.B. der Niedergang der Ex-UdSSR, der Golfkrieg, die Einwanderungsströme, der Zusammenbruch von Ex-Jugoslawien sind Themen, die nicht ausgespart werden dürfen und die auf eine andere Art und Weise behandelt werden müssen.

Für Deutsche und Franzosen haben beispielsweise verschiedene Einwanderungsströme unterschiedlichen Stellenwert.

Die militärischen Beiträge von deutscher und französischer Seite zu verschiedenen internationalen Einsätzen sind ebenfalls nicht dieselben.

Man sollte in diesem Zusammenhang nicht vergessen, daß das Deutsch-Französische Jugendwerk eine Einrichtung ist, die ihr Entstehen möglicherweise dem Scheitern des Versuches verdankt,

fast 20 Jahre nach Ende des zweiten Weltkrieges, die EVG (Europäische Verteidigungs-Gemeinschaft) aufzubauen.

Die verschiedenen Aufgaben dieser Einrichtung mögen in ihrer praktischen Umsetzung auf der interpersonellen und Intergruppenebene anzusiedeln sein. Wenn man jedoch die Gründungsziele betrachtet, so bleibt der Auftrag sehr wohl ein solcher der Wiedergutmachung des in der Vergangenheit Geschehenen, sowie der Gestaltung einer anderen Zukunft im Rahmen einer neuen - sowohl europäischen als auch globalen - geopolitischen Ordnung.

In diesem Sinne bleiben die Aufgaben exemplarisch für die Umsetzung von vertieften interkulturellen Ausbildungen. Solche Ausbildungen müssen die existentielle Seite der Begegnung, die bereits angesprochen ist, wenn sich nur wenige Menschen treffen, mit ihren politischen Aspekten verbinden, die Millionen von Menschen gemeinsam angehen. Wie können Wege vom einen zum andern aussehen? Welche Mittel sind bereits verfügbar und welche müssen noch geschaffen werden, damit diese Fragen in künftigen interkulturellen Ausbildungen nicht unter den Tisch fallen?

Um nun all diese Aspekte zusammenzufassen und zu konkretisieren, kann man mehrere Ziele auflisten, die implizit oder explizit in den Ausbildungsmaßnahmen gegenwärtig sein sollten.

- 1.) Eine pragmatische Ausrichtung der Anpassung an fremde Rahmenbedingungen aufgrund neuer Kompetenzen und Kenntnisse, die im Zuge von Begegnungserfahrungen oder Auslandsaufenthalten erworben und erarbeitet worden sind. Diese Ausrichtung entspricht dem Bedarf und der gesellschaftlichen Nachfrage, die durch die Häufung der Austausch- und zunehmenden Tourismus, durch internationalen Handel, Einwanderung usw. entstanden ist.



- 2.) Eine ethische Ausrichtung, die auf Toleranz und Verständnis von Unterschiedlichkeit abzielt und die verschiedenen Formen von Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus bekämpft.
- 3.) Eine ästhetische Ausrichtung der Bereicherung unserer künstlerischen Bezüge, des Zugangs zu andersartigen Kunstwerken in Literatur, Musik, bildender Kunst, Tanz, Kulinarischem usw.
- 4.) Eine psychosozilogische Ausrichtung, die sich auf persönliche Erfahrung und Reflexion zur Frage der kulturellen Identität sowie ihre emotionale Bedeutung für jeden einzelnen bezieht. Die Auseinandersetzung mit anderen Identitäten kann in der Tat erlauben, sowohl sich selbst als auch den andern besser zu verstehen.
- 5.) Eine anthropologische Ausrichtung des Wissens über Kulturen als komplexe Systeme von Gewohnheiten, Meinungen, Werten und Schöpfungen, die von Menschen geteilt werden, die dadurch ziemlich tiefgehend miteinander verbunden und identifiziert sind.
- 6.) Eine sozial- und wirtschaftskritische Ausrichtung, die sich mit den Phänomenen der Entfremdung und Entwurzelung von Menschen beschäftigt, wie auch mit den Phänomenen, die durch verstärkte Mobilität, Technisierung und Bürokratisierung unserer Gesellschaften bedingt sind.
- 7.) Eine politische Ausrichtung der Annäherung zwischen den Völkern, der Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit zur Zusammenarbeit, der Behandlung von Konflikten derart, daß Gewaltausbrüche und Kriege vermieden werden und es

möglich wird, eine gerechtere, solidarischere und demokratischere europäische und Weltordnung herzustellen.

- 8.) Eine prospektive Ausrichtung, die eine Welt auf den Weg bringen möchte, in der die gegensätzlichen Realitäten nicht mehr systematisch als Vorwand für sich bekämpfende Lager dienen, sondern die Grundlage für Erklärungen, für Verständnis und für die Suche nach Lösungen bilden. Die gegensätzlichen Realitäten können dann in ihrer positiven oder negativen Erscheinungsform Anlaß für eine Problematisierung werden. Diese dient weniger dazu, die rivalisierenden Strategien aufzuheben, als dazu, den Beteiligten die Komplexität ihrer Situation bewußt zu machen, die meist auf Anhieb nur schwer zu erkennen ist.

Diese Ziele (es ließen sich sicherlich noch weitere ausmachen) können miteinander verbunden werden, doch für ein analytisches Vorgehen ist es wichtig, sie zu unterscheiden.

In den Ausbildungsmaßnahmen bleiben diese Ziele häufig implizit und miteinander vermengt. Es ist wichtig, sie einmal deutlich zu machen, damit zwei wesentliche interkulturelle Funktionsweisen aufgedeckt werden können: die der Strategien und die der Disziplinen.

So herrschen in den sozialen und politischen Bereichen in der Regel kurzfristige Effektivitätsvorstellungen; diese sind häufig nicht mit ethischen Erfordernissen vereinbar, die einerseits unmittelbar situationsbezogen sind und doch auch zeitlose Gültigkeit beanspruchen. Ebensovienig mit einer sehr langfristig angelegten, „prophetischen Sichtweise“. Auch verträgt sich eine Beschäftigung mit Wissen und Wissenschaftlichkeit nicht ohne weiteres mit einer stärkeren Handlungsorientierung, gleichgültig ob diese nun eher ethischer oder politischer Prägung ist.

Während also die unterschiedlichen Handlungsoptionen eine strategische Interkulturalität verlangen, gibt es auch eine Interkulturalität der Disziplinen, die stärker auf der Ebene distanzierender Reflexion zum Ausdruck kommt.

Viele Auseinandersetzungen um das Interkulturelle sind ausgesprochen normativ. Sie sagen viel mehr über das aus, „was man machen müßte“, als daß sie beschreiben würden, „was ist“. Es gibt in diesem Sinne wirklich eine Spannung zwischen interkultureller Tatsächlichkeit und den Idealen einer wünschenswerten Interkulturalität. Die Tatsachen sind extrem vielgestaltig. Sie reichen von verschiedensten Formen der Zusammenarbeit bis hin zum Völkermord. Die Ideale dagegen erweisen sich leicht als grob vereinfachend, indem sie großartige, allgemeine Werte verkünden, ohne im Detail zu zeigen, wie man sie verwirklichen kann. Diese Spannung muß wahrgenommen und aufgenommen werden. Erst dann kann sie dazu beitragen, daß - interkulturelle Ideale als Leitbilder vor Augen - konkrete Maßnahmen getroffen werden, die die interkulturelle Zusammenarbeit und Innovation dynamisieren.

#### **4.) Die drei Prozesse : generalisieren, partikularisieren, singularisieren miteinander verbinden**

Die kulturellen Verschiedenheiten sind so mannigfach und tiefgreifend, daß Interkulturalität als eine nie endende, letztlich unmögliche Aufgabe erscheint. Die Aussicht auf Verwirklichung derselben wirkt wie ein Köder und eine Täuschung; oder aber wie der Ausfluß eines Modetrends, der unter dem Deckmantel eines vorgeschobenen Interesses an Kulturen leicht die tatsächliche Einschränkung kultureller Vielfalt durch dominante wirtschaftliche, kulturelle oder politische Kräfte verdeckt.

Andrerseits: Können wir alle Bemühungen, Interkulturalität zu denken und zu leben einfach aufgeben in einer Welt, in der plurikulturelle Situationen, ob wir dies wollen oder nicht, immer

häufiger vorkommen und durchaus als Problem und Herausforderung erlebt werden?!

Damit diesen schwierigen Fragen im Hinblick auf vertiefte interkulturelle Ausbildungen nicht länger ausgewichen werden kann, müssen prioritär bestimmte Voraussetzungen geschaffen werden. Sie lassen sich dahingehend zusammenfassen, daß drei grundlegende Prozesse menschlichen Denkens und Handelns miteinander zu verknüpfen sind: generalisieren, partikularisieren, singularisieren.

**a) generalisieren (verallgemeinern):**

Verallgemeinern bedeutet: Im Hinblick auf Bereiche, die ansonsten unterschiedlich sind, gemeinsame Merkmale derart festlegen, daß dadurch ähnliche Anpassungsleistungen möglich werden.

Die Generalisierung ist im adaptiven Prozeß des Lebens und des menschlichen Denkens ein unvermeidbarer Vorgang. Sie kann jedoch genauso gut zu angemessenen wie zu problematischen Ergebnissen führen, denn sie verfügt nicht aus sich selbst heraus über ein eigenständiges Wahrheitskriterium. Dieses ist vielmehr in den adaptiven Erfolgen oder Mißerfolgen zu finden, die sie hervorruft. Da diese Anpassungsprozesse kontinuierlich stattfinden, müssen Verallgemeinerungen ebenfalls immer wieder aufgenommen und beständig verbessert werden. Die Entwicklung der Religionen, der Philosophien und der Wissenschaften zeigen dies sehr gut.

Im Bereich der vertieften interkulturellen Ausbildungen ist es folglich wichtig zu lernen, wann und wie man mehr oder weniger verallgemeinern oder nicht verallgemeinern sollte. Das Primat der Verallgemeinerung fördert einmütige Gefühle. „Wir alle sind Brüder“ (in schlechten wie in guten Zeiten), „Wir sind alle

gleich“ (wir werden es zumindest werden). Auf der Grundlage dieser hehren Gefühle werden schließlich Bedingungen geschaffen, die nötigenfalls die Harmonisierung erzwingen.

Es zeigt sich also, daß man Verallgemeinerungen sehr leicht mißbrauchen kann. Doch trotzdem wird man Norbert Elias nicht vorwerfen, daß er ein Buch mit dem Titel „Studien über die Deutschen“ herausgegeben hat. Das hindert niemanden, sich darüber im klaren zu sein, daß auf einem geringeren Abstraktionsniveau von „den Bayern“ gesprochen werden könnte.

Es ist also notwendig, je nach Bereich und Situation ganz verschiedene Ebenen der Verallgemeinerung zu finden. Man kann sowohl von „Windhunden“ sprechen, als auch von „Hunden“, und schließlich von „Säugetieren“. Wenn von Ebenen der Verallgemeinerung die Rede ist, dann bedeutet dies somit zugleich, daß es auch Ebenen der Besonderheiten gibt.

**b) Partikularisieren:**

Partikularisieren bedeutet, diejenigen Differenzierungen vornehmen, die für die am besten geeignetsten und am weitesten verfeinerten Anpassungsleistungen erforderlich sind.

Das Partikularisieren ist im adaptiven Prozeß des Lebens und des menschlichen Denkens ebenfalls ein unvermeidbarer Vorgang. Er wird immer dann erforderlich, wenn wir den Anpassungsprozeß verfeinern müssen. Das Primat des Partikularisierens stürzt uns in eine Welt, in der sich die Unterschiede endlos verzweigen und uns in einer extremen Zersplitterung zurücklassen: angeborene oder erworbene nationale, regionale, gruppen-, geschlechts- und persönlichkeitspezifische Unterschiede häufen und überlappen sich, bis zuletzt nichts mehr irgend etwas anderem ähnlich sein kann. Es mangelt dann an der minimalen Ähnlichkeitsgrundlage, um sich auszutauschen. Kommunikation und Verständnis werden unmöglich.

Die Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Partikularisierung (dem Herausarbeiten von Besonderheiten) hängen damit zusammen, daß sie grenzenlos voranschreiten kann. Es läßt sich immer noch eine zusätzliche Besonderheit finden. Selbst zwei Blätter des gleichen Baumes können noch als sehr unterschiedlich angesehen werden, genauso wie bestimmte Teile ihrer Zackenlinie. Im Bereich der kulturellen Unterschiede lassen sich unter diesem Blickwinkel endlos Einwände gegen schlichtweg jede Verallgemeinerung erheben.

Als Denkvorgang ist dieser Prozeß völlig legitim. Jedoch auch nicht legitimer, als der umgekehrte Prozeß. Wir sind auf beide angewiesen.

Wozu sind dann aber diese entgegengesetzt gerichteten Vorgänge gut? Nun, wir können uns auf sie stützen, um zur bestmöglichen Passung bzw. Verbindung zwischen unseren Vorhaben und den vorliegenden Situationen zu gelangen. Wir müssen also unterschiedliche Gewichtungverhältnisse zwischen Besonderheiten und Verallgemeinerung herstellen, um die beste Anpassungsleistung zu erzielen. Wenn nun aber die Situationen und Vorhaben der einen sich sehr von den Situationen und Vorhaben der anderen unterscheiden, werden die einen und die anderen ihr Denken und Handeln nicht auf der gleichen Ebene von Generalisierung und Partikularisierung ansetzen.

Das ist die Grundlage, auf der sich Mißverständnisse, polemische Auseinandersetzungen und Konflikte entfalten können.

Jeder kann z. B. ganz legitim übermäßige Verallgemeinerungen verurteilen, durch die bestimmte Wesen oder Objekte einander angenähert werden, die aus seiner Sicht zu verschieden, bzw. zu weit voneinander entfernt sind. Jeder kann aber umgekehrt ganz genauso gut denjenigen verurteilen, der aus seiner Sicht die Be-

sonderheiten übertreibt: „er sieht keinen Deut über seine Nasenspitze hinaus“, „er betreibt Haarspalterei“, „er findet immer ein Haar in der Suppe.“

***c) Generalisieren und partikularisieren, um den Einzelfall besser zu erfassen (singularisieren):***

Es liegt also auf der Hand, daß wir da, wo wir es mit verschiedenen Kulturen zu tun haben, unbedingt verschiedene Ebenen unterscheiden müssen, damit aber auch eine unterschiedliche Dosierung des Grades an Generalisierung und Herausarbeitung von Besonderheiten angezeigt ist.

Eine dieser Dosierungen ist besonders wichtig. Sie besteht darin, zu bestimmen, welche bedeutenden historischen Kulturgefüge die Menschheit in ihrer konkreten Entwicklung hervorgebracht hat.

Unterschiedliche geographische Bedingungen haben die Verbreitung der Menschen auf der Erdoberfläche begleitet, die einen relativ beständiger Art (z. B. das Relief), andere stärker schwankender Art (z. B. die Warm- und Eiszeiten). Sie führten zu einer gewissen Isolierung der menschlichen Gesellschaften voneinander. Die außerordentliche Vielfalt entstand somit, weil die Kulturen auf ganz unterschiedliche Situations- und Entwicklungsbedingungen reagieren mußten.

Doch Vielfalt entwickelt sich auf alle Fälle immer auch aus inneren Bedingungen. Die geschlechtliche Reproduktion stellt ja für sich allein bereits Unterschiedlichkeit her. Genauso auch die soziale Reproduktion, und das innerhalb ein und derselben Gesellschaft.

Das trifft ganz besonders auch auf unsere Informationsgesellschaften zu. Sie stecken in einem Zyklus wechselseitiger

Beschleunigung der Produktion von homogenen Aspekten (in den geteilten Lebensstilen) und heterogenen Aspekten (bezüglich des Zugangs zu Informationen und Kenntnissen). All das bringt innerhalb unserer Gesellschaften tiefgreifende neue Unterschiede individueller und kollektiver Art hervor, vor allem aber im Zusammenhang damit ein beträchtliches „Differential-“Gefälle zu allen übrigen Gesellschaften, die stärker „traditionell“ bleiben.

Eine streng evolutionistische Sicht neigt dazu, diese Unterschiede ausschließlich auf einer Achse des Fortschritts anzuordnen. Eine stärker um Verständnis bemühte Position kann dagegen aufzeigen, daß all diese bedeutenden Kulturgefüge Werte-, Wissens- und Handlungssysteme hervorgebracht haben, die einander nicht einfach abgelöst haben, sondern die in komplexen Assoziations- oder Oppositionsverhältnissen, sowie in Akkomodations- und Assimilationsbeziehungen zueinander stehen. Genau das macht unsere heutigen Gesellschaften so komplex.

Eine Reihe von Autoren stimmen in der Unterscheidung von - sehr allgemein betrachtet - wenigstens drei bedeutenden historischen Kulturgefügen überein.

Zunächst die Stammeskulturen, die den sehr kleinen Gesellschaften entsprachen, die sich ständig mit ihrer unmittelbaren Umgebung auseinandersetzen mußten, auch wenn sich diese aufgrund ihres Nomadentums ändern konnte. Sie nahmen dabei die Gesamtheit ihrer grundlegenden Bezüge mit sich, die aus einem heiligen Korpus aus Mythen und Riten, Regeln und Tabus bestand.

Dann Kulturen, die größeren Gesellschaften entsprachen, wie sie sich durch Vereinigung von mehreren Stämmen und kleineren Gesellschaften und ihren Territorien unter einer einzigen Macht gebildet haben. Je nach Umständen haben sich so verschiedene Arten von Kaiser- oder Königreichen zusammengefügt. Aufgrund



ihrer für damalige Verhältnisse beträchtlichen Ausdehnung konnten sie ihre Einheit allein in der einzigartigen Person des Herrschers finden: großer Priester, König, Kaiser.

Da die ausgedehnten Vereinigungen wenig stabil und dauerhaft waren, versuchten sie sich auch durch umfassende religiöse Vereinigungen mental und geistig zu konstituieren. So wurden die polytheistischen Hierarchien in monotheistische Einheiten überführt.

Zuletzt haben sich nationale Handelskulturen, verschiedenartig auch sie, herausgebildet. So jedenfalls stellen es verschiedene Historiker und Soziologen dar (z. B. F. Braudel, I. Wallerstein). Sie läuteten das Zeitalter des Kapitalismus und das Vorherrschen der Wirtschaft ein. Sie schufen Wirtschaftsverbindungen, die stärker analytisch als synthetisch, mehr abstrakt als konkret und eher allgemein als spezifisch ausgeprägt waren.

Anhand ihrer verschiedenen Äußerungsformen haben diese Kulturen eine noch höhere Fähigkeit zur Expansion und Unterwerfung (durch Verführung oder anders) erreicht, ohne dadurch historisch frühere Merkmale auslöschen zu können, die sie nun auf neue Art nutzen. Die nationalen Handelskulturen wandeln die Energien und Strukturen der stammesbezogenen Kleinststaaten um in Energien und Strukturen von handeltreibenden urbanen Gemeinwesen, in kaufmännische Freistädte. Sie wandeln ebenfalls die „royalistischen“ und „imperialistischen“ Kulturen, die sich territorialen Eroberungen widmeten, um in Nationen, die sich auf wirtschaftliche Rivalität einlassen. Sie erzeugen unsere heutigen industriellen, technologisch-wissenschaftlichen Kulturen und schließlich die Informationsgesellschaft.

Die vorausgegangenen Kulturgefüge, d.h. Stammeskulturen und royalistisch-imperialistische Kulturen, haben tatsächlich diesem

neuen, handelsorientierten Kulturgefüge Widerstand entgegengesetzt. Spuren davon überdauern teilweise noch immer. Sie haben zur vielgestaltigen, mühseligen, konfliktbeladenen Genese jener gemischten und oft sehr unterschiedlichen Komplexe beigetragen, die man schließlich „Nationen“ genannt hat.

Die Unterscheidung zwischen drei bedeutenden historischen Kulturgefügen bietet die Möglichkeit, ein Forschungsfeld abzu- stecken, in dem die Komplexität heutiger Nationalkulturen in ihrer Tiefendimension beleuchtet werden kann.

#### ***d) Singularisieren:***

Singularisieren bedeutet: jede Nationalkultur als komplexes, sich entwickelndes System entdecken.

Die Singularisierung ist ein komplexerer Vorgang als die Generalisierung und die Partikularisierung, da sie jene miteinander verbindet. Leider wird sie häufig mit dem Herausarbeiten von Besonderheiten verwechselt. Der Unterschied ist jedoch beträchtlich. Als besonderer Fall ist man abgetrennt. Als einzelner Fall hat man zwar auch seine Eigenart, aber auf der Grundlage gemeinsamer Bezüge.

Im Zusammenhang mit Kulturen kommt diese Art von Verwechslung ebenfalls häufig vor. Dieses oder jenes kulturelle Merkmal kann eine Besonderheit sein, aber eine Kultur in ihrer Gesamtheit ist immer einzigartig. Das liegt daran, daß sie sich nur durch eine lang andauernde Verarbeitung von früher verwendeten Reaktionsweisen unter den Zwängen der neuartigen Situationen herausbilden konnte: sie konnte sich nur dadurch herausbilden, daß sie eine Vielzahl von Antworten auf gegebene Situationen in verschiedenen Bereichen (den religiösen, politischen, wirtschaftlichen, familialen, technischen usw.) miteinander verschränkt hat.

Darüber hinaus hat jede Kultur die verschiedenen Bereiche aber auch noch mit den verschiedenen Ebenen verknüpft, von der internationalen bis zur intrapersonellen Ebene mit den Zwischenstufen der interpersonellen, intergruppalen, interinstitutionellen, interregionalen und intranationalen Ebene.

Es gibt kaum etwas Einfacheres, als zu sagen, daß es „die Deutschen“ gar nicht gibt, sondern höchstens „Deutsche“, um dann fortzufahren: „die Bayern“ gibt es nicht, es gibt nur „Bayern“, „die Münchner“ gibt es nicht, sondern nur „Münchner“. Man kann auf diese Weise beliebig fortfahren. Wenn man nun alle Unterschiede zusammennimmt, Alter, Geschlecht, sozio-ökonomisches Umfeld, Erziehung, Unterricht und Beruf, so gelangt man ganz selbstverständlich zu jenem einen, unverwechselbaren Individuum, das in seiner Gesamtheit keinem anderen gleicht: das einzigartige Individuum, die Person. Das ist auf der individuellen Ebene ganz und gar zutreffend, aber es gilt auch auf der kollektiven Ebene.

So gesehen sind die Kulturen in dem Maße einzigartig, wie jede von ihnen sich sowohl in bezug auf die Anordnung der verschiedenen Bereiche, dem religiösen, politischen, wirtschaftlichen etc., wie auch in bezug auf die Verbindungen, die zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen bestehen, im Laufe einer selbst einzigartigen Geschichte zu einer originellen Gesamtheit herangebildet hat. Eine Kultur ist nicht auf die andere reduzierbar, wenn sie so in ihrer einzigartigen Gesamtentwicklung betrachtet wird. Aber zwischen allen Kulturen bestehen auch Unterschiede und Gemeinsamkeiten, die auf allgemeinen oder besonderen Merkmalen beruhen.

Nehmen wir als Beispiel die deutsche und die französische Kultur, um besser zeigen zu können, was wir hier sagen wollen.

Die eine wie die andere Kultur beruhen auf grundlegenden Problematiken, die ihnen gemeinsam sind. So können sie z. B. beide nicht ohne eine gewisse Abgrenzung und eine gewisse Einheit existieren. Umgekehrt können sie jedoch auch nicht ohne eine gewisse Öffnung und Vielfalt bestehen.

Im Laufe der Geschichte haben sie sich jedoch als Kulturen herausgebildet, die Einheit und Vielheit nicht in der gleichen Art und Weise gewichten.

Deutschland hat sich auf der Basis eines Vorherrschens der Vielheit entwickelt. Seit dem römischen Reich gibt es ein „Diesseits“ und „Jenseits“ des Limes, und mit dem Christentum kam noch eine Spaltung in christianisierte und nicht christianisierte Gebiete hinzu.

Die kleinen Stammesgesellschaften sind in Deutschland länger lebendig geblieben und führten zu einer politischen Zerstückelung. Obwohl diese politische Vielfalt zu einem Teil durch das Heilige Römische Reich Deutscher Nation aufgewogen wurde, blieb sie doch erhalten und verstärkte sich noch durch das Aufkommen des Protestantismus (die ersten Protestanten sind Fürsten, die sich gegen den Kaiser stellen), einer Religion, die in sich auch wieder vielgestaltiger ist als der Katholizismus.

Zu viele Faktoren, die die Diversifizierung weitertreiben, könnten jedoch tödlich sein. Deswegen entwickelt die deutsche Kultur verschiedene Korrektive: die sprachliche Einheit, die Konsensorientierung, philosophische Systeme, wie z. B. das von Hegel, das in der Lage ist, die entgegengesetzten Pole eines Maximums an Vielfalt zu vereinen.

Auf der Seite der französischen Kultur dagegen, auf der exzessive Vereinheitlichung und Zentralisierung drückend wirksam geworden sind, entsteht als Korrektiv eine ausgeprägte Oppositionskul-

tur des Volkes, die man offensichtlich in Deutschland nicht findet, da sie dort nur die Situation der starken Diversifizierung verschlimmert hätte.

Wir können dieses Thema hier nicht weiter ausführen. Wir wollten lediglich auf die Perspektiven hinweisen, zu denen uns die Auseinandersetzung mit Phänomenen kultureller Einzigartigkeit hinführen sollte: als Korrektiv allzu verallgemeinernder Aussagen oder auch übertriebener Differenzierungen.

## **VI. ANWENDUNGSPERSPEKTIVEN FÜR INTERKULTURELLE AUSBILDUNGEN: HANDLUNGSFELDER, SOZIALE EBENEN, PÄDAGOGISCHE MODALITÄTEN, DIPLOME UND ZERTIFIKATE**

*Jacques Demorgon / Hans Nicklas*

### **1.) Die Entwicklung interkultureller Ausbildungen: Von den klassischen zu neuen Bereichen**

Auf der Basis der grundlegenden Perspektiven, die oben dargestellt wurden, müssen wir nun wieder auf die verschiedenen Bereiche des gesellschaftlichen Lebens zurückkommen, die spezielle interkulturelle Ausbildungen verlangen.

Abgesehen von dem Bereich der Leitung internationaler Begegnungen, den wir weiter unten ausführlicher behandeln werden, gibt es drei weitere Bereiche, die in der Arbeitsgruppe angesprochen wurden. Zunächst die Sprachen; dann den Bereich der sozialen und sozialpolitischen Arbeit; schließlich den Wirtschaftssektor mit den internationalen Unternehmen. Einige Beispiele für Ausbildungen in diesen Bereichen wurden oben angeführt.

Es wäre angemessen, sich auch mit dem sehr wichtigen Gebiet der Diplomatie und dem militärischen Bereich zu befassen, der neuerdings in Richtung auf Verteidigungssysteme umorientiert wird, die mehrere Nationalitäten umfassen.

In allen diesen Bereichen kommt es sehr darauf an, alle Interaktionen zwischen allen Ebenen zu berücksichtigen: von der intrapersonellen und interpersonellen bis zur internationalen mit den dazwischenliegenden gruppalen, institutionellen, regionalen und nationalen Ebenen.

Wenn die Bedingungen für die Strukturierung der Bereiche, die auch Gegenstand der spezifischen interkulturellen Ausbildungen sein sollten, einmal anerkannt sind, dann ist es möglich, auch jeweils geeignete pädagogische Maßnahmen, angemessene Prüfungsmodalitäten und die Anzahl unterschiedlicher repräsentativer Diplome zu definieren.

***a) Einsprachige und Mehrsprachige: Zwischen den Sprachen und zwischen den Kulturen***

Drei Probleme stellen sich hier, die meist nur schlecht gelöst werden.

Man ist bereits so weit gegangen, die Einsprachigen als die neuen Barbaren hinzustellen. Einmal mehr vergißt man dabei die Notwendigkeit, mit einem Denken in Gegensätzen ernst zu machen. Wenn man damit beginnt, eine mehrsprachige „Elite“ einer einsprachigen „Barbarei“ gegenüberzustellen, dann zerteilt man damit summarisch nach gut und schlecht. Doch wie kann die mehrsprachige Bereicherung jemals wirklich sinnvoll sein, wenn man sich von den reichhaltigen Möglichkeiten einsprachiger Vertiefung abwendet?

Das würde heißen, die muttersprachliche Seite der Sprache als unwichtig abzutun. Gründliche Studien konnten aufzeigen, daß auch Mehrsprachige sich gleichwohl eine bevorzugte Sprache erhalten.

Es würde gleichzeitig heißen, sich der unrealistischen Vorstellung anzuschließen, die mehrsprachige Lösung ließe sich verallgemeinern.

Anstatt eine wechselseitige Bereicherung zwischen den Sprachen und Kulturen voranzubringen, werden damit - auf eine neue Art - bestimmte Menschen ausgeschlossen. Man macht die Einsprachigen lächerlich und betrachtet ihr Einsprachigsein als selbst verschuldet, ohne sich Gedanken über die sehr verschiedenen Situationen dieser Menschen zu machen. Das ist sicher nicht die beste Methode, ihnen ihre ganz eigene Entwicklung zur Mehrsprachigkeit zuzugestehen. Man stigmatisiert Einzelne, anstatt anzuerkennen, daß unsere Gesellschaften noch nicht in der Lage sind, die Kosten für eine wirklich mehrsprachige Erziehung aufzubringen.

Das zweite Problem ist darin zu sehen, daß der Sprachunterricht und die Sprachpraxis noch der klassischen am Wörterbuch orientierten Sichtweise verhaftet sind. Diese Sicht setzt voraus, daß es immer möglich sei, zu übersetzen. Das Bemühen, um jeden Preis zu übersetzen, führt freilich dazu, Unübersetzbares nicht zuzulassen. Dies ist ein unvermeidliches Dilemma, das sich aus dem Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen und Sprachen ergibt. Die Übersetzung des vorliegenden Textes findet sich selbst mit eben diesem Problem konfrontiert. Die Beibehaltung der „Wörterbuchsicht“ führt dazu, den Zusammenhang zwischen interlinguistischen und interkulturellen Fragen zu übersehen. In Wirklichkeit können die Kulturen jedoch gerade im Kern der Übersetzungsschwierigkeiten ihren Unterschieden begegnen.

Man müßte deshalb den Sprachunterricht gegenüber den tiefgreifenden kulturellen Bedeutungen von Resistenzen der Sprachen bezüglich ihrer Übersetzbarkeit öffnen, Widerstände, die je nach behandelter Sprache unterschiedlich sind.

Das dritte Problem rührt daher, daß das Sprachenlernen, das zu Diplomen führt, noch zu sehr durch einen echten Mangel an historischer Tiefe gekennzeichnet ist.



So sind z. B. Lehrveranstaltungen zu Kultur und Landeskunde (zu dem Land der studierten Sprache) Bestandteil der Ausbildung von Lehrern lebender Sprachen. Häufig bestehen diese Veranstaltungen aus der Übermittlung von vorgefertigtem Wissen. Ohne daß dabei berücksichtigt wird, daß sowohl der Lehrer, als auch die Schüler selbst einer bestimmten Kultur entstammen und daß ihr Lernen deshalb durch ihre kulturspezifischen Wahrnehmungsmodi geleitet wird. Es sei denn, es werden auf besondere Initiative freiwillige Entscheidungen für eine stärkere Öffnung getroffen, für eine gezielte Aufmerksamkeit, für ein vertieftes Nachdenken und für eine Praxis, die sich auf echte Austauschstützt: lauter Maßnahmen, die freilich häufig nicht so einfach durchzuführen sind und für deren Erfolg es kaum Garantien gibt.

Man kann also davon ausgehen, daß es unbedingt notwendig ist, gleichzeitig etwas über seine eigene Kultur zu lernen, auch wenn dies zunächst auf der Grundlage von Erfahrungen geschieht, die sich auf die fremde Kultur beziehen. Wichtig ist es, sich dieser Erfahrungen in einer neuen Perspektive zu bedienen, der Perspektive des Spiegels, in dem man das (wieder-) entdeckt, was man bereits in einer meist unreflektierten - und von daher nicht realitätsgerechten - Repräsentation kennt.

Außerdem gibt es sehr wenig Bemühungen, im Unterricht die tiefgehenden kulturellen Aspekte einzubeziehen, die aus den jeweiligen Besonderheiten der Phonetik, Phonematik, Semantik, Grammatik und Stilistik einer Sprache hervorgehen.

Das ist nicht nur ein pädagogisches Defizit. Nein, viel schlimmer noch, das liegt direkt an dem ungenügenden und fragwürdigen Wissen in diesen Bereichen.

Es müssen also erst noch neue Forschungsfelder eröffnet werden, bevor die Lehre in diese Richtung umorientiert werden kann.

In einem vergleichbaren Sinn kann man sich fragen, ob man in bezug auf die Austauschprogramme von Fremdsprachenassistenten schon einmal daran gedacht hat, deren Langzeitaufenthalt an einem Gymnasium des Partnerlandes zugunsten der Vertiefung ihrer interkulturellen Erfahrung zu nutzen.

Es wäre in der Tat naiv zu glauben, daß diese sich so und so, kraft des längeren Aufenthalts allein, einstellt.

Auf der anderen Seite bedarf es vielleicht nur geringer Anstöße, um Lernprozesse in diese Richtung in Gang zu setzen. Die Ausweitung des Schüleraustauschs und des pädagogischen Austauschs, wie er in großem Maßstab durch das neue EU-Programm „Europa in der Schule“ vorgesehen ist, könnten hier vielversprechende Perspektiven eröffnen.

***b) Sozialarbeit und sozialpolitische Arbeit: der soziale Zusammenhalt und die Entwicklung der Identitäten***

Der Bereich der Sozialarbeit, der ursprünglich das Problem der unzureichenden Integration bestimmter benachteiligter sozialer Schichten betraf, hat sich weitgehend gegenüber den Problemen der Interkulturalität geöffnet, da die weltweite ökonomische Krise und die damit verbundenen politischen Krisen zahlreiche Migrationsphänomene in den beiden Richtungen Süd / Nord und Ost / West nach sich gezogen haben.

Die benachteiligten und schlecht integrierten sozialen Schichten sind dadurch zugleich zahlreicher und, in bezug auf ihre nationale und kulturelle Zugehörigkeit, vielfältiger geworden.

Die klassische Auffassung des Problems als Frage der sozialen, politischen und wirtschaftlichen Integration war einer neuen Herausforderung ausgesetzt: der Herausforderung einer kulturel-

len Integration-Assimilation, die jedoch immer weniger leicht möglich und im übrigen auch immer weniger als wünschenswert angesehen wurde.

Um die beiden entgegengesetzten Extreme reduktionistischer Assimilation einerseits und isolationistischer Ghettos andererseits zu vermeiden, ist insoweit eine intensive interkulturelle Arbeit notwendig geworden.

Diese interkulturelle Arbeit setzt nicht nur tiefgehende Analysen der sich begegnenden Kulturen voraus, sondern auch ein Gefühl für den Rhythmus der Entwicklungen, die möglich sind.

Der schwierigste Punkt dieser interkulturellen Arbeit besteht dabei darin, die verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche in Betracht zu ziehen (und zwar unter dem Blickwinkel der Hierarchien in den teils übernommenen, teils sich erst entwickelnden Organisationsstrukturen und -funktionen der Gesellschaft); so im religiösen, im juristischen, im politischen Bereich, im Verteidigungs- und im Informationssektor.

Gleichzeitig ist es notwendig, die Beziehungen in Betracht zu ziehen, die sich zwischen diesen Bereichen und den dynamischen Entwicklungen der verschiedenen, miteinander verbundenen, gesellschaftlichen Ebenen ergeben. Die Person, die Gruppe der Familie, der Freunde, der Nachbarschaft, die lokal und die global verantwortlichen Institutionen, die regionale und die nationale Politik in dem jeweiligen Bereich, all diese Ebenen sind in ihrem Zusammenhang sowie im Hinblick auf ihre existentiellen Implikationen zu berücksichtigen.

Phänomenen, wie Anomie, Gewaltausbrüchen, Delinquenz, Somatisierungen und Drogenabhängigkeit liegen zum einen schwerwiegende und elementare identitäre Defizite zugrunde, zum anderen kommt es zu solchen Destabilisierungen und

Störungen auch in Folge sekundärer Defizite. Beide Formen von Defiziten hängen eng mit wirtschaftlichen Notlagen zusammen. Es finden sich also immer zugleich individuelle, kollektive und kulturelle Wurzeln der Probleme. Es gibt einerseits ein soziales Gesamtgeschehen und andererseits individuelle Verhaltensweisen, die es nach sich zieht, durch die es aber auch hervorgerufen wird.

Der Prozeß der persönlichen Identitätsbildung ist nicht zu trennen von der Entwicklung und Aufrechterhaltung verschiedenster sozialer Beziehungen. Inzwischen hat sich dieser Prozeß auf die Beziehungen zwischen Gesellschaften und zwischen Kulturen ausgeweitet. Mehrere Gesellschaften und mehrere Kulturen stehen sich dabei gegenüber oder verbinden sich miteinander. Dadurch ist ein Bedarf an neuen Kompetenzen entstanden, die noch wenig verbreitet sind. Sie fehlen nicht nur als Bestandteil jeglicher Lehre, sondern sie würden noch nicht einmal dafür vorgeschlagen werden können, weil sie noch gar nicht definiert worden sind.

Überall dort, wo die geschichtlichen Umstände verschiedene religiöse und politische Identitäten gewaltsam gegeneinanderstellen, muß, sobald die extremen Gewalttätigkeiten aufhören, eine Arbeit einsetzen, die eine „Wiedergutmachung“ unterstützt. Dort, wo die Gewalt noch nicht zum Ausbruch gekommen ist, muß diese Arbeit präventiv angelegt sein.

All diese Aufgaben sind ganz neu, und die Berufe, die für sie nötig wären, gibt es noch nicht. Spontane und je nach Umständen mehr oder weniger stark improvisierte Aktionen einzelner oder auch politischer Institutionen ersetzen sie im Augenblick.

***c) Internationale Unternehmen, Nationalkulturen und interkulturelles Management***

Die durch Handel und technologisch-wissenschaftliche Entwicklungen geprägte kulturelle Ordnung, in der der wirtschaftliche Sektor dominiert und die heute ihren Einflußbereich über die ganze Erde ausbreitet, muß sich sicherlich ebenso wie der politische Bereich, wenn auch auf andere Weise, mit der weltweiten Interkulturalität und den Transkulturalitäten auseinandersetzen, die sie selbst erzeugt.

Im engeren wirtschaftlichen Bereich hat der Globalisierungsprozeß für die einzelnen Unternehmen die Probleme, die sich durch die Nationalkulturen ergeben, vervielfacht.

Angesichts des Übermaßes an kultureller Verschiedenheit ihres Personals und ihrer Partner einerseits, ihrer Klientel andererseits, war den Unternehmen zunächst vor allem daran gelegen, ihre eigene interne Kohärenz zu retten.

Sie dachten dies erreichen zu können, indem sie sich auf eine ihnen eigene Kultur, ihre „Unternehmenskultur“ bezogen. Das war in gewissem Sinn ein „ideologischer“ Ansatz, der sich jedoch auch auf tatsächlich vorhandene Besonderheiten der Professionalität, der Produkte und der Managementorganisation stützen konnte.

Diese übergeordnete verbindende Unternehmenskultur erwies sich allerdings häufig als unzureichend, da sie nicht imstande war, die beträchtlichen inneren und äußeren Verschiedenheiten aufzufangen, die von den Nationalkulturen herrührten.

Mitte der achtziger Jahre wurde dieses Problem von mehreren amerikanischen Publikationen angegangen, die sich zu Bestsellern entwickelten.

Das zumindest partielle Scheitern jener Versuche, Unternehmenskulturen zu schaffen, ohne gleichzeitig die nationalkulturellen

Unterschiede zu behandeln, führte dazu, daß ein Teil der Berater - wie auch derjenigen, die die Beratungsleistungen bezahlten - vorsichtiger wurden.

Es beginnt sich nunmehr im wirtschaftlichen Bereich herumzusprechen, daß die nationalen Merkmale bemerkenswert resistent sind, auch wenn sie sich weiterentwickeln oder gar verschwinden können. Meistens unterliegen sie jedoch lediglich einem gewissen Veränderungsprozeß.

Auf der Basis dieser amerikanischen und europäischen Erfahrungen der achtziger Jahre - oder manchmal, wie im Fall von E.T. Hall, schon weit früher - hat sich die Auseinandersetzung mit den Nationalkulturen weiterentwickelt und vertieft. E.T. Hall z. B. hatte eigentlich mit der interkulturellen Ausbildung von Diplomaten begonnen, bevor er sich den internationalen Unternehmen zuwandte.

Zur Zeit werden an den „europaorientierten“ Wirtschafts- und Ingenieurhochschulen entsprechende Studienangebote eingerichtet. Sie verfügen bereits über ihre Klassiker. In den Büchern des Holländers G. Hofstede über kulturelle Unterschiede im Management wird das Personal von IBM in über fünfzig Filialen in unterschiedlichen Ländern untersucht. In „La logique de l'honneur“ des Franzosen d'Iribarne werden von ganz konkreten Fällen ausgehend Amerikaner, Franzosen und Holländer miteinander verglichen. All diese Arbeiten sind inzwischen bekannt und finden Eingang in Lehrbücher. D. Xardel und F. Gauthey schrieben in der bekannten französischen Buchreihe „Que sais-je?“ den Titel „Le management interculturel“. Die Zeitschrift „Intercultures“ widmet drei Ausgaben dem Problem der „Expatriierung“. J.P. Gruère von der Ecole de Commerce de Paris, entwirft eine Typologie der im Ausland Beschäftigten. Die Zeitung „Le Monde“ widmete ihnen ebenfalls mehrere Reportagen.

Im wirtschaftlichen Bereich gibt es auch bereits Diplome, die die kognitive Dimension der Interkulturalität mit abdecken. Dabei stellt sich jedoch das Problem mehr offener oder geschlossener Unterrichtsformen und -ziele.

J.C. Usunier versuchte, das Problem mit der gezielten Mehrdeutigkeit des Titels seiner zweibändigen Publikation „Commerce entre cultures“ anzugehen (*einmal im Sinne von „Handel zwischen Kulturen“ und einmal im Sinne von „Umgang der Kulturen miteinander“*).

## **2.) Zurück zum Bereich der Leitung internationaler Begegnungen: Ziele eines interkulturellen Ausbildungsganges und erforderliche Qualifikationen**

Die Arbeitsgruppe hat sich besonders damit befaßt, über Ziele und Phasen von interkulturellen Lernprozessen in der Ausbildung für die Leitung internationaler Begegnungen nachzudenken.

Ausgangspunkt war die Perspektive des häufig von vielen Verbänden unterstrichenen Wunsches, sich nicht vor vollendete Tatsachen mit festgelegten Ausbildungen und Abschlüssen gestellt zu sehen. Unabhängig von ihrer konzeptionellen Qualität oder den getroffenen Vorsichtsmaßnahmen bei der Durchführung wären diese kaum geeignet, alle die komplexen und sich verändernden Situationen vorwegzunehmen, die rasche und spezifische Anpassungen erfordern.

Die Jugendverbände wünschen es insbesondere nicht, sich mit einem Ausbildungssystem mit entsprechenden Abschlüssen konfrontiert zu sehen, das ihnen ihre Vorgehensweisen in diesem Feld vorgeben würde. Oder noch schlimmer, das als Grundlage

für die zuständigen Organisationen - staatlicher oder anderer Art - dienen könnte, um sie zu beurteilen, sie gar in der Öffentlichkeit bzw. finanziell zu sanktionieren.

Aber sie sind sich auch bewußt, daß diese Befürchtungen nicht dazu führen dürfen, auf diesem Gebiet keinerlei Vorschläge mehr zu entwickeln. Es sollte möglich sein, sich auf eine Reihe grundlegender Feststellungen zu stützen, die im Verlaufe der Erfahrungen in Begegnungen mit dem interkulturellen Austausch gewonnen werden konnten. Versuchen können wir es wenigstens:

- Auf der ersten Stufe sind wir befangen in Wert- und Normenvorstellungen unserer Kultur. Diese erste Stufe wird etwa daran deutlich, daß viele Völker nur sich selber die Bezeichnung „Mensch“ zubilligen. Diese Stufe entspricht dem, was Hegel „Fürsichsein“ nennt:  
„...es ist die Beziehung auf sich durch Negation des Andersseins... Wenn ich sage, ich bin für mich: so bin ich nicht nur, sondern negiere in mir alles Andere, schließe es von mir ab...“
- Auf der zweiten Stufe wird das Fremde als fremd wahrgenommen, aber an den eigenen Werten und Normen gemessen. Es ist die Stufe, auf der das Fremde als exotisch erscheint.
- Die dritte Stufe bezeichnet die Fähigkeit der Rückbeziehung der fremden Werte und Normen auf sich selbst, also die Fähigkeit der Autoreferenzialität. Das bedeutet, daß die Normen und Werte, die unser Handeln beeinflussen, nicht länger unbewußt bleiben, d.h. daß wir wissen, daß es die unseren sind und daß die des anderen nicht unbedingt die gleichen sein müssen.

Bereits Goethe wies darauf hin, als er anhand des Beispiels der Sprachen schrieb: „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.“. Damit wollte er ganz einfach sagen, daß erst



der Vergleich von zwei Sprachen es ermöglicht, sich der allgemeinen Funktionsweise von Sprachen und damit auch der eigenen bewußt zu werden. Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen Sprachen und zwischen Kulturen werden so in einem Zusammenhang aufgedeckt.

Diese Stufe der Bereicherung muß das Ziel interkulturellen Lernens sein. Dabei soll nicht gemeint sein das Nivellieren oder Ausklammern des Fremden. Nur die Wahrnehmung des Fremden als 'fremd' vermag diesen Lernprozeß der eigenen Veränderung in Gang zu setzen.

Der amerikanische Soziologe C. Wright Mills betont in diesem Zusammenhang den Nutzen des wertvollen Konzepts der „sociological imagination“. Er versteht darunter ein flexibles, phantasiegeleitetes Denken, das fähig ist, „den Blickpunkt zu wechseln“, sich selber mit fremden Augen sehen zu können und sich durch und mit andern seiner eigenen Position in der Gesellschaft bewußt zu werden.

Eine solche innovative und kreative Phantasie läßt sich nicht als instrumentelle Kompetenz im Rahmen einfachen Unterrichts erwerben. Insoweit läßt sie sich auch nicht als Dimension einer europäischen Kompetenz „abfragen“ wie kognitives Wissen (obwohl die interkulturelle Kompetenz auch eine kognitive Kompetenz ist). Sie läßt sich nur erwerben und darstellen im interkulturellen Handeln. Daraus folgt, daß diese Kompetenz nur erworben werden kann in interkulturellen Projekten, in kooperativer Weise, bezogen auf eine Begegnungsproblematik und daß auch die Überprüfung dieser Kompetenz nur im Handlungszusammenhang geschehen kann.

Die vorhergehenden Anmerkungen führen zu einer Präzisierung der Perspektiven bezüglich Ausbildung und Prüfung insbesondere im Bereich der Leitung internationaler Begegnungen. Wie auch

immer die Prüfungen im Detail aussehen mögen, in ihnen könnten zumindest drei Perspektiven berücksichtigt werden:

- die eine theoretischer Natur, um die sprachlichen und landeskundlichen Kenntnisse zu überprüfen.
- die andere praktischer Natur, darauf ausgerichtet, die Fähigkeit zum interkulturellen Handeln im Sinne von Kommunikation, Beziehung und Kooperation sichtbar zu machen.
- die dritte, an der Nahtstelle zu den beiden anderen, als Fähigkeit zur kulturellen Autoreferenzialität im Sinne eines reflektierten, wenn nicht sogar kritischen Zugangs zu den eigenen kulturellen Bezügen.

Diese Anmerkungen lassen sich in bezug auf folgende Punkte weiterentwickeln:

- 1.) Wie soll man im Rahmen der Ausbildung von Begegnungsleitern den Widerspruch zwischen Professionalisierung auf der einen Seite und vertiefter interkultureller Ausbildung auf der anderen Seite problematisieren?
- 2.) Mit dieser Sichtweise lassen sich, unabhängig von den betroffenen Bereichen, zwei Dimensionen unterscheiden, die sich gegenseitig ergänzen: stärker instrumentelle, „externe“ Kompetenzen und stärker kommunikative, „interne“ Kompetenzen.
- 3.) Die eher instrumentellen Kompetenzen lassen sich vorläufig folgendermaßen präzisieren:
  - technische und organisatorische Kenntnisse bzgl. Austauschmaßnahmen,
  - Fremdsprachenkenntnisse,
  - Landeskundliche Kenntnisse,
  - Kenntnisse über pädagogische Methoden,

- Kenntnisse in Fragen der Gruppendynamik.
- 4.) Im Zusammenhang mit den eher kommunikativen Kompetenzen lassen sich festhalten:
- Distanz in bezug auf die Rolle, die man selber spielt.
  - die Kompetenz, die es erlaubt, die Anforderungen der eigenen kulturellen Normen vorübergehend „auszusetzen“ und nötigenfalls sich darüber zu erheben, um bestimmten Erwartungen entweder bewußt zu entsprechen oder auch sie zu negieren, zu modifizieren oder zu integrieren.
  - Empathie: kognitive und affektive Fähigkeit, die es erlaubt, die Erwartungen des Partners zu antizipieren und zu berücksichtigen.
  - die Fähigkeit, die Ambivalenzen von kulturellen Normen zu tolerieren und sich mit deren Divergenzen und Inkompatibilitäten abfinden zu können. Diesbezüglich ist zu unterscheiden zwischen Ambivalenztoleranz (auf der affektiven Ebene) und Ambiguitätstoleranz (auf der kognitiven Ebene).
  - die autoreferentielle Fähigkeit der Darstellung eigener Identität:
    - die Fähigkeit, seine Erwartungen und seine Bedürfnisse, die aus der eigenen kulturellen Norm erwachsen, geltend zu machen und auf diese Weise seiner kulturellen Identität Ausdruck zu verleihen.
    - die Fähigkeit, seine eigenen kulturellen Normen freiwillig als etwas Relatives zu sehen und sie im Laufe

der interkulturellen Begegnung mit fremden Normen zu vergleichen.

- die Fähigkeit, das Wechselspiel gegenseitiger Projektionen zumindest aufmerksam zu verfolgen, wie auch Phänomene affektiver, kognitiver, imaginativer und praktischer Übertragungen in den interpersonellen Beziehungen oder auch zwischen den Gruppen wahrzunehmen.
- 5.) Diese Aufteilung in zwei Arten von Kompetenzen, die einen mehr instrumentell und kognitiv, die anderen mehr kommunikativ und psychologisch, muß im weiteren Verlauf wieder überwunden werden. Dies ist nötig, will man ihre Interaktion fördern und verdeutlichen, daß sie miteinander verbunden und zutiefst aufeinander angewiesen sind, genau so, wie wir es bereits für die Beziehung zwischen dem interlinguistischen und dem interkulturellen Bereich als wünschenswert dargestellt haben.
- 6.) Es ist zudem notwendig, die bereichsspezifischen und dimensional Herangehensweisen zu berücksichtigen. Man sollte nicht von einem bestimmten abstrakten oder aber auch praktisch orientierten Wissensbestand ausgehen, der zu vermitteln sei. Es wäre vielmehr wichtig, kulturspezifische oder auch an die einmalige Situation gebundene strategische Aspekte zu berücksichtigen, wie sie sich in den verschiedenen Bereichen menschlichen Handelns ergeben. Das gleiche gilt für alle Ebenen der gesellschaftlichen Organisation, von den interpersonellen Beziehungen über die Beziehungen zwischen Gruppen und Institutionen, bis hin zur regionalen, nationalen und internationalen Ebene.

## SCHLUSSFOLGERUNGEN

*Jacques Demorgon*

Die Potentialitäten und Schwierigkeiten internationaler und interkultureller Jugendbegegnungen, ob sie nun eine spezielle Ausrichtung aufweisen oder nicht, beginnen transparent und nachvollziehbar zu werden. Das gilt im übrigen genauso für die Begegnungen von Erwachsenen, gleichgültig ob der Austausch nun Beruf oder Freizeit betrifft. Konkret kann ein Verständnis dieser Möglichkeiten und Schwierigkeiten nur gewonnen werden, wenn theoretische und praktische, den Erfahrungen im Anwendungsfeld entspringende Kenntnisse zusammen die Basis der Erkundungen abgeben und sie immer wieder neu bereichern.

Diese Bemerkungen führen zu der Empfehlung, sich verstärkt der Konzeption grundlegender und vertiefter Ausbildungen zuzuwenden. Vielfältige mündliche und schriftliche Detailinformationen - z. B. zu sprachlichen und landeskundlich-dokumentarischen Aspekten - sind zwar durchaus wünschenswert. Sie sollten jedoch nicht in einem gleichsam fetischistischen Sinn an die Stelle einer reflektierten Praxis persönlichen und institutionellen Engagements treten. Nur diese kann zu einer wirklichen Kompetenz innovatorischer, interkultureller Problematisierung führen.

In der Frage der „interkulturellen Kompetenzen“ ist es unter allen Umständen zu vermeiden, Bestätigungen, Zertifikate, Diplome - in welcher Form und in welchen Anwendungsbereichen auch immer - als einheitlich-übergreifendes europäisches Diplom anzulegen. Genausowenig sollten diese andererseits für jedes einzelne Land völlig gesondert und unterschiedlich entwickelt werden, um dann nachträglich auf künstliche Weise als äquivalent zu anderen erklärt zu werden.

In Konzeption und Handhabung derartiger Bestätigungen, Zertifikate oder Diplome kann man sich nicht allein auf die Autorität der nationalen Institutionen verlassen. Es ist aber genauso wenig denkbar, daß diese Aufgaben ausschließlich den internationalen Institutionen anvertraut werden, denn auch wenn es nützlich sein kann, sie zu konsultieren, so sind doch ihre Ziele häufig sehr spezifischer Art. Die internationalen Beziehungen, die sich dort abspielen, sind, wegen der notwendigen Rücksichtnahmen auf politische Empfindlichkeiten der Länder, der Völker und deren Repräsentanten, sehr stark durch Bemühungen um nationale Repräsentation gekennzeichnet. Auf dem internationalen Parkett ist man aus diesem Grund den realen, konfliktbeladenen Problemmatisierungen gegenüber häufig sehr vorsichtig und zurückhaltend. Sie werden eher vermieden, als daß man sich bemühen würde, sie zu verstehen und zu bearbeiten.

Wir sind der Meinung, daß die Institutionen, die sich mit der Konzeption und Handhabung dieser Diplome beschäftigen würden, auf alle Fälle national und beruflich gemischt sein sollten und Lösungen für die spezifischen Schwierigkeiten dieses neuen pädagogischen Feldes finden müßten. Dabei kommt es u. a. darauf an, gleichzeitig sowohl den Druck zur Uniformisierung, als auch isolationistische Trennungstendenzen abzuwehren. Die Dynamik der Kooperation und sich schrittweise weiterentwickelnde Beziehungen sind dabei Aspekte, denen Vorrang eingeräumt werden sollte.

Ein zentrales und einheitliches Diplom, das durch Verschmelzen oder Aneinanderreihen von theoretischen und praktischen Kenntnissen über zwei oder mehrere verschiedene Kulturen gebildet würde, scheint also unter gar keinen Umständen eine gute Lösung zu sein. Dies gilt unabhängig von der Frage, in welchem internationalen Handlungsfeld sich - wie z. B. gegenwärtig in Europa - die Notwendigkeit bemerkbar macht, interkulturelle Kompetenzen zu erwerben und zu entwickeln.

In der Tat steht der großen Verschiedenheit der europäischen auch noch die der außereuropäischen Kulturen gegenüber, mit denen erstere - sowohl auf ihrem eigenen Territorium, als auch in ihren Außenbeziehungen - in engem Kontakt stehen. All das bildet einen Kosmos an Verschiedenheiten und Komplexitäten, der nicht eingeschränkt werden sollte.

Eine vertiefte Ausbildung in diesem Bereich kann nicht durch ein noch so gelehrtes Zusammenstückeln diverser Komponenten und genausowenig auf der Grundlage bloßer Vergleichbarkeit geschaffen werden.

Es müßte vielmehr eine Ausbildung sein, die in einem ersten Schritt dazu führt, daß diese Komplexität zur Kenntnis genommen wird und die Probleme aus dieser Sicht gestellt werden; und zwar, indem die Widerstände der Kulturen, aber auch ihre Veränderungen berücksichtigt werden, indem Wege des Forschens und Handelns aufgespürt werden, indem Verbindungen und Kombinationen generalisierender, partikularisierender und singularisierender Methoden entwickelt werden, so daß die notwendigen Relativierungen und Verknüpfungen besser hergestellt werden können.

Es sollen deshalb in diesem Sinn zur weiteren Orientierung einige erste konkrete Schlußfolgerungen gezogen werden:

- 1.) Bestätigungen, Zertifikate oder Diplome zum Abschluß von Studien und Ausbildungen, die interkulturelle Fragestellungen umfassen, sollten für jedes Land und für jeden speziellen Bereich gesondert vergeben werden.
- 2.) Allerdings sollte jedes Mal, wenn die Anwendungsfelder sich dafür eignen, eine gewisse Kohärenz zu Bestätigungen,

Zertifikaten oder Diplomen der Partner aus anderen Nationen hergestellt werden.

- 3.) Weiterhin sollte deutlich die experimentell-innovative Dimension der praktizierten Ausbildungen zum Ausdruck gebracht werden.
- 4.) Diese Dimension ist Teil des historischen, interkulturellen Entwicklungsprozesses, wie er beispielsweise gegenwärtig in Europa zu beobachten ist. Offensichtlich ist dieser Prozeß zahlreichen äußeren und inneren Zufällen unterworfen, wie sie generell menschlichen Unternehmungen anhaften.
- 5.) Diese Bedingungen des prinzipiellen Unfertigkeitseins machen eine ständige Weiterbildung derjenigen erforderlich, deren Berufsleben mit der Begleitung der interkulturellen Entwicklung von Individuen und Gruppen in Form von Information und Ausbildung verbunden ist.

Um in einem Bereich, der noch so neu ist, der Notwendigkeit Rechnung zu tragen, neuen Ansätzen gegenüber offen zu bleiben, müßte man Netzwerke etablieren, um ständig experimentieren und die Konzeptionen, Methoden, Praktiken überarbeiten zu können. Solche bereichsspezifischen und intersektoriellen, intra- und internationalen Netzwerke würden es erlauben, mittels adaptiver und regulativer Prozesse sowie gegenseitiger Anpassungen die Konzeption und Umsetzung entsprechender Ausbildungen und Abschlüsse voranzubringen.

Folgt man diesen Überlegungen, dann wäre es wahrscheinlich am besten, so oft wie möglich jeweils drei Nationen zusammen zu berücksichtigen. Dies würde einen gewissen Schutz vor Dominanz-, Spiegel- und Selbstgefälligkeitsverhalten wie auch Abwehrmechanismen gewähren, wie sie in ausschließlich bilateralen Beziehungen häufig auftreten.



Verschiedene Beobachtungen und Studien über eher bilateral ausgerichtete und insbesondere deutsch-französische Organisationen, wie z.B. das Deutsch-Französische Jugendwerk, das Deutsch-Französische Hochschulkolleg oder die Deutsch-Französische Brigade, unterstreichen sehr deutlich die Notwendigkeit, solchen Phänomenen mehr Aufmerksamkeit zu schenken, als dies bisher geschehen ist. Immerhin setzt sich das Euro-Corps bereits aus Vertretern von vier verschiedenen Nationalitäten zusammen.

Die Verantwortlichen solcher trinationalen Netzwerke könnten Gruppen bilden, die überdies interdisziplinär anzulegen wären. Regelmäßig sollten Austausche stattfinden, und es könnten Synthesen der Vorschläge aus den Arbeitsgruppen der beteiligten Länder erstellt werden.

Worauf es ankommt ist, daß diese konzeptionell arbeitenden Gruppen als lernende Gruppen verstanden werden, die ihre Anpassungsleistungen in Verbindung mit ihren Forschungen und praktischen Erfahrungen erbringen. Für Lehrer und Ausbilder spezieller Bereiche oder auch im Rahmen des allgemeinen internationalen Jugendaustauschs gilt das gleiche: Auch sie sind eingeladen, sich auf diese Perspektive eines offenen Lernprozesses einzulassen. Sie haben dabei von den konkreten Praxisfeldern auszugehen, in denen sie tätig sind, deren Alltag durch diverse Ego-, Sozio-, Ethnozentrismen gekennzeichnet ist und deren Interkulturalität sozio-ökonomisch, alters- oder geschlechtsspezifisch oder auch durch die eine oder andere besondere Disziplin geprägt sein mag. All diese Interkulturalitäten müssen als untereinander und mit den nationalen Interkulturalitäten eng verbunden betrachtet werden.

Ohne Berücksichtigung dieser Voraussetzungen läuft jede interkulturelle Ausbildung Gefahr, auf unzulängliche pädagogische Rezepte und abstrakte, kaum anwendbare Kenntnisse reduziert zu

werden. Damit wäre es möglicherweise einfacher, Bewerber für Stellen auszuwählen, aber fehlende Verlässlichkeit würde letztlich eine oberflächliche Berufspraxis nach sich ziehen. Würden dann die Schwächen einer solchen Ausbildung in großem Maßstab festgeschrieben und institutionalisiert, so ergäben sich daraus langfristig äußerst negative Konsequenzen: einerseits im Sinne der Wiederbelebung von nationalistischem Denken und anderen problematischen Reaktionsbildungen im Dienste der Wahrung einer vermeintlichen eigenen Identität, andererseits in Form von Idealismen und falschen, hochfliegenden Erwartungen, denen zwangsläufig Desillusionierungen und zynische Reaktionen auf dem Fuße folgen würden.

Es muß jedoch zum Schluß noch einmal darauf hingewiesen werden, daß wir im gegenwärtigen Zustand der Begrenztheit und relativen Zersplitterung der interkulturellen Forschungen erst langsam in die Lage kommen, einen ausreichend abgesicherten Rahmen für eine strukturierte und dynamische Einordnung der interkulturellen Probleme abzustecken. Diese Aufgabe muß auf alle Fälle weiterverfolgt werden: wir haben hier nur erste Markierungen auf diesem Wege vorgenommen.

Deshalb kann diese erste Untersuchung zweifellos von einigen - nicht von denjenigen, die Befürchtungen haben, sondern von denjenigen, die die Dringlichkeit sehen - als zu kritisch, als zu wenig in die Richtung einer Vorschlagsdynamik gehend angesehen werden. Es ist allerdings notwendig, Bewußtsein dafür zu entwickeln, daß die vorhandenen Blockierungen und Defizite sehr stark sind. Vorschläge, die dieses unberücksichtigt ließen, würden rasch auf Weniges reduziert werden.

Wir wollen deshalb noch einige Problemfelder aufzeigen, mit denen sich die Gruppe im Hinblick auf eine weiterführende Untersuchung mit direkterem Vorschlagscharakter beschäftigt.

- 1.) Viele Personen stellen einen Gegensatz her zwischen Verhaltensweisen, die gestern entstanden sind, und den gegenwärtigen Strategien im Verhalten, statt zu versuchen, ihre Verbindung untereinander zu verstehen. So werden dann Kulturen als Hindernisse betrachtet, die menschliche Freiheit eingrenzen, obwohl sie auch eine Quelle dafür sind.
- 2.) Kulturelle Verhaltensweisen werden auf ihre Wurzeln in der Vergangenheit verwiesen, obwohl sie auch auf zukunftsorientierte Ziele gerichtet sind.
- 3.) Kulturelle Unterschiede werden hervorgehoben, statt Ähnlichkeiten und Unterschiede miteinander zu verknüpfen. Unsere Konzeptionen des Kulturellen sind neu zu definieren, wenn wir eine immer wiederkehrende Polemik verhindern wollen, die uns in unseren Bemühungen, anspruchsvolle Ausbildungen in diesem Bereich zu konzipieren, behindern.
- 4.) Wir sind in der Lage, kulturelle Merkmale - im allgemeinen auf der Ebene der Verhaltensweisen der Individuen - festzustellen, aber wir sind in der Schwierigkeit verfangen, ihre genaue Tragweite, die Wahrscheinlichkeit ihrer Beibehaltung, ihrer Veränderung oder ihres Verschwindens genauer einschätzen zu können. Weshalb sich mit einem kulturellen Merkmal beschäftigen, welches morgen verschwinden wird? Auch da bleibt der Austausch unserer abweichenden Meinungen steril.
- 5.) Das liegt daran, daß wir kaum noch in der Lage sind, diese individuellen kulturellen Verhaltensweisen mit den historischen Entstehungsgeschichten der Gesellschaften zu verbinden, in denen dieses Verhalten entstanden ist, sich entwickelt, verstärkt oder verändert hat. Eine rückblickende Forschung auf die Entstehung der Kulturen ist eine sich

gerade erst entwickelnde Disziplin. Sie erfordert eine ganz neue Wahrnehmung von Geschichte, die gerade erst begonnen hat.

- 6.) Schließlich, wenn wir diese Bemühungen um das Verständnis kultureller Orientierungen der Völker und kultureller Verhaltensweisen der Personen, die sie ausmachen, weiterverfolgen wollen, geschieht dies aus dem Wunsch heraus, die Möglichkeiten einer effektiveren und gelungenen Zusammenarbeit zu gestalten.

Im allgemeinen betreten wir hiermit direkt das Feld der Politik, der Wirtschaft, der Erziehung. Wir stellen uns allerdings nicht vor, daß dies leicht zu realisieren ist. Wir treten ein in die vorausschauende Entwicklungsgeschichte der Kulturen, zu der jeder auf seine Weise gemäß seinen individuellen oder kollektiven Strategien beiträgt. Darin liegt Stoff für die Konzeption und Verwirklichung neuer (Staats)Bürgerschaften ("citoyennetés").

Aber hier wollen wir schließen. Wir wollten nur am Ende dieser ersten Arbeiten das Feld der vorhandenen Schwierigkeiten abstecken, nicht um zu entmutigen, sondern um die Ungeduld in Grenzen zu halten und zu weiterführenden Beiträge zu ermuntern. Es geht darum, die begonnene Aufgabe über die bisherigen Anstrengungen und das schon Erreichte hinaus fortzuführen.